# EDUCACIÓN PARTICIPACIÓN Y AMBIENTE

AÑO 2
NÚMERO 8

DICIEMBRE
1998

ISSN: 1316-3809

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL COMO AMPLIACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO

*República de Venezuela*
***Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables***
*Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria*

**República de Venezuela**

**Ministerio del Ambiente**
**y de los Recursos Naturales Renovables**

*Dirección General Sectorial de Educación Ambiental*
*y Participación Comunitaria*

*La serie "Educación, Participación y Ambiente" es una publicación editada por la Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria, con el auspicio del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables.*

*Consejo Editor*
**María Elena Febres-Cordero Briceño**
**Mercedes Gallegos**
**Josefina Rodríguez**
**Igor Filatov**
**Jesús Aranguren**
**Luis Luque**

*Coordinación General*
**María Elena Febres-Cordero Briceño**
**Mercedes Gallegos**

*Coordinación Editorial*
**Igor Filatov**

*Autor*
**Alberto Pardo**
*Educador Ambiental*
*Profesor del Master de Educación Ambiental de la UNED-Fundación Universidad-Empresa. España.*

*Producción Gráfica*
**Albatros Consultores Gráficos, C.A.**

*Diseño Gráfico*
**Yenny Medina**

*Ilustraciones*
**Orlando Rodríguez**

*Fotolito*
**Digipress C.A.**

*Impresión*
**Gráficas Papiro**

**ISBN: 980-04-1102-X**

**PUBLICACION ARBITRADA.**
**TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. APARTES DE LOS TEXTOS PUEDEN SER REPRODUCIDOS CITANDO LA FUENTE. SU REPRODUCCION TOTAL DEBE SER AUTORIZADA POR LA DIRECCION GENERAL SECTORIAL DE EDUCACION AMBIENTAL Y PARTICIPACION COMUNITARIA DEL MINISTERIO DEL AMBIENTE Y DE LOS RECURSOS NATURALES RENOVABLES**

"Frente al antropocentrismo que denunciamos, y **desde la concepción biocéntrica** que asumimos, el ser humano es indisociable de su entorno, que comparte con los demás seres vivos, y a los que queda indefectiblemente unido por intereses comunes.

Alberto Pardo

Alberto Pardo

# La Educación Ambiental No Formal como Ampliación del Espacio Educativo

# PRESEN ACION

*La actual situación ambiental, caracterizada por grandes alteraciones en el ambiente producto de las múltiples actividades del hombre y cuyas dimensiones amenazan el sistema global, ha llevado a la sociedad contemporánea a reflexionar sobre la concepción del mundo occidental, fundamentado en el dualismo naturaleza- cultura.*

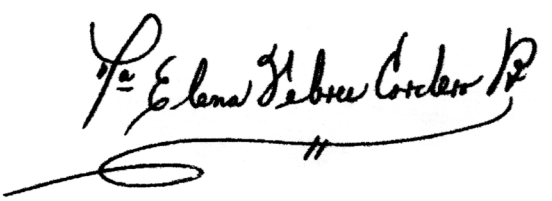
*Reflexión que se plantea bajo los principios de solidaridad en la que se considera a nuestro planeta -la Tierra-, como espacio vital de todos los seres que han de compartir y disfrutar sus bienes desde una concepción biocéntrica, valores estos que han de estar presentes en el proceso de desarrollo para seleccionar ámbitos y nuevos horizontes en la comprensión de la complejidad del mundo, y que nos permitirán encaminarnos hacia los principios de equidad y justicia que profesa el desarrollo sustentable.*

*De allí, que el sistema educativo sea un factor clave para contribuir con este propósito siendo necesaria la innovación de la práctica del educador, al incorporar en el funcionamiento de la escuela el diálogo con el territorio donde la sociedad, la familia, la ciudad y la localidad tienen una función que cumplir dentro del proceso para configurar un "proyecto educativo integrado"*

*Esta innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje plantea estructurar ese nuevo conocimiento, para una mejor comprensión de los problemas del entorno desde la ampliación del espacio educativo con técnicas y recursos no formales, tal como lo intentamos expresar en esta publicación desarrollada con alto nivel técnico por el Prof. Alberto Pardo, pedagogo y reconocido especialista en la materia, quien presenta, partiendo del concepto de paradigma ambientalista, una serie de recursos no formales para la educación ambiental como son el análisis de contextos, la interpretación, y el concepto mismo de la educación ambiental vista desde tres dimensiones: conceptual, institucional y pedagógica.*

*Con la edición del número 8 de la serie "Educación, Participación y Ambiente", la Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, pretende contribuir con la conceptualización de la educación ambiental vista desde lo formal y lo no formal, lo que a nuestro juicio es un aspecto determinante de lo que será la consolidación del paradigma ambientalista, y el surgimiento de una nueva conciencia y una participación más efectiva de la sociedad civil.*

*Alberto Pardo, amigo de Venezuela y de esta Dirección General Sectorial, es nuestro segundo colaborador internacional a quien le agradecemos el tiempo que ha tomado de sus funciones como profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y de la Fundación Universidad- Empresa de España, para elaborar este ensayo que hoy colocamos en sus manos.*



María Elena Febres-Cordero B.

Directora General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria

# INTRODUCCIÓN

## La educación ambiental en el marco del paradigma ambientalista.

Las relaciones del ser humano con su entorno a lo largo de la historia están impregnadas de una visión de superioridad y dominio, que alcanza su máxima expresión con el auge de la ciencia y la tecnología, exponente a su vez de la potencialidad del «logos» y del desarrollo de instrumentos de transformación de un ambiente considerado como algo ajeno a su propia identidad. Llamamos a este tipo de relación o enfoque «antropocentrismo».

Desde la **concepción antropocéntrica**, el ambiente es considerado como algo ajeno, cuando no hostil. La historia de la relación del hombre con el medio discurre entre una situación de atemorizada impotencia, hasta la prepotencia arrogante, en función del dominio que haya o no tenido sobre aquél.

El proceso defensivo del hombre en relación con el ambiente tiene uno de sus mejores exponentes en la construcción de murallas defensivas en las ciudades, con la población aglutinada en torno a las catedrales, con sus inmensas torres y agujas. Del mismo modo, en la ciudad medieval, la fe religiosa, la productividad, la norma y el ocio, se unifican como forma de conjugar las múltiples dimensiones de la existencia humana. Cuán lejos queda el modelo de ciudad-estado griega, cuyo órgano esencial era, en cambio, la plaza, ágora o foro. Una ciudad que dignificaba la palabra o «logos» por encima del temor de las catedrales, y que puso en pie un currículum pedagógico –el trivium– que todavía hoy perdura: la gramática (corrección), la retórica (pulcritud) y la dialéctica (eficacia), como una valiosa contribución a la civilización occidental.

La Revolución Industrial va a suponer una ruptura o cambio sustancial en la relación hombre-ambiente, al descubrir aquél instrumentos con los que podía romper su atemorizada dependencia y abandonar sus murallas y posición defensiva. Así, desde este nuevo antropocentrismo, más altivo, hemos pasado de controlar los recursos a dominarlos de forma despótica, pasando así de la impotencia medieval a la prepotencia moderna. La misma que ha presidido el despertar de la ciencia y, con ella, la pedagogía, en la que el mundo ha sido algo a conquistar por la fuerza de la razón, a partir de unas interpretaciones cargadas de utilitarismo. En el mismo sentido, los aspectos de competencia, especialización (excluyente), individualismo, insolidaridad y otros se han ido asentando en torno a nosotros, a modo de nuevos ladrillos que han terminado por conformar también nuevas y a veces **imperceptibles murallas**.

No es extraño, por tanto, que buena parte de las propuestas educativas, incluidas las no formales, estén impregnadas de estos aspectos, camuflados muchas veces tras un matorral de objetivos bien intencionados, y que estos mismos contravalores formen parte del currículum oculto de no pocos sistemas educativos, por más que traten de ocultarse bajo mantos de pedagogía protectora.

Por la misma razón, proliferan en las lindes de la escuela europea, propuestas no formales de carácter compensatorio respecto a la educación reglada, no exentas de intuición y carentes muchas veces de un proyecto verdaderamente integrador, pero que son también un grito en favor de una renovación de la Escuela (más adelante hablaremos de ello).

