

¿HA PERDIDO TRASCENDENCIA EL LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL SISTEMA EDUCATIVO?

Carmelo Marcén Albero

Diciembre 2002

Carmelo Marcén Albero, es profesor en el I.E.S. "Miguel Catalán" de Zaragoza. Premio Nacional de Educación y Sociedad 1993. Ha elaborado diversos materiales para la EA de los escolares sobre residuos y agua

LAS BUENAS INTENCIONES DEL LIBRO BLANCO

La publicación del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España en 1999 supuso un enorme esfuerzo colectivo. La intención básica del grupo de personas que lo elaboró buscaría sin duda configurar una serie de iniciativas para mejorar el futuro. Sabemos que tareas de este tipo, que implican una reflexión conjunta y una proyección de futuro, suponen claros avances en la percepción del entorno pero pueden tener también una funcionalidad básica en la interpretación de las relaciones sociales. Además, los diferentes apartados en los que el libro está estructurado incorporan una llamada de atención ante las situaciones problemáticas ya presentes; éstas que condicionan la persistencia de unos indicadores saludables en lo que genéricamente calificamos como medio ambiente.

Tanto el marco general que queda descrito en el Libro Blanco como los principios básicos en los que se apoya, los objetivos que define y los marcos de acción que propone, articulan un proyecto que se puede calificar como noble en su planteamiento; también como excesivamente generoso en sus intenciones. Por supuesto que cualquier plan debe ser ambicioso de entrada, aunque necesite sucesivas adaptaciones; más todavía en este mundo tan cambiante que nos ha tocado vivir. Esas relecturas provocarán, sin duda, algunas interpretaciones en clave negativa que obligarán a tomar decisiones rápidas, a veces incluso drásticas, para no perder el marco general que sirve de referencia. En otros momentos, acciones persistentes y continuadas en él esbozadas, cuyas consecuencias positivas sólo son apreciables a largo plazo, requerirán la participación de diferentes sectores implicados para llevarlas a término. Quedarán ilusiones no satisfechas; pero de éstas también se aprende. Éste podría ser el marco de acción global que el devenir de la propuesta global de EA seguirá, pero esta perspectiva se podría aplicar igualmente al sistema educativo, que como ámbito de desarrollo concreto merece una amplia atención en el Libro Blanco.

El Libro Blanco caracteriza la educación obligatoria y postobligatoria de forma muy positiva; sostiene que en ambas se pueden desarrollar proyectos de Educación Ambiental. En primer lugar, afirma que "las instituciones educativas tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para nuevos retos y oportunidades que puedan abordarse dentro del marco de la educación ambiental" (6.3.). A continuación justifica en 11 puntos la necesidad de plantear un objetivo marco que se propondría "garantizar la presencia real en el sistema educativo de un modelo de educación integrado, global, permanente y enmarcado en la educación en valores". Esa imagen del sistema educativo, ¿responde a la realidad? El contraste de estas finalidades con la práctica pedagógica, dentro del contexto de la escuela actual, va a constituir el motivo de nuestro análisis a lo largo de este artículo.

LAS POSIBILIDADES DE FUTURO DE LA EA QUE EL LIBRO BLANCO DEFIENDE

Vamos a comenzar planteando una cuestión básica: ¿Puede la escuela garantizar el logro de ese objetivo marco en un número considerable de ciudadanos? No es una pregunta gratuita cuando el Libro Blanco basa todas sus propuestas para la escuela en la afirmación de que la actividad educativa debe ser entendida como "la relación con el entorno social, económico y cultural", o en que una de sus primeras finalidades debe ser "la formación en el respeto y defensa del medio ambiente". Trataremos de responder a la cuestión con argumentos sin duda muy personales.

Cuando redactamos por primera vez este artículo (sept-2002), la Ley de Calidad, que se proponía asentar la función social de la escuela, había irrumpido en el ámbito educativo. Cada vez que salía a escena en los medios de comunicación, encontraba defensores y detractores con respecto a algunas de las medidas que formulaba en su articulado. Dicho proyecto proporcionó argumentos para una viva discusión en las revistas especializadas en educación, y en muchos foros educativos; debate que se trasladó al Parlamento. Su progresiva puesta en marcha trajo consigo muchas situaciones en las que unos y otros encontraron motivos para defender sus posiciones. Desconocemos si el proyecto de la Ley de Calidad, que duró cuatro años, fue favorable o no al desarrollo de la EA, pero al final, su aprobación supuso una inflexión en el postulado formativo que garantizaba la EA en la anterior ley, la LOGSE y en el que se apoyaba la propuesta del Libro Blanco, que defendía un tratamiento general de las cuestiones relacionadas con las actitudes y el entorno.

