

Transversalidad y educación ambiental

Pedro Ortega Ruiz*

Universidad de Murcia

Hasta ahora, en mis trabajos sobre educación en valores, he procurado eludir el término «transversalidad» para no «destapar la caja de los truenos», ni entrar a discutir los múltiples problemas que plantea una estructura vertical, disciplinar del curriculum oficial y un tratamiento transversal de determinadas cuestiones o problemas sociales, que, se dice, debe afrontar la institución escolar. La polémica, entre los especialistas, aún no ha acabado. Para la mayoría de los docentes es una «cuestión más» que han de sortear, casi siempre con sentido común, entre las innumerables dificultades que ofrece la tarea de enseñar y educar. En la primera parte de este trabajo haré una valoración de la transversalidad, como aparece en la RSE; en la segunda ofreceré algunas directrices para la integración de la educación ambiental en el curriculum, desde las posibilidades que ofrece la actual estructura curricular

La Reforma del Sistema Educativo (RSE) introduce una serie de temas en el curriculum a los que denomina «transversales». «Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están ple-

namente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación» (DCB). Estos temas son: educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la igualdad, educación vial, educación en la sexualidad, educación para la salud. En un principio, la Administración entendió los transversales como ejes vertebradores, globalizadores de toda la enseñanza, superando la fragmentación curricular de las disciplinas. Al optar la RSE por una organización fuertemente vertical y disciplinar de los contenidos, se recurre a los temas transversales para poder integrar en el curriculum aquellos problemas sociales relevantes que la escuela no debe ignorar, si quiere estar abierta a la vida y a la sociedad. Lo que llama poderosamente la atención es cómo pueden considerarse ejes vertebradores del curriculum, centrales en la construcción personal y social, y por tanto núcleos imprescindibles en todo proyecto educativo, temas como la educación vial, educación para el consumo o la educación sexual. Se puede entender que se potencie el diálogo y la tolerancia en una sociedad con una experiencia reciente de dictadura, y actitudes

* Artículo ya publicado en el texto coordinado por Pilar Aznar y cuyo título es *La Educación Ambiental en la Sociedad Global, Universitat de València, (II Jornadas de E. Ambiental en la Comunidad Valenciana), 1998.*

y comportamientos crecientes de racismo y xenofobia; o la participación ciudadana después de una prolongada carencia de educación política y cívica; o la creatividad, en una sociedad que cada vez tiende más a la uniformidad del pensamiento. Resulta bastante extraño que las críticas a la Reforma se hayan centrado en cómo «casar» estos temas transversales en una estructura disciplinar del curriculum y no se haya cuestionado la pertinencia de algunos de ellos.

La posición de la RSE en torno a los transversales se vió modificada al entender el MEC que el significado educativo de las enseñanzas transversales es, en gran medida, educación en valores: En el documento: Centros Educativos y Calidad de Enseñanza, se afirma: «El currículo del MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar todo el currículo y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores» (MEC, 1994). En el mismo documento se dice que el objetivo básico de la educación trasciende los objetivos relativos únicamente a la instrucción propios de una concepción convencional de la escolaridad. Y se afirma: «Al fijar esa finalidad básica a la educación... la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse». Más aún, el MEC en una Resolución posterior (B.O.E. 7-9-1994) dice textualmente: «La educación moral y cívica es el fundamento primero

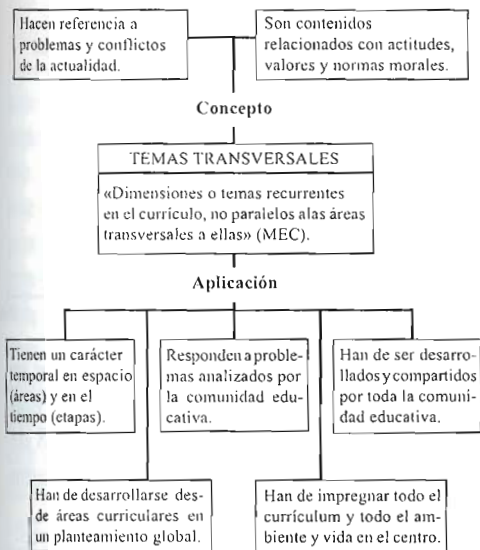
de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del curriculum». De este modo, el MEC, al asignar esta finalidad básica a la educación responde a una demanda social hoy generalizada: la institución escolar es una piedra fundamental para la educación democrática y para la adquisición de actitudes éticamente valiosas.