Pero, así como la ciudad postindustrial, dispersa y perdida en sí misma, ahogada en sus nuevas e imperceptibles murallas, trata de recuperar la relación dialéctica con su medio, del mismo modo la nueva educación (ambiental), trata de abrirse camino en el suyo (sistema educativo), recuperando sus principios y propiciando la recuperación de unos valores auténticos, que esperan aletargados en el fondo del hombre nuevo, además de sabio, y que son los mismos valores que han inspirado siempre un cierto estilo educador: el que considera a la persona en toda su verdadera dimensión, que es también la del ambiente en el que ama y vive.

Y es que, así como la recuperación de la dialéctica creadora en las ciudades no termina con la ordenación de espacios verdes o zonas de recreo en las que el ciudadano ahogue su estrés, sino que debe ir más allá e impregnar todo el sistema vital, así la nueva educación (ambiental) no termina aderezando su sistema (el educativo) con algún que otro espacio abierto, en forma de actividades verdes y extraescolares. Por el contrario, todo **el sistema educativo debe ser ambientalizado**, conforme a unos valores que sabemos son auténticos, frente a aquéllos que tan sólo son útiles, y con unas estrategias de planificación y de diseño que actúen de vacuna eficaz ante el currículum oculto.

Frente al antropocentrismo que denunciamos, y **desde la concepción biocéntrica** que asumimos, el ser humano es indisociable de su entorno, que comparte con los demás seres vivos, y a los que queda indefectiblemente unido por intereses comunes. El entorno está, en este caso, incluido en su principio de identidad, como ser ecodependiente. Obviamente, de esta concepción se deriva un enfoque ético centrado en la vida, y la extensión a todos los seres vivos de la consideración de objetos morales (Taylor, 1983), con los que comparte el fin último del bienestar en el planeta.

El enfoque biocéntrico tiene además, siguiendo a Novo (1990), unas importantes consecuencias, cual es su contradicción con algunas formulaciones tradicionales en el campo de la ética, como las que giran en torno a la idea de contrato y reciprocidad para el establecimiento de obligaciones morales. Esto conlleva implicaciones fundamentales en el ordenamiento general de las relaciones (sociosfera) en el seno de la sociedad (una de cuyas manifestaciones son las ciudades) de indudables consecuencias en todos los órdenes, pues quedan excluidas o, cuando menos, minimizadas, las relaciones que no implican algún tipo de beneficio más o menos inmediato y próximo (por ejemplo, las que afectan a los demás seres vivos -animales y plantas- con los que no cabe la relación contractual).

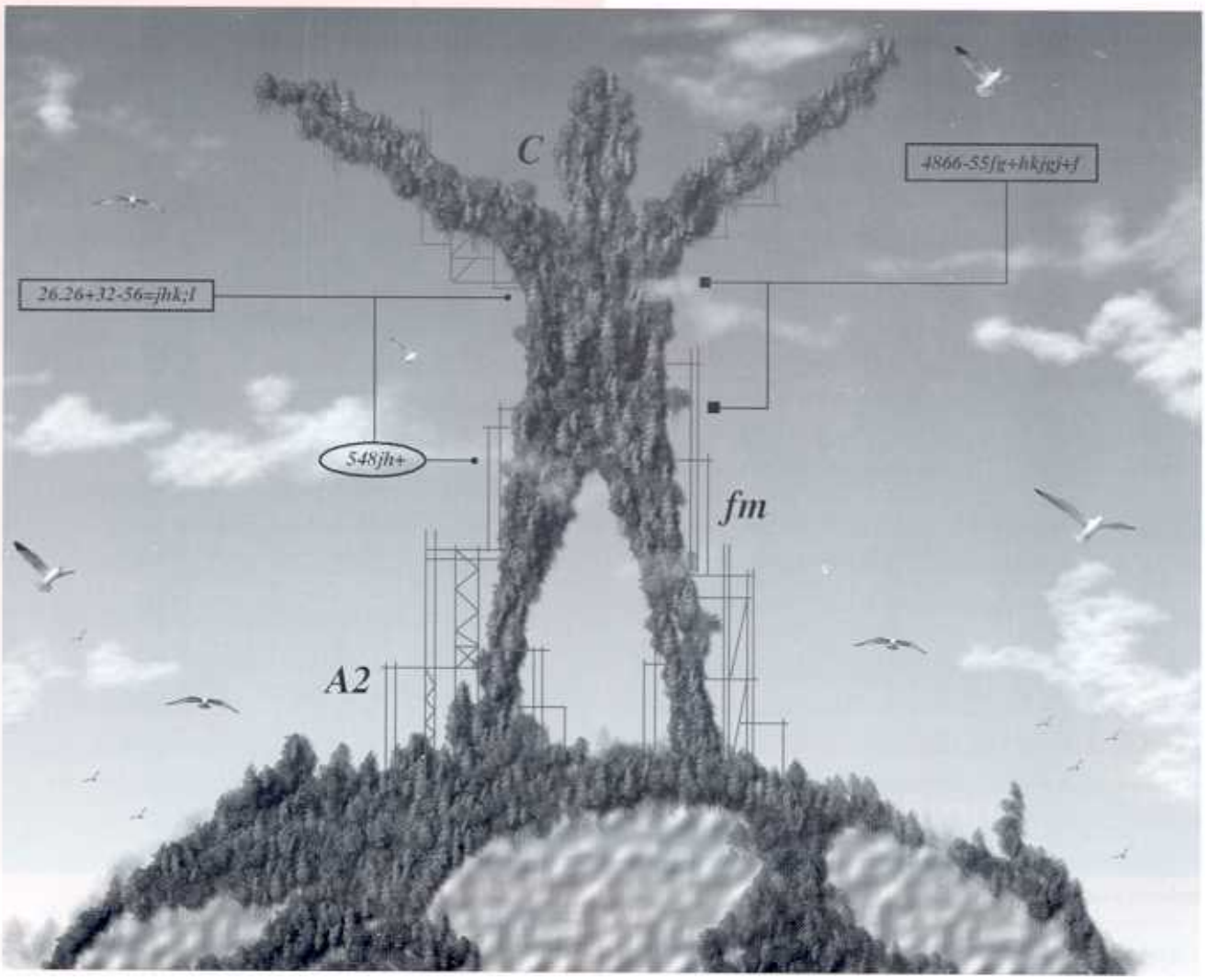
La **actitud histórica hacia los problemas** del mundo y de la realidad global y compleja en la que nos encontramos inmersos ha sido, casi siempre y en todos los ámbitos de actuación, la de una **simplificación reduccionista de la realidad**, frente a la posibilidad de hacer frente a los problemas mediante una reestructuración de nuestros métodos y medios, desarrollando la capacidad de enfrentar situaciones de complejidad creciente.

Si queremos que la escuela forme individuos con capacidad de intervención en la **realidad global y compleja**, habremos de adecuar la educación en su conjunto a los principios del paradigma de la complejidad y, por consiguiente, a las características de una aproximación sistémica. Tenemos que hacer una educación que responda precisamente a esa realidad global y compleja, y que dé adecuada respuesta a sus problemas, entre ellos el de la crisis ambiental.

En el mismo sentido, la educación en y para el ambiente no será tanto aquella que responda a los problemas ambientales, y nos haga tomar conciencia de la gravedad de los mismos, sino sobre todo la que incorpore al sistema educativo los propios fundamentos y **principios básicos del paradigma de la complejidad** o paradigma ambientalista.

El aprendizaje que esta educación propugne habrá de ser **innovador** (recordemos el papel de la innovación respecto a la complejidad) **y anticipatorio** en el tiempo. El aprendizaje innovador, más acorde con las actuales tendencias de la sociedad, e inscrito en el paradigma de la complejidad, se ha de imponer, definitivamente, al aprendizaje de mantenimiento, tradicionalmente presente como modelo en las sociedades y los individuos, basado en la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Un modelo de aprendizaje concebido, en suma, para preservar un sistema vigente y un modo de vida establecido.

Uno de los rasgos básicos del aprendizaje innovador, de gran importancia en educación ambiental, es la **anticipación**, que implica una orientación preparatoria de posibles contingencias y alternativas a largo plazo. El aprendizaje anticipador prepara a las personas para la utilización de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros, protegiendo, en cierto modo, a la sociedad. Esta característica del aprendizaje innovador es absolutamente opuesta a la de simple adaptación que conlleva el aprendizaje de mantenimiento, incapaz de enfrentar con éxito los problemas de una sociedad compleja, y de un ambiente de dimensión global y, sobre todo, cambiante.




Otro rasgo básico del aprendizaje innovador, y por tanto también de la educación ambiental, es la **participación**. La participación es algo más que compartir las decisiones; es una actitud caracterizada por la cooperación, el diálogo y la empatía. Implica no sólo mantener la comunicación, sino comprobar constantemente la validez de las normas y los valores propios. Se inscribe, por tanto, en un enfoque sistémico de la educación misma, en la que todas las partes se integran en el proceso, tanto a nivel de diseño, como de desarrollo recurrente.