No era ése el único argumento del Libro Blanco que se vio sacudido. En él se afirma que "la existencia de un currículo abierto y flexible permite dar una respuesta educativa que tenga en cuenta los diferentes entornos...". La nueva ley dejaba vacío de contenido este supuesto. Durante esos días de septiembre de 2002, de comienzos de curso, entraron en vigencia las disposiciones del Real Decreto 3473/2000 (BOE 16-01-01). En dicho R.D. se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en los niveles 1º y 3º de ESO; en años sucesivos se extendió a los otros niveles. El currículo dejaba de ser abierto y flexible y venían delimitados los contenidos de las diferentes materias para cada curso. Pero las incertidumbres no acabaron ahí. La desaparición en el R.D. de los contenidos que hacían referencia al fomento de actitudes y al desarrollo de procedimientos echó por tierra otro de los supuestos del Libro Blanco para fomentar la EA; recordemos que en él se priorizan



unos objetivos generales que parecen enfocados a potenciar el desarrollo de capacidades directamente relacionadas con la educación ambiental. Cuando analizábamos más detenidamente los objetivos propuestos y los criterios de evaluación sugeridos en el R.D. constatábamos que habían desaparecido aquéllos que tenían que ver con la valoración de procedimientos y actitudes.

Cuando releo este artículo para su publicación en el volumen sobre Temas del mes (sep-2006), el sistema educativo está a punto de soportar un nuevo cambio. La Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada en BOE (4-5-2006) está pendiente de desarrollo. Curiosamente, recoge entre sus fines, artículo 2 del Cap. I de su título preliminar (e): "La formación para la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales (?) y el desarrollo sostenible". La forma en la que estos ideales se desarrollen queda por ver, aunque conocemos ya algunas líneas de acción prioritarias para concretar las propuestas formativas. Sabemos que las nuevas tendencias de la LOE se encaminan a la incorporación de una serie de competencias básicas en los currículos de la educación obligatoria. Varias son las competencias que podrían afectar a la consecución del fin anteriormente expuesto, pero sobre todas destaca la competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. La lectura de los primeros documentos de trabajo elaborados para organizar el currículo incluye matices novedosos y atractivos. Se habla de la comprensión de relaciones y de la interacción; se propone la conservación como una de las metas finales de la acción educativa en el medio; se alude a la valoración de cuestiones éticas asociadas a la relación de las personas con el entorno y su incidencia en las condiciones saludables del entorno. En verdad, nunca habíamos leído postulados tan interesantes.

Pero hemos de estar vigilantes. No basta con envites como los que aparecen en los apartados 4, 6 y 7 del punto 6.3. del Libro Blanco cuando se valora "la potencia de la optatividad y de la transversalidad para la consolidación de actitudes positivas para la EA en los ciudadanos". Con demasiada frecuencia, los primeros enunciados no se respetan cuando se organizan las materias que forman las propuestas para cada nivel; así sucedió en la práctica pedagógica real de la LOGSE en las aulas. Esperemos que el desarrollo de esas buenas intenciones no choque, una vez más, con la preeminencia de los contenidos disciplinares, tan presentes en todos los tramos educativos. Por las razones que sea, la férrea estructura de las materias, que se parece mucho en sus contenidos a las que dominaban hace 50 años, impide que penetren nuevos matices que diversifiquen esa visión lineal que del entorno presentamos en muchos centros educativos. Además, si se consolida esa antigua tendencia, habremos perdido una oportunidad histórica y derribaremos una aportación ideológica clave que, a nuestro entender, introdujo la LOGSE: "La apuesta por el tratamiento en la escuela de los contenidos llamados transversales"; aunque su aplicación práctica tuvo a nuestro juicio más errores que aciertos.

LOS CONTENIDOS DE ACTITUD SÍ SE TRABAJAN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Más de una vez nos hemos preguntado si la escuela era el lugar apropiado para proponer aprendizajes ligados a situaciones problemáticas socioambientales. Algunos lo han defendido con entusiasmo y lo han justificado plenamente (YUS RAMOS 1996 y 2001; GONZÁLEZ LUCINI 2001; VILCHES Y GIL 2003) y otros hemos expresado algunas matizaciones con respecto a temáticas concretas (MARCÉN 1999), siempre buscando el lado positivo de la propuesta. La realidad es que antiguos y nuevos postulados de EA han motivado al profesorado a acometer actuaciones destinadas a sus aprendizajes. Las prácticas que son publicadas en las revistas especializadas en educación lo atestiguan. Echar una ojeada a Cuadernos de Pedagogía y Aula de Innovación Educativa, dos de las revistas de mayor difusión en los centros educativos, es una buena manera de comprobarlo. Si nos fijamos en la recurrencia de estos temas, hemos de reconocer que las llamadas cuestiones transversales son unas temáticas que interesan en las aulas y, se supone que en la sociedad, puesto que lo mismo incorporan sugerencias metodológicas que recogen inquietudes de los profesores y prácticas realizadas por éstos en sus centros.