¿Qué son los transversales?

Los transversales son unos contenidos de enseñanza que deben formar parte de la organización de un curriculum en todas las áreas. No son propuestas educativas sueltas o independientes entre sí; garantizan, por el contrario, la interconexión entre las materias clásicas, aportando novedades propias de unos contextos sociales dinámicos que cambian y evolucionan a lo largo del tiempo. Son elementos nuevos, que sin hacer referencia a un área concreta curricular, ni estar asignados a una etapa educativa determinada, deben ser considerados como acontecimientos de presencia inevitable y permanente. Los transversales son como «una especie de galerías subterráneas que deben comunicar entre sí a todas y cada una de las asignaturas, horadando hasta la base de sus cimientos, de sus objetivos, de sus contenidos y de sus propuestas de trabajo, para poder integrar en cada área los objetivos que ellas mismas se proponen» (Gutiérrez, 1995: 171). Para G. Lucini (1994) tres son las características clave que definen los transversales: a) Son contenidos que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales; b) relativos fundamentalmente

a valores y actitudes; y c) han de desarrollarse dentro de todas las áreas curriculares como parte de ellas.

El siguiente cuadro describe las características de los transversales.



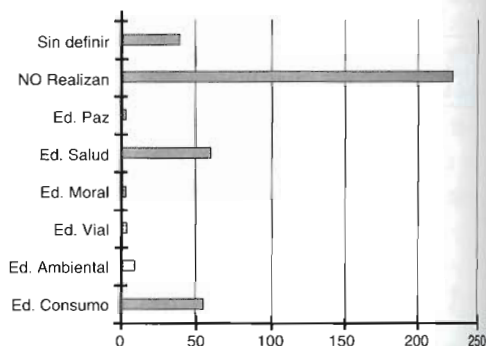
Algunos autores (Bolívar, 1996; Yus Ramos, 1997) señalan una situación esquizofrénica cuando se habla de la transversalidad en el currículum. Se describe una transversalidad que sobrepasa los contenidos disciplinares, es decir, los tiempos y espacios asignados a las disciplinas que configuran el currículum. No hay, por tanto, una disciplina específica que tenga como objeto la enseñanza de los ejes transversales. De este modo, la enseñanza de cualquier contenido disciplinar no escaparía a la posible intervención o afectación por dichos ejes. Dicho de otro modo: los transversales deben impregnar todo el currículum y no ser meros apéndices o añadidos al mismo. Tal enfoque o paradigma en la educación choca frontalmente con la estructura disciplinar, vertical que en la actualidad configura el currículum. Y aquí radica

todo el conflicto planteado actualmente sobre la transversalidad, a pesar del paisaje idílico que, a veces, se intenta hacer de la misma. «Después de varios años de reflexión en torno a estos temas, escribe Bolívar (1996), creo que, a pesar de sus virtualidades, tal como finalmente ha quedado configurado, podría convertirse en una estrategia que viene a reforzar, legitimando, los propios contenidos disciplinares». A pesar de todos los intentos y rectificaciones en la conceptualización de los transversales hasta convertirlos en «impregnación espiritual» de la actividad educativa en su conjunto, « los contenidos que se prescriben en los currículos obligatorios siguen siendo, tanto cualitativa como cuantitativamente, de carácter disciplinar, y adquieren así un papel central o vertical, ya que aparecen como los ejes básicos en torno a los cuales se estructura la cultura escolar, ajustándose mejor a la formación básica del profesorado» (Yus Ramos, 1997: 11). La afirmación «piadosa» de que los ejes transversales trascienden las disciplinas, a modo de impregnación sin contenido concreto alguno, afectando el currículum en todas las áreas, y sin estar asociados a disciplina alguna, no hace sino manifestar que se postula un modelo curricular distinto del que en realidad se propone. La transversalidad, tal como en la Reforma se plantea, crea más problemas que resuelve. ¿Cómo se pueden introducir estos contenidos «difusos o borrosos» (Gimeno y Pérez, 1994) en todas y cada una de las áreas o asignaturas si se está partiendo ya de un modelo curricular disciplinar, basado en las especialidades del profesorado? Las palabras del prof. Yus Ramos reflejan el estado de ánimo que la discusión sobre la transversalidad