Dialéctica, **innovación**, **anticipación**, **participación**..., los pilares, en suma, de las experiencias no formales que, por su carácter no reglado, incorporan lo sistémico a su funcionamiento, sin dejar de contemplar de reojo al sistema educativo formal.

Una educación así concebida ayudará también a la superación de la **escisión dualista entre naturaleza y cultura**, que ha venido marcando durante tanto tiempo la forma occidental de entender el mundo.

Dice Morín que la vida humana está entretejida de **prosa y poesía**, como **dos estados separados**: el estado primario o prosaico, que corresponde a las actividades racionales/empíricas, y un segundo estado, que es el estado poético, al que se accede a través del amor y de las artes. En las sociedades arcaicas existían estrechas relaciones entre ambos estados. Las civilizaciones tradicionales vivían en la alternancia. La civilización occidental los ha definitivamente separado.

# Pero, ¿qué entendemos por recursos no formales para la educación ambiental?

Intentemos una aproximación conceptual a los recursos no formales de educación ambiental, de la mano de Tonucci, Caride, Aranguren y otros autores.

Tonucci (1997) afirma que todos los que se dedican a la educación saben que el aprendizaje se promueve no tanto por la transmisión de nociones e informaciones, como por el conjunto de estímulos y modelos que **el ambiente educativo** puede ofrecer. Señala también que el contexto no se puede considerar un mero marco, sino que posee un rol determinante y directo en el proceso, induciendo un aprendizaje «por inmersión», casi de modo inconsciente, «al estar inmerso en un contexto de competencias, estímulos coherentes y motivaciones reales que inducen a saber más para conocer mejor las cosas».

Caride nos dice, además, que **el análisis de contextos** constituye una vía para articular sistemas de pensamiento y estrategias de acción, una forma de ampliar la mirada al mundo, de extendernos o profundizar en su complejidad, de añadir o combinar sus diferentes dimensiones. Más aún, es un tipo de análisis que permite establecer otros modos de mirar y leer la realidad, de estar y actuar en ella, exista o no la intención de cambiarla.

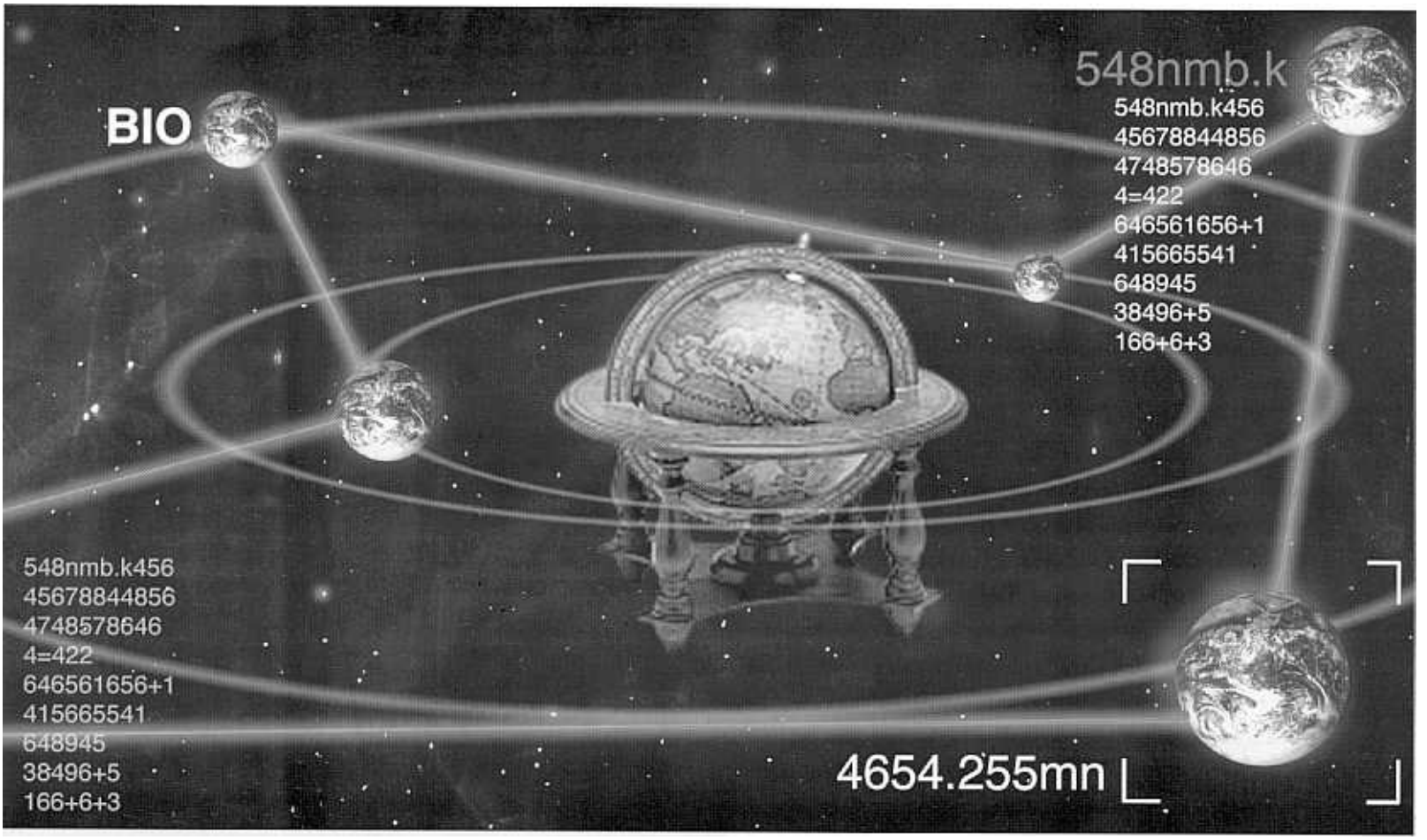
Más allá de los contextos al uso, como un ecosistema, una red social, o un espacio geográfico, definidos por Caride, interesa el de **los escenarios de conducta**, que cita el mismo autor. Son sistemas limitados, autorregulados y ordenados, compuestos de elementos humanos y no humanos, que interactúan de un modo sincronizado para llevar a cabo una secuencia ordenada de acontecimientos.

Pues bien, **los equipamientos y recursos para la educación ambiental no formal serían contextos simbólicos** respecto al sistema formal, actuando como recreación de la realidad. En el mismo sentido, actúan a modo de exosistemas, sustitutorios del macrosistema o macrocontexto, constituido por el sistema institucional de la sociedad en general. De ahí que el análisis de contextos permita alcanzar objetivos en relación con el desarrollo del conocimiento científico, la ampliación de los marcos teóricos y conceptuales y, lo que es más importante, permita también la apertura a otros modelos paradigmáticos.

Antes de cerrar este primer aspecto, conviene citar algunos de los **elementos que resultan beneficiados a partir de un trabajo centrado en el análisis de contextos**, como son:

- La aproximación más significativa al conocimiento e interpretación de las realidades ambientales.
- La toma de conciencia sobre la diversidad.
- La democratización del conocimiento.
- La adopción de enfoques que vinculen lo sincrónico con lo diacrónico.
- La elaboración y desarrollo de programas educativos atendiendo a centros de interés, con objetivos y estrategias consecuentes con los principios básicos de la educación ambiental.

Un *segundo aspecto* de gran importancia desde el punto de vista conceptual, y que nos ayudará a comprender mejor el sentido de los recursos no formales de educación ambiental, es el de **la interpretación**. Tilden la define por vez primera en 1957, y Aranguren y otros (1997) la recogen como «una actividad educacional que penetra profundamente en los significados y relaciones a través de medios naturales fabricados, que facilita esta profundización y establece además la importancia de que tal información no sea comunicación literal». En el mismo trabajo de Aranguren se citan otras definiciones posteriores más sutiles, como la de Peart (1977), que se refiere a la interpretación como: «proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interacciones de nuestro patrimonio natural y cultural, a través de su participación en experiencias de primera mano con un objeto, artefacto, paisaje o sitio». Y también la de Ham (1992), que la define como: «una actividad educacional que aspira a revelar los significados y las relaciones por medio del uso de objetos originales, a través de




experiencias de primera mano, y por medios ilustrativos, en lugar de simplemente comunicar información literal».