Cuando escribimos por primera vez este artículo señalábamos que de un total aproximado de 5.500 documentos publicados en Cuadernos de Pedagogía casi el 5% del total de los mismos recogían iniciativas o preocupaciones del profesorado relacionadas con estos temas. Este dato no deja de tener importancia ya que se trata de una revista de educación de carácter general. Al mismo tiempo, no olvidemos que las revistas acogen sólo una parte de las prácticas educativas que son llevadas a cabo en las escuelas españolas, pues muchos profesores y profesoras no comunican, por razones diversas, sus ricas actuaciones con sus alumnos. Además, las prácticas pedagógicas que se publican no suelen ser solicitadas por la revista, sino que los enseñantes las envían con el deseo de comunicar su experiencia y de ver reconocidos mediante su publicación una parte de sus esfuerzos, lo cual tiene más relevancia. De estas prácticas, más de la mitad se refieren a la Enseñanza Primaria, casi una tercera parte a la Enseñanza Secundaria, una décima parte a la Educación Infantil y el resto recogen aspectos más generales. Es decir, interesan en todos los niveles y mucho más en Ed. Secundaria, contrariamente a lo que se suele afirmar.

La revista Aula de Innovación Educativa recoge habitualmente experiencias pedagógicas remitidas por el Profesorado, o solicitadas por la revista, e incluye una propuesta de Unidad Didáctica sobre un tema específico en cada uno de sus números. Decíamos en septiembre de 2002 que a lo largo de sus diez años de existencia el número de prácticas pedagógicas publicadas sobre cuestiones transversales desarrolladas en los centros eran más de 80, de las cuales 32 iban dirigidas a la Ed. Primaria de forma específica, 23 a la Ed. Secundaria Obligatoria y 14 a la Ed. Infantil, lo que en conjunto suponía de media casi una en cada ejemplar de la revista. Por otra parte, la revista incorpora mensualmente una Unidad Didáctica en cada uno de los números. De las 100 publicadas hasta entonces, más de 45 trabajaban cuestiones transversales, lo cual indicaba la apuesta de la revista por esta temática. La tendencia no ha cambiado en estos cuatro últimos años; los profesores y profesoras siguen aportando experiencias de EA realizadas en sus centros. Todos estos datos hablan, de una forma elocuente, de la atención que los contenidos llamados transversales, de actitud, han suscitado en dos revistas muy señaladas en el panorama educativo español, que se podría hacer extensible a otras publicaciones, y permiten aventurar que son reflejo de lo que sucede en una parte de nuestras escuelas.

EL PASADO COMO ARGUMENTO DE FUTURO PARA LA EA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Estos hechos no pueden ser pasados por alto. Evidencian que detrás de ese conjunto de propuestas educativas se esconde una sólida preocupación por los temas de incidencia socioambiental. A pesar de todas las ambigüedades, una parte del carácter transformador de la escuela sigue vivo. Es necesario animar a que se retome ese sentimiento profesional y personal de muchos profesores y profesoras. Reclama por sí solo la atención y precisa un impulso conjunto sostenido para no dar por vanos muchos esfuerzos colectivos. Además, este mundo tan cambiante y acelerado que nos ha tocado vivir lo necesita más que nunca.

Aunque no se quieran ver, hay indicadores que evidencian que existe una considerable demanda social para intentar cambios en las tendencias de uso diario, por más que éstas contradigan en muchas ocasiones lo que se formula. Puede ser que este hecho sea debido a que el compromiso personal no ha sido incentivado socialmente. Los mensajes mediáticos que llegan a los escolares van cargados de matices contrarios a lo que serían postulados globales de coherencia ambiental. La sociedad muestra acciones contradictorias: unas veces de exquisita preocupación por lo ambiental frente a otras de tremendo desprecio. Frente a ellos nos queda la intención formativa de la escuela que, en cuestiones de medio ambiente, va desde la mera alfabetización ambiental hasta estadios de desarrollo moral. Para ello, es necesario establecer claramente unos contenidos curriculares que presenten el entorno de forma diferente, que obliguen a cuestionar acciones personales. También hacen falta soluciones imaginativas para romper estructuras organizativas poco acordes con la flexibilidad que demanda la EA.