Estos planteamientos –señala Aranguren– indican que el intérprete requiere de **métodos diferentes a los formales** en educación, poseyendo su discurso una serie de recursos que aproximan el mensaje a la realidad propia de cada uno de los destinatarios, además de poseer otros atributos de pertinencia, amenidad, organización y referencia temática.

Aunque la interpretación –y su teoría– se ha desarrollado pensando en los visitantes de los espacios naturales o recreativos, su **dimensión pedagógica** tiene un valor inestimable en cualquier contexto educativo organizado, y responde a una nueva forma de abordar el conocimiento y la realidad, que ya no puede seguir siendo descriptiva. En la misma dirección, la meta inmediata –la conservación de los recursos naturales, culturales e históricos– se ve ampliada y reforzada por otros aspectos, no ya desde el punto de vista del objeto a interpretar, sino del sujeto, inseparable de aquél. En este sentido, aunque siguen siendo válidas las ideas esgrimidas por Tilden, que Aranguren (1997) recoge también, la interpretación está hoy en la base del sentido mismo de los recursos no formales.

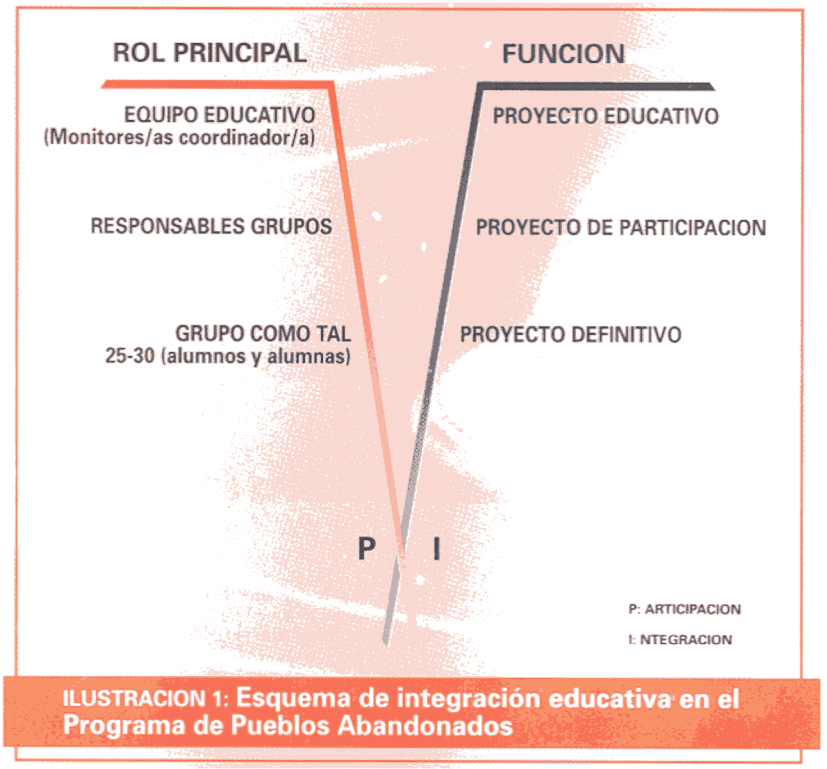
Pero habría un *tercer aspecto* en nuestra reflexión conceptual sobre el sentido de las propuestas no formales de educación ambiental y sus valiosas aportaciones a la educación en general. Este aspecto, que de algún modo integra los anteriores, nos permite situar el concepto mismo de recurso para la educación ambiental, como un concepto amplio que va más allá del sentido estrictamente instrumental y tiene que ver con lo que, a nuestro entender, constituye **la triple dimensión de la educación ambiental** y de su transversalidad.

Así, hoy sabemos que el ambiente no puede reducirse a las cuestiones que afectan a la biosfera, sino que abarca al sistema de relaciones políticas, económicas y culturales que configuran la sociosfera. Es en este ámbito donde tienen su origen verdadero los problemas ambientales y, por extensión, los de salud, consumo, discriminación por razón del sexo…Esta sería la **dimensión conceptual** de la transversalidad de la educación ambiental y, por ende, de la educación para la salud, para el consumo, para la igualdad…, de carácter sistémico e integrador.

En segundo lugar, la **dimensión institucional** de esta misma transversalidad vendría definida por la toma de conciencia institucional, expresada por las declaraciones que constituyen el «corpus teórico», de carácter eminentemente político, así como por las interacciones, concretadas o no en **estrategias**, que se generan entre las distintas instituciones como consecuencia de esa toma de conciencia. Las estrategias pueden ir, desde planteamientos generales (estrategias nacionales de educación ambiental), a propuestas más limitadas (acuerdos puntuales para el desarrollo de objetivos concretos, utilización de equipamientos de interés educativo, elaboración de bancos de datos, etc.).

Desde el punto de vista institucional, los recursos y experiencias no formales son una **interfase** para la participación de la sociedad civil organizada, y esto tiene también relación con la dimensión institucional de la educación ambiental, que se ve reforzada y, con ella, el tejido social. Nos referimos, en este caso, a una participación considerada como herramienta, pero sin excluir otras dimensiones de la misma y, en particular, la dimensión sistémica o participación como proceso, que tiene además una fuerte vocación pedagógica.

La participación como proceso nos introduce, a su vez, con la tercera dimensión de la educación ambiental: la **dimensión pedagógica**. Pero esta nueva dimensión hay que entenderla en el marco de una teoría constructivista del aprendizaje y el conocimiento, sin la cual no tiene sentido. Hay que entenderla, precisamente por ese su carácter procesual, en el contexto de una espiral que se va haciendo a sí misma, sin finalizar nunca, en un proceso tan abierto como se quiera y el propio ambiente permita. El valor pedagógico de esta cuestión tiene mucho que ver con la asunción y ejercicio de roles, primero en un contexto simulado (el propio recurso o actividad) y después en la vida civil organizada. Además, tal como se ha podido comprobar en programas concretos, como el de Recuperación Educativa de Pueblos Abandonados en España, la sucesión en el ejercicio de los roles afecta al protagonismo que los agentes van adquiriendo de forma progresiva, aunque no excluyente. Me refiero a los agentes que toman parte en un programa concreto, que hacen un ejercicio, en cierto modo «sostenible» de su poder, que recupera así su valor creativo.




ILUSTRACION 1: Esquema de integración educativa en el Programa de Pueblos Abandonados

En el mismo sentido de la espiral integradora y participativa, la pedagogía que se genera en torno a un determinado recurso o experiencia de educación ambiental, afecta a todos los agentes que intervienen, incluso a las instituciones, que van también aprendiendo su papel e interiorizando determinados aspectos, los más directamente ligados a la actividad, valores incluidos. Entre estos valores, cabe destacar el que dimana del propio reparto de roles-responsabilidades, es decir, **el valor de la democracia participativa**, frente a la representativa, usurpadora, cada vez más, de sus propios fines. No olvidemos

que esta democracia está en la base misma de la crisis ambiental, crisis de unas sociedades, sobre todo en el mundo desarrollado que controla los recursos (los suyos y los ajenos), que ven cada vez con más escepticismo el papel subsidiario del Estado. De ahí el cuestionamiento de éste como modelo «no representativo» de la realidad, a menudo constituida de pueblos que poco o nada tienen que ver con el Estado que los representa (caso de los Balcanes en Europa, y de algunos países latinoamericanos).

**ILUSTRACION 2: Esquema de integración institucional en el Programa de Pueblos Abandonados**

Más allá de estas consideraciones amplias respecto a la **dimensión pedagógica**, ésta tiene por objeto, en último término, llevar a la escuela y a los futuros ciudadanos los principios, valores y actitudes que están en la base de la educación ambiental, y los conceptos y procedimientos inherentes a una problemática compleja de relaciones de toda índole, en el marco del paradigma ambientalista. Constituye, definitivamente, el último eslabón en la cadena, ya que necesita de los otros dos (la dimensión conceptual e institucional), y al tiempo es garantía de su supervivencia.

Pues bien, los recursos para la educación ambiental en el ámbito no formal vienen a ser un **punto de confluencia o integración de las tres dimensiones** mencionadas, y favorecen el tratamiento curricular de la educación ambiental como tema transversal, ya que ésta es algo más que la adopción de determinadas cautelas a la hora de elaborar un proyecto educativo o curricular. Es, sobre todo, entender y aplicar un determinado marco conceptual en el tratamiento de los contenidos que tienen relación con el ambiente. Es promover el aprendizaje verdadero de los valores y actitudes propios de aquel marco, y del modelo de sociedad que sugieren. Es también tener en cuenta la transversalidad institucional al nivel local, en las relaciones con la comunidad y en el aprovechamiento de sus propios recursos.

Es importante, por tanto, la **vinculación con la política educativa** que se lleve a cabo desde las administraciones, que deben utilizar los recursos externos e interpretativos como instrumentos de investigación pedagogica en su más amplio sentido, a través de los mecanismos adecuados (una forma de hacerlo sería a través del establecimiento de unas líneas de trabajo e investigación). En el mismo orden, se debe **reconocer la participación de los docentes** en actividades no formales, como una labor formativa y de incentivación profesional, así como la de los que integran los equipos de monitores y guías, en su caso. Realizar un esfuerzo de recopilación de materiales y sistematización documental, a partir de los proyectos y memorias presentados, sería otra tarea útil.

En resumen, las propuestas de educación ambiental no formal, con sus características intrínsecas de valor contextual e interpretativo, así como de refuerzo a la triple dimensión de la educación ambiental, constituyen, en sí mismas, recursos de primera magnitud para la educación ambiental. Pero además –y ésta es tal vez la conclusión más determinante– son un **refuerzo a la educación general**, ampliando definitivamente el espacio educativo y contribuyendo a la recuperación de la dialéctica con el mundo.

Me gustaría, finalizada esta aproximación conceptual, hacer un relato a modo de diagnóstico, de la situación de los recursos y experiencias no formales a uno y otro lado del Atlántico. El relato, eminentemente interpretativo, es fruto de experiencias profesionales que me ha tocado vivir, y que me gustaría contribuyan -siempre desde la interpretación- a la «dialéctica» entre dos espacios geográficos tan necesitados el uno del otro.

# Los recursos no formales para la educación ambiental en el ámbito de la Unión Europea.

# Ni tantos ni tan buenos.

Hablar de educación (bajo cualquier perspectiva, incluida la ambiental) en Europa, es hablar de sistema educativo. Comenzaremos por decir que, en la Unión Europea, si bien existe una preocupación en los Estados miembros, apoyada por acciones institucionales, para la integración de la educación ambiental en los sistemas educativos, estos mismos sistemas actúan como **contextos o entornos** que condicionan la adopción de cualquier medida.

Así, nos encontramos, por un lado, ante países con un sistema educativo descentralizado, o con un control limitado por parte del Estado (casos del Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Holanda, Portugal y España), frente a otros que mantienen una estructura más o menos centralizada en la que el Estado ejerce un control riguroso, aunque sea por mecanismos diferentes (casos de Francia, Grecia, Irlanda o Italia). Por último, y en tercer lugar, estarían los sistemas que podríamos definir como semidescentralizados (casos de Bélgica o Luxemburgo).

Todo parece indicar que **los sistemas educativos centralizados son los más reticentes** a una verdadera integración de la educación ambiental, sin duda por el carácter sistémico que ésta tiene, y recurren con mucha frecuencia a instrumentos y recursos de carácter complementario o «extraescolar», en el sentido estricto del término, y que se traducen muchas veces en propuestas no formales.

En cualquier caso, desde el punto de vista pedagógico, existe la **opinión favorable para la creación de recursos no formales** que permitan a los destinatarios convertirse en actores de su propio aprendizaje, al tiempo que se abre cami la idea de que los centros educativos y de gestión sean considerados, en sí mismos, como recursos y modelos de gestión ambiental.

En este mismo sentido, de paliar en muchos casos las insuficiencias del sistema educativo, se reconoce en la Unión Europea la **conveniencia de contar con unas infraestructuras** o equipamientos adecuados, llámense Aulas de Naturaleza o simplemente Centros de Educación Ambiental, que apoyen la labor pedagógica y formativa, y sirvan a la vez como centros generadores de recursos al servicio del aula.

Estos y otros recursos externos son canalizados fundamentalmente a través de **asociaciones, empresas y otros agentes** externos, sobre todo en el centro y norte de Europa, que intervienen a diferentes niveles de apoyo: creación de servicios documentales y redes de información, organización de campañas específicas de protección de la Naturaleza, publicación de materiales pedagógicos para las escuelas, ayuda financiera para la producción propia de materiales, equipamientos para la realización de actividades fuera del aula, promoción del asociacionismo y participación escolar.

Se da asimismo la circunstancia de que determinados agentes, como las empresas, que elaboran materiales didácticos y de apoyo para países concretos, tratan a menudo de extenderlos a otros, cuya problemática y expectativas son muy distintas, a pesar de la unión política y de la proximidad geográfica.

Hay que señalar también que, en la mayoría de los Estados, en paralelo a la propia evolución de la educación ambiental en el sistema educativo, **las estructuras y equipamientos han ampliado también su nivel de intervención** e influencia, dejando muy atrás sus premisas iniciales de conocimiento del entorno ambiental. Esta evolución es más patente en los países

del **sur de Europa** (otra vez el sur), en los que el componente social de los proyectos es también más importante.

Por último, en la medida en que las propuestas han ido ganando en complejidad, ha surgido la **necesidad de ofrecer una formación específica**, tanto al personal a cargo de los equipamientos (monitores) como a los enseñantes al frente de los grupos destinatarios. Tanto es así, que muchas estructuras han terminado por ser reconocidas por las instituciones como verdaderos centros de formación.

De lo dicho hasta aquí, se podría inferir que las propuestas de educación ambiental no formal en Europa tienen un desarrollo relativamente importante, y que este desarrollo va a más. Pero esto no es así, ni mucho menos, ya que la educación ambiental no formal está presente en la Unión Europea con una **referencia casi obsesiva respecto a la educación ambiental formal**, muy desarrollada, enriqueciéndola en parte, pero cubriendo también sus carencias en muchos casos.

De tal servidumbre resulta, además, una educación ambiental no formal contaminada por el sistema escolar y, por lo tanto, muy limitada en su proyección educativa propia.

# Breve aproximación a la experiencia latinoamericana, desde una experiencia institucional.

Frente a la situación europea, el difícil desarrollo de la educación formal en el conjunto de países de América Latina favorece (la otra cara de la moneda) la existencia, en cambio, de **propuestas no formales de enorme riqueza**, así como la incorporación de asociaciones y agentes sociales a los proyectos, supliendo en parte la insuficiencia anterior. Obviamente, el carácter social de la educación ambiental reforzará también esta característica.

Tanto es así, que en las conclusiones de los encuentros que se vienen realizando, es frecuente hallar recomendaciones que apuntan hacia la implicación de la sociedad civil y de las comunidades locales en el desarrollo de la educación ambiental.

En este sentido, un reciente estudio realizado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), cuyo objetivo era conocer la situación de la educación ambiental en el nivel medio de enseñanza en los países de la organización, puso de manifiesto, no sólo la existencia, sino también la importancia de contar con experiencias de educación ambiental no formal en la región. Así, en la **reunión técnica celebrada en Villa de Leyva** (Colombia), en marzo de 1996, se dice textualmente:

«Las aportaciones de la educación ambiental no formal a la escuela deben centrarse prioritariamente en experiencias difícilmente obtenibles en ésta y que no sean sustituibles por una lección escolar, ofreciendo espacios, itinerarios y posibilidades de entrar en contacto con la realidad y rompiendo así su aislamiento y supuesta autosuficiencia.»

En el mismo sentido, el encuentro de Villa de Leyva afirmó la contribución que la educación ambiental no formal puede suponer a la **ambientalización del currículum** escolar, cuando dicha ambientalización no puede hacerse desde dentro, aprovechando las experiencias de las ONGs.

El citado estudio de la OEI permitió también descubrir no pocas manifestaciones de la implicación entre diferentes sectores sociales, a través de convenios, uno de cuyos objetivos es canalizar las propuestas externas. No en vano, y como señala González Gaudiano (1997), «dentro de la educación ambiental se inscribe la búsqueda de formas de comunicación con los distintos actores sociales, para integrarlos en una participación conjunta, responsable y comprometida en la resolución de la problemática ambiental.»

En cuanto al **tipo de experiencias** que se realizan, el estudio permite una primera clasificación en tres categorías, aunque, como afirma el profesor Lara, de la Universidad Complutense de Madrid, encargado de sistematizarlas, la mayoría de ellas tienen componentes no fácilmente delimitables:

a) Un grupo de experiencias se preocupa por **problemas específicos**, tanto del medio natural (deforestación, contaminación de aguas), como de índole socioeconómica (pobreza, flujos migratorios campo-ciudad, aglomeración urbana en macrociudades).

b) Una segunda categoría recoge **circunstancias** que, dándose en los contextos en que los problemas ambientales tienen lugar, dificultan las posibles soluciones. Por ejemplo, la diversidad lingüística y cultural, la ausencia de una legislación ambiental, por citar algunas.