Desde aquí defendemos que los contenidos de actitud hacia la EA sean objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Para ello habrán de ser considerados en los desarrollos curriculares propuestos por las autoridades educativas. Ya sabemos que el hecho de que esté en su articulado no asegura su tratamiento, pero si no está recogido da argumentos para los que se oponen. ¿Son estos suficientes motivos para seguir apostando por la EA dentro del Sistema Educativo?

LA NECESARIA RELECTURA DEL LIBRO BLANCO

Las recomendaciones que el Libro Blanco propone para alcanzar el objetivo marco que formula se apoyan en potenciar la educación ambiental a través de iniciativas institucionales de carácter general; reforzar y mejorar el tratamiento de la EA en la formación del profesorado; contemplar la EA en la estructura y planificación de los centros educativos; responder a las necesidades de dotaciones y recursos para la EA; fomentar vías de colaboración y participación. Van pasando los años y, aunque nos esforzamos, no alcanzamos a ver cómo se van a incentivar tantas actuaciones cuando algunos responsables de las administraciones educativas toman ciertas decisiones que evidencian un desconocimiento de lo que otros sectores de la administración publicitan. La maquinaria administrativa siempre es lenta, pero da la impresión de que los responsables de medio ambiente y educación no se comunican adecuadamente. ¿Debería impulsarse una reescritura del Libro Blanco, o quizás nuevas campañas de difusión?

Las diferentes comunidades autónomas han diseñado sus correspondientes estrategias de EA en las que incorporan bastantes de los supuestos defendidos en el Libro Blanco para el sistema educativo. Casi simultáneamente están elaborando sus propias propuestas curriculares para la enseñanza obligatoria, que volverán a cambiar a lo largo de los próximos años. En éstas caben postulados diferentes a los vigentes y temáticas novedosas que completen lo que es general para todo el Estado, que se acordará en unos contenidos mínimos de obligado cumplimiento frente a otros opcionales para cada territorio. ¿Se



explicitarán en lo común para todo el Estado o quedarán los contenidos de EA para esta opcionalidad? Esto último es un riesgo que no habría que correr, pero menos es nada.

En el fondo de cualquier decisión persiste la misma pregunta, que estaba detrás de las controversias iniciales que marcaban la acogida positiva o negativa a algunos de los postulados ideológicos sobre la EA. Ideas que estaban contenidas en la LOGSE, previstas en la LOE, y recogidas en el Libro Blanco de la EA: ¿Puede la escuela ayudar a provocar el desarrollo moral de los ciudadanos y a configurar unas nuevas relaciones sociales? Sin duda tiene un papel principal o secundario -dependiendo de a quién se pregunte- en la formación de ciudadanos críticos; rol al que no habría que renunciar. La atención al futuro en la educación ciudadana (VILCHES y GIL, 2003) exige este esfuerzo y otros muchos.

Por eso es necesaria una nueva llamada de atención, un esfuerzo para que ahora, cuando han de ser renovadas las propuestas curriculares por el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, se logre armonizar intenciones y realidades. La acumulación de contenidos referidos al entorno a los ya existentes en cada materia, por poner sólo un ejemplo, no garantiza su tratamiento; antes bien al contrario. Los cambios han de ser más profundos. En consecuencia, es obligada una relectura del Libro Blanco, una nueva significación, para que sea considerado un argumento válido con el que ajustar la colaboración entre distintas administraciones. Así evitaremos que se cumplan esos presagios que cuestionaban el interés ambiental que a las administraciones educativas se les supone (MARCÉN, 2000). En caso contrario, contestaríamos de forma negativa a la pregunta que formulábamos al titular este artículo y nos veríamos inclinados a proponer la redacción de un Nuevo Libro Blanco de la Educación Ambiental.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ LUCINI, F.** (2001): La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa. Madrid. Anaya 21.
- MARCÉN, C.** (1999): "Entre la necesidad y la posibilidad de llevar a cabo una educación ambiental en las aulas". 30 reflexiones sobre educación ambiental. Madrid. CENEAM.
- MARCÉN, C.** (2000): "¡Ya tenemos libro Blanco de la Educación Ambiental!" Ciclos núm. 7, jun. 2000, pp 25-27.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE.** (1999): Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Madrid. Secretaría General Técnica del MMA.
- VILCHES, A. Y GIL, D.** (2003): Construyamos un futuro sostenible. Madrid. Cambridge University Press.
- YUS RAMOS, R.** (1996): Temas transversales. Hacia una nueva escuela. Barcelona. Graó.
- YUS RAMOS, R.** (2001): "Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI". Aula de Innovación educativa. Núm 105, oct. 2001. pp. 71-78.