   Un tercer grupo gira en torno a situaciones vinculadas a **determinados modos de organización social**, que constituyen, en sí mismos, problemas ambientales, unas veces como causas y otras como efectos: modelos agrícolas no sustentables, modelos turísticos poco respetuosos con el ambiente, determinadas formas de comercio.

Es fácil constatar la **dimensión social en las tres categorías**, como característica apuntada anteriormente, en un contexto general de educación ambiental como acto político

y herramienta para la construcción de una autonomía personal y comunitaria, que ayude a la solución efectiva de los problemas ambientales. De hecho, existen unos **objetivos de carácter específicamente comunitario** en los proyectos, tales como la participación de las comunidades en las tareas de reconstrucción ambiental, la investigación de su problemática específica, o el incremento del nivel de compromiso y responsabilidad, unido a un fortalecimiento de la identidad de los grupos humanos.

Junto a estos objetivos comunitarios, hay **otros más propiamente educativos** y próximos a la escuela, como la restauración de las relaciones entre ésta y los problemas de la realidad, y **otros más específicamente pedagógicos**, como la modificación decidida en el propio enfoque de la educación ambiental (pasando del énfasis en los contenidos a una mayor atención en los procesos), la aplicación de los elementos de la educación multicultural en la comprensión del ambiente, o la simple potenciación de la dimensión lúdica y creativa de los procesos educativos.

No es fácil **formular una conclusión** a estos dos análisis. Permítaseme, al menos, una consideración: en América Latina, al contrario que en la Unión Europea, las experiencias de educación ambiental no formal se desarrollan y crecen con entidad propia, carente de esa servidumbre al sistema educativo que mencionaba antes. Evidentemente, ello repercute positivamente en la originalidad y profundidad educativa de las propuestas al servicio, en todo caso, del sistema social.

# Los medios de comunicación y la educación ambiental no formal: ¿instrumento u oposición?

No podemos tampoco olvidar a los medios de comunicación, su importancia en la formación de la opinión, su potencial educativo y sus factibilidades como recurso de educación ambiental no formal, de enorme posibilidad para los educadores. El **poder ideológico de los medios** es directamente proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones, y a la capacidad de hacer pasar por real, verdadero, universal y necesario lo que son construcciones inevitablemente selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y discursos... Los medios construyen la realidad más allá de su función transmisora de información.

Tanto es así, que la llamada «sociedad mediática» va tomando forma progresivamente entre nosotros, como un «fantasma» que irrumpe en los pasillos y corredores de nuestra morada común (o tal vez nuestro castillo). Y, como fantasma que es, resulta difícil de asir y controlar, mientras descubre, poco a poco, sus grandes poderes, que hemos alimentado nosotros. Pues ¿no son acaso los espacios vacíos generados por nuestras indecisiones, dudas, falta de compromiso, ausencias, contradicciones, reflexión seria..., lo que alimenta la otra realidad, mediática y virtual, que se vuelve contra nosotros por el mismo hecho de haberla alimentado mal?

Y si es así, qué mejor que una **relectura interpretativa de los medios**, desde el diván de la educación ambiental, que nos permita hacer conscientes sus mensajes, llenando de verdades sus vacíos para poder mirarlos de frente, buscando la armonía.

Y hablando de vacíos y de verdades, no puedo evitar evocar aquí las reflexiones casi poéticas de un excelente escritor de nuestro tiempo, sacadas (no por casualidad) de un periódico, y tituladas (tampoco es casualidad) como el programa al que me he referido ya: «El Pueblo Abandonado». Dice así:

*«Quizá después de una vida, vivida en vano o no, a todos nos asalta la pesadilla de ser un pueblo abandonado. Pero cada uno padecerá su propia pesadilla. Porque, con demasiada frecuencia, nos echamos en brazos de consuelos ajenos... Porque, con demasiada frecuencia, fuimos despectivos con los prójimos... Porque, con demasiada frecuencia, incurrimos en el error de buscar la tranquilidad y huir del dolor por caminos equivocados, cerrando los ojos a él y esquivándolo como si fuese nuestro peor enemigo. Porque, con demasiada frecuencia, evitamos los riesgos, convirtiendo el trabajo en un aburrimiento, la creación en un timo, el amor en un salario injusto, la verdad en una cuenta corriente, Dios en una sociedad de seguros contra la angustia y el desvalimiento. Porque, con demasiada frecuencia, asustados por una soledad más benigna que la de hoy, buscamos cómplices y compinches en lugar de los auténticos afines. Porque, con demasiada frecuencia, nos apoyamos en los más inmediatos, fingiendo un respeto no sentido sólo para precaver su posible rechazo. Porque, con demasiada frecuencia, nos negamos a ser sinceros... Porque, con demasiada frecuencia, nos asimos a la autoridad ante el vacío de ser independientes, de no pertenecer a una clase, ni a una asociación, ni a una fe, ni a una ideología, ni a un partido, ni a una cadena que siempre deseamos perpetua. Porque, con demasiada frecuencia, nos situamos de mentirijillas en el pedestal de las creencias más comunes y de las tradiciones más superficiales, para ampararnos así en la multitud con que la compartíamos. Porque, con demasiada frecuencia, hicimos de lo viejo nuestro cimiento y de lo caduco nuestra piedra angular ante el pavor que nos inspiraba renacer y dar a lo nuevo la bienvenida: a palabras, a obras, a corazones sin estrenar siquiera.*

*Y ahora, a las puertas del pueblo desierto en que nos hemos convertido, olemos el enebro quemado, las falsas ilusiones quemadas y la quemada convivencia. Contemplamos, vaciados de sentido, nuestros enseres, nuestro futuro, nuestra aparente libertad. Porque lo único que valía de nosotros se ha esfumado; lo que brillaba en nuestro interior nos ha vuelto la espalda; la esperanza que nos alentaba respira en otro sitio. En un sitio remoto del espacioso mundo que imaginamos alegrado por músicas y cantos, y a cuya fiesta, que se hace a nuestra costa, no hemos sido invitados.»*

(Antonio Gala, 1997)

Es difícil evocar con tanta profundidad no exenta de belleza literaria la crisis de valores y de autenticidad en la que estamos inmersos, crisis que, en lo personal, se resuelve «con demasiada frecuencia» por medio de una capitulación progresiva de esos mismos principios. No nos extrañemos, por tanto, de que los medios nos devuelvan nuestras propias capitulaciones, en forma de imágenes y mensajes llenos de frivolidad y acomodo.

Una de las más importantes llamadas al papel de los medios de comunicación de masas en el desarrollo de la educación ambiental es, sin duda, la formulada en el **Congreso de Moscú** de 1987, que trató de definir una **Estrategia Internacional de Acción** en Materia de Educación y Formación Ambientales para el Decenio de 1990. Dicha estrategia, constituida por nueve grandes apartados, dedicó uno de ellos a la «Educación e Información del Público», que no vamos a comentar aquí por razones de espacio.

En la línea de aplicación de las medidas como las propugnadas por el Congreso de Moscú, se sitúa el trabajo desarrollado en España por un grupo interdisciplinario de expertos[1], que analizó la presencia de la educación ambiental en la televisión educativa, elaborando una propuesta de recomendaciones a nivel, fundamentalmente, de los programadores, aunque también pensando en los enseñantes, a través de la televisión iberoamericana.

El grupo consideró que los **programas de educación ambiental**, tanto si se trata de televisión convencional que desarrolla su misión educativa, como si se trata de programas de televisión educativa propiamente dicha, deberían plantearse como **objetivos prioritarios**:

> Favorecer la comprensión de las interrelaciones y conflictos entre la persona, su cultura y su medio natural.
>
> Ayudar a percibir integralmente el ambiente.
>
> Contribuir a que cada persona elabore un código de comportamiento en relación al ambiente, tanto individual como colectivo, desde una ética ambiental.

Por otra parte, el grupo consideró también que la percepción de los aspectos ambientales cobraría mucho mayor realismo si se hiciese desde la **óptica subjetiva de las circunstancias humanas** del cada día. Los grandes documentales didácticos, con su visión de un mundo que parece externo al observador, han tenido indudablemente una enorme importancia en el cambio de actitudes de la población de muchos países. Pero, cumpliendo ese papel -se afirmó- en muchos casos ya no calan en lo más profundo.

Otra consideración importante fue que los programas de educación ambiental deberían **centrarse en los problemas ambientales**, empezando por los más inmediatos y acabando en los más generales. El tratamiento de estos problemas no ha de reflejar catastrofismo, sino una contrastada información sobre los mismos, tanto desde el punto de vista científico, como político, cultural, buscando en todo momento la implicación personal (no existe ningún problema ambiental ajeno). Así, la programación de educación ambiental debería plantearse:

> Aportar información veraz, rigurosa y heterogénea -en cuanto a sus fuentes- sobre aquellos problemas ambientales (en sentido amplio) significativos para el ciudadano.

1. El grupo estuvo constituido por Alí, I.; Aranda, A.; del Blanco, L.; Cano, Mª I.; Celdrán, A.; García Matilla, A.; Jiménez, Mª J.; Monje, M.; Pardo, A.; Pou, A.; Salinas, J.; Sintes, M. y Valero, C., quienes mantuvieron una serie de encuentros en mayo y junio de 1992, coordinados por el MEC; el objetivo era disponer de un marco de referencia e, incluso, una publicación que no llegó a realizarse.

Ayudar a comprender, desde un enfoque integral, las interrelaciones y conflictos entre la persona, su cultura y su medio natural.

Promover cambios en las conductas cotidianas y proponer modelos y valores positivos de relación interpersonal, intercultural y con el entorno, que puedan constituirse en alternativa eficaz.

En el caso de **programas educativos dirigidos específicamente a la escuela**, el lenguaje debería ser didáctico, de forma que facilite el trabajo de los docentes. Pueden tener un componente informativo amplio, con un lenguaje descriptivo, en e que lo esencial es transmitir el mensaje de una forma que favorezca el trabajo formativo sobre él. Resulta asimismo importante que se fomente la participación de los alumnos y alumnas, planteando interrogantes, y abriendo posibilidades de participación más o menos directas, según el tema de que se trate

## Criterios para la selección de temas de Educación Ambiental en televisión

Su potencialidad de desarrollar los fines de la educación ambiental: sensibilización afectiva y cognoscitiva hacia el ambiente, su problemática específica y la participación responsable de los ciudadanos en su defensa y mejora.

Su capacidad para establecer relaciones entre el medio natural y el socio-cultural.

Su capacidad para conectar de forma fácil con los sectores sociales a los que van dirigidos los programas: con sus conocimientos, expectativas, problemáticas, contextos.

Sus posibilidades para ofrecer modelos alternativos de comportamiento y actuación en el medio.

.a dimensión social de los aspectos ambientales, y por tanto de la educación ambiental, junto a su carácter complejo, interrelacional e nterdependiente.

La conveniencia de fomentar enfoques positivos en el tratamiento de los problemas y la información, huyendo de todo catastrofismo culpabilizante o estéril.

La posible utilidad de programas no estrictamente ambientales, pero que fomentan el desarrollo de valores y actitudes relacionados con la educación ambiental.

La presencia de aspectos medioambientales relacionados con la distribución social de los recursos.

Su contribución a mejorar la percepción de globalidad.

La consideración del ambiente como un bien común.

## Contenidos más interesantes para la Educación Ambiental en la televisión

Temas descriptivos de lugares y situaciones en las que la relación armónica de las personas con el medio sea el hilo conductor.

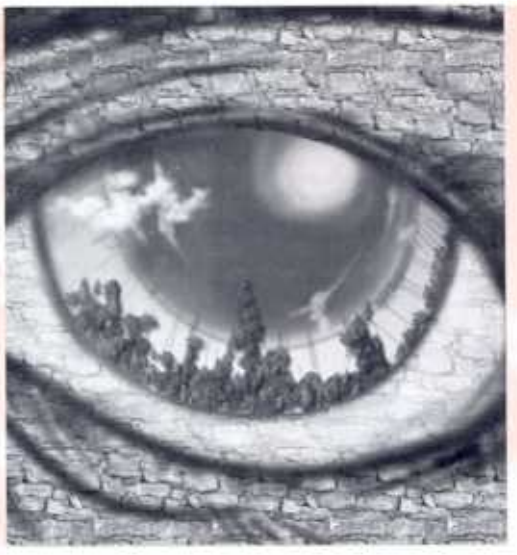
Contenidos ligados a la conservación y la recuperación del ambiente en sentido amplio, incluida la recuperación del patrimonio natural y cultural.

Contenidos de impacto social, ligados a determinadas actividades humanas.

Aspectos de la vida cotidiana, relacionados con el consumo y las actitudes individuales.

Aspectos relacionados con tecnologías, en el ambiente.

Ambiente y desarrollo sostenible, tanto a escala local o de microsistema como global o de macrosistema.



En relación con los **contenidos**, y a un nivel más específico, conviene tener en cuenta que la problemática ambiental puede extenderse, más o menos directamente, a muchos campos: social, cultural y tecnológico. Existe también una serie de macro problemas de alcance global, en general bastante abstractos (efecto invernadero, biodiversidad) que preocupan a la sociedad actual y que, sin embargo, pueden empezar a tener consecuencias a un plazo medio y largo; otros, de escala local, concretos, son más fáciles de percibir, y quizá también más susceptibles de intentar su resolución a escala individual y de pequeñas colectividades. Todos ellos tienen en los medios de comunicación un instrumento educativo.

El hambre, la miseria, la explosión demográfica, la problemática urbana, las migraciones, son problemas de índole social que, aun siendo reconocidos como problemas ambientales, no están así conceptualizados todavía por el ciudadano medio, que percibe más como problemas ambientales los relacionados con la Naturaleza.

Hasta aquí, algunas consideraciones interesantes sobre los medios tradicionales, incluyendo ya como tal a la televisión. Pero, ¿qué decir de los nuevos medios, los que se agrupan y conceptualizan bajo LA RED, que cubren, como si de una gran nevada se tratara, territorios cada vez más amplios de nuestro espacio vital? Quizás la mejor reflexión que se pueda incorporar a este trabajo –y que por cierto es también un ejercicio de uso de los medios de comunicación, en este caso un periódico– es la que desarrolla Juan Luís Cebrián, periodista y académico de la lengua, en una entrevista reciente publicada en el diario español El PAÍS.

Por una lado, afirma Cebrián que se está produciendo una desjerarquización de valores, una **desestructuración del conocimiento y de la organización social** respecto al sistema que conocíamos hasta ahora: en el mundo del trabajo, de la escuela, de la crítica, del comercio, de la economía. La desaparición de determinados valores, la puesta en cuestión del sistema jerárquico, piramidal, al que estamos acostumbrados, puede provocar –dice– una enorme desorientación si no es sustituido por otro que permita organizarse a los individuos y las sociedades.

Es evidente que el calado educativo de esta afirmación está fuera de toda duda, y las implicaciones que la situación supone para la interpretación gestión del planeta están en la base de la reflexión ambiental que defendemos.

Pero, al mismo tiempo y en segundo lugar, reconoce el autor que los nuevos medios de comunicación ponen una **plétora formidable de información** a disposición de los ciudadanos que tienen acceso a ellos, aunque «esa enorme cantidad de información es en sí misma un problema si no sabemos discriminarla, comprenderla, jerarquizarla. Si no sabemos distinguir lo importante de lo que no lo es, la verdad de la mentira».

En una palabra, los nuevos medios, e Internet en particular, nos pueden llevar a un cierto caos, a partir de lo que Cebrián señala como **desjerarquización de valores y de criterios**, o la ausencia de una autoridad clara, o por lo menos evidente. Pero ese caos **no es forzosamente negativo**, ya que, como indica el entrevistado, la ruptura tradicional de jerarquías y de valores sociales que, sin duda alguna, se está produciendo, es buena en cuanto «incorpora los elementos caóticos de la sociedad dentro del orden general en el que el caos cuenta».

Es decir –añadimos nosotros para cerrar la reflexión– que el caos y sus elementos, aportados por los nuevos medios de comunicación, serán interesantes y positivos si suponen un **enriquecimiento de la complejidad** en su sentido más profundo y verdadero. Y es ese enriquecimiento de la complejidad –que es no formal e informal por definición– el que puede, a su vez, contribuir a nuestra relación dialéctica positiva con el ambiente.

# Algunas conclusiones finales

Las propuestas ambientalistas de educación que se han venido sucediendo en los últimos años, tenían mucho que ver en sus comienzos con una cierta recuperación de la realidad que pretende un sistema educativo renovado, a través de actividades que parten de una inmersión en el entorno, considerado en su más amplio sentido, es decir, como el espacio de relaciones de toda índole que el sujeto establece. La recuperación del entorno y el protagonismo del sujeto, aparecen como dos grandes aportaciones de la educación ambiental a la educación en su conjunto.

Por otra parte, al mismo tiempo que la reflexión reformadora de la educación ha ido afinando sus coordenadas, el contacto con el ambiente ha ido evolucionando también, desde propuestas naturalísticas -paisaje o acuarela del entorno más próximo- a propuestas más complejas, tanto en el ámbito privado como en el institucional.

En efecto, las instituciones y, en mayor medida, la sociedad civil, se han ido lanzando en los últimos años a sus descampados más próximos, con propuestas ambientalistas, no exentas de ciertas dosis de intuición y torpezas iniciales, pero que se han traducido en programas vinculados a la utilización de determinados recursos, sin excluir los agentes humanos y los colectivos organizados.

Hay que decir también que a los diseños iniciales de todas estas actuaciones y programas, han seguido revisiones más integradoras y afortunadas, que se han mantenido durante un cierto tiempo. Algunas prevalecen todavía, impulsadas por su fuerza innovadora.

Lo importante, en cualquier caso, es que las instituciones en general, y la sociedad civil organizada, sigan actuando como agentes facilitadores de las actuaciones hacia el ambiente, atreviéndose incluso a proponer experiencias propias y singulares que rompan, hacia afuera, el telón del escenario inicial. Al mismo tiempo, el propio sistema educativo se irá ampliando, recuperando tal vez también su auténtica dimensión social, tal como pretenden las reformas en numerosos países de Europa y América.

Es precisamente este carácter social de la educación en general, y de la educación ambiental en particular, ligadas ambas a una ampliación del espacio educativo (penetración social de la escuela), las que justifican la consideración de la educación ambiental como tema transversal en el currículo, junto con otros temas, con los que comparte el hecho de responder a una fuerte demanda por parte de la sociedad, puesta de manifiesto en numerosos foros y encuentros.

Es también aleccionador el hecho de que, desde el punto de vista del sistema educativo al que van dirigidas muchas de las acciones (sobre todo en Europa), se tienda a superar la idea de escuela como baluarte de conocimientos, hacia una consideración más global e integradora: la de escuela como centro de recursos de dinamización de las actuaciones a nivel de la comunidad. Todo ello, es tanto más importante por cuanto que se está produciendo una evolución vertiginosa en la concepción y fundamentación teórica de la educación ambiental, hacia posiciones de índole social, integrador y de compromiso hacia un desarrollo sostenible.

Sin embargo, a las dificultades técnicas existentes (por ejemplo la formación de educadores) se añaden otras nuevas, como las ligadas al mundo laboral y del empleo, que suponen ampliar la reflexión en el campo de la formación profesional y de la gestión del ambiente, campo que desborda al sistema educativo (al menos el concepto que de éste se tiene en muchos países) e incide más directamente en la realidad circundante.

Este y otros posibles horizontes que se abran en un futuro inmediato tienen la ventaja de su mayor pragmatismo ante la crisis ambiental, pero tal vez el inconveniente de reducir la cuestión a una mejor gestión del ambiente y de los recursos, desde posiciones de rentabilidad y trabajo, siendo así que los problemas ambientales se derivan de una incorrecta comprensión del medio y de la vida.

Así pues, es necesario que el debate sobre la verdadera dimensión de la educación ambiental no se abandone, y que los países de la «periferia» colaboren con el llamado «mundo desarrollado», aportando la reflexión social y global sobre los problemas, desde una concepción tal vez más holística (y sincera) del mundo y del ambiente.

Sin duda, el ámbito educativo seguirá siendo uno de los más adecuados para fomentar esta nueva visión, en la que se asienten unas relaciones diferentes, a partir de una comprensión del ambiente también distinta. Pero es importante que, desde esta nueva comprensión, el sistema educativo se abra a otros ámbitos y recursos como el mundo empresarial y productivo, el de la comunicación, el del ocio, y tantos otros que constituyen el tejido social, que se verá sin duda beneficiado por este servicio no formal a la educación.

Por otra parte, y siguiendo a Tonucci, si el tejido social consigue modificarse adecuadamente, la escuela podría recuperar su papel específico y renunciar a una cierta función subsidiaria. Pero para ello, es necesario un proyecto educativo integrado, que prevea la oferta y organización de experiencias significativas fuera de la escuela, y con características diferentes a las estrictamente escolares. La ciudad, las organizaciones sociales, las asociaciones, las estructuras productivas y culturales, públicas y privadas, deben participar en el proceso, un proceso para el que la educación ambiental es, a nuestro entender, un magnífico puente.

# REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y DOCUMENTALES


- AUTORES VARIOS. Revista Iberoamericana de Educación. Educación Ambiental: Teoría y Práctica. Número 11, Mayo - Agosto 1996.

- ARANGUREN, J. y otros (1997). *Educación, Participación y Ambiente, nº 2.* Caracas. MARNR (Ministerio del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables).

- BERBABEU, N. (1995): «La Educación en Materia de Comunicación». Cuadernos de Pedagogía, nº 234: 8-11.

- CARIDE, J.A. (1996). El Análisis de Contextos en la Educación Ambiental. Monografía del Master en Educación Ambiental. Madrid. UNED-Fundación Universidad Empresa.

- CEBRIAN, J.L. (1998). «La Red». Diario El País (20-4-98), entrevista. Madrid.

- CID, O. (1997). «Recursos para la educación ambiental». En: GOBIERNO DE CANARIAS. *I Jornadas de Educación Ambiental en Canarias. Cuidemos el presente para el futuro.* Las Palmas.

- DIRECCION GENERAL DE MEDIO AMBIENTE Y SEGURIDAD NUCLEAR. COMISIÓN EUROPEA (1992). Informe del grupo de trabajo de Educación Ambiental (Documento de trabajo). Bruselas.

- FERRÉS, J. (1995): «Estrategias para el uso de la Televisión». Cuadernos de Pedagogía, nº 234: 18-21.

- GONZALEZ GAUDIANO, E. (1997). *Educación ambiental. Historia y conceptos a Veinte años de Tbilisi.* México D.F. Sistemas Técnicos de Edición S.A. de C.V.

- GUTIÉRREZ (1996): *Evaluación de la calidad educativa de los equipamientos ambientales.* Madrid. MOPU.

- HERNÁNDEZ, E. y otros (1997). *Educación, Participación y Ambiente, nº 5.* Caracas. MARNR (Ministerio del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables).

- MARGALEF, J.M. (1994). *Guía para el uso de los medios de comunicación.* Madrid. MEC.

- MORALES, J. (1996). El Patrimonio al Alcance de Todos. Aula de Verano de Interpretación y Educación Ambiental. CENEAM.

- MORÍN, E. (1993). *Tierra Patria.* Kairós. Barcelona.

- NOVO, M. (1995). La educación ambiental. *Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Universitas. Madrid

- PARDO, A. (1995). *La Educación Ambiental como Proyecto.* Barcelona. Horsori-ICE Universidad de Barcelona.

- PARDO, A. y otros. (1997). *La Educación Ambiental en la Unión Europea.* Luxemburgo. Comisión Europea.

- PARDO, A. y SINTES, M. (1996). Educación Ambiental y Televisión (Informe de Revisión).

- PARDO, A. (1998). Recursos Inmediatos y Recursos Externos para la Educación Ambiental. Monografía del Master en Educación Ambiental. Madrid. UNED-Fundación Universidad Empresa.

- TONUCCI, F. (1996). La Educación Ambiental no Formal: sus Posibilidades y Relaciones con la E. A. Formal. Monografía del Master en Educación Ambiental. Madrid. UNED-Fundación Universidad Empresa.

# *Rumbo hacia una nueva gestión ambiental*
# *El ambiente compromiso de todos*

MARNR

La Serie está conformada por tópicos relativos a:

- Experiencias de la Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria
- Educación Formal
- Educación no Formal
- Comunicación Ambiental
- Participación Comunitaria
- Marco Conceptual y Metodológico de la Educación Ambiental

TITULOS PUBLICADOS:

Presente y Futuro de la Educación Ambiental y la Participación Comunitaria en Venezuela. Visión del MARNR

La Brújula del Intérprete: una guía para la Interpretación Ambiental

La Educación Ambiental. Paradigma del III Milenio

El Ambiente: eje transversal en la educación básica. Una propuesta

Participación, Democracia y Ambiente: nuevos espacios y nuevos actores para la acción colectiva.

El Eje Transversal Ambiente: su conceptualización en Educación Básica.

Consumo y Ambiente.