está generando: «Es esta una discusión necesaria entre los responsables del desarrollo del currículo, pero que no ha de obviar la responsabilidad de las administraciones educativas, por su actitud tibia respecto a esta cuestión, que se traduce en una organización abiertamente afín al currículo disciplinar, lo que crea un cúmulo de dificultades que hace penosa, por no decir imposible, la tarea de dar una respuesta radical al reto de la transversalidad» (Yus Ramos, 1997: 97). De hecho, los contenidos de áreas están organizados de acuerdo con la estructura de cada disciplina. Es difícil imaginar qué tendrá que hacer el profesor para «educar para la salud» (transversal) y al mismo tiempo enseñar la resistencia de los metales o raíces cuadradas. No es extraño que se considere una tarea penosa, deudora de “un planteamiento idealista que choca frontalmente con la cruda realidad de una escuela en la que siguen primando los saberes conceptuales, tanto en las prescripciones de la administración como en las prácticas docentes... y en las evaluaciones” (Carbonell, 1996: 69). Si el modelo curricular incluyera los temas transversales, como pretende la RSE, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido. Pero la Administración educativa se ha preocupado por fijar los contenidos de las áreas de conocimiento tradicionales, dejando en estado de «impregnación espiritual» lo que constituiría la verdadera innovación en el currículum de la Reforma. Los resultados de una reciente investigación (Del Cerro, 1998) sobre las preocupaciones del profesorado por la transversalidad ponen de manifiesto la situación real de la implicación del profesorado en la in-

corporación de los transversales en su tarea docente, como puede observarse en el gráfico siguiente:

Tipo y número de cursos realizados



En los datos del gráfico anterior se observa que sólo 10 profesores se han interesado por cursos de E. A., y 228 de $N= 356$ no han realizado curso alguno sobre transversales.

En resumen: entendemos que el llamado problema de los transversales se sitúa en su status curricular. Estamos ante un currículum central, prescriptivo, estructurador de tiempos y trabajo escolar; y al mismo tiempo, ante unas cuestiones o temas transversales que deben ser tratados «con motivo de» o «dentro de» dichos contenidos curriculares. El problema se debe, como dice Bolívar (1997), a haber mezclado dos lógicas en la selección del conocimiento escolar: a) la lógica disciplinar de las áreas/materias, que es la que marca la organización de currículum y de la vida escolar; b) aquellas cuestiones sociales relevantes ante las cuales la institución escolar no debe inhibirse.

La transversalidad, que sólo nominalmente plantea la RSE, sólo es posible desde la globalización del conocimiento y no desde la «balcanización» del mismo (Hargreaves, 1996). La estructura actual

del curriculum fragmentado en disciplinas separadas por muros epistemo-lógicos infranqueables no hace posible la transversalidad que quiere la LOGSE. Representan estructuras distintas que mutuamente se repelen. Aplaudimos la idea de hacer girar el curriculum en torno a las cuestiones o problemas sociales y existenciales, o invariantes culturales que más preocupan al hombre y ciudadano de hoy. De este modo, la institución escolar deja de mirar al pasado para responder a las necesidades históricas del presente y mirar al futuro. Pero este enfoque significa pensar la educación y la escuela «de otra manera», cuestiona seriamente toda la organización escolar y plantea nuevas competencias pedagógicas en los profesionales de la educación. Resulta paradójico invocar la idea de la transversalidad y mantener, al mismo tiempo, la verticalidad de una estructura de enseñanza que descansa en compartimentos separados como son las disciplinas. La propuesta de la LOGSE (la transversalidad), si se pretende llevar a cabo respondiendo al espíritu que la anima, es una enmienda a la totalidad de la escuela como organización social. Implica un cambio profundo de perspectiva, de paradigma, que afecta a la visión del mundo y de la ciencia y conlleva, así mismo, un cambio en la selección de contenidos, en su jerarquización y su estructuración. Cuestiona seriamente el enfoque idealista del que adolece el pensamiento occidental, infravalorando la realidad e interesándose por ésta sólo en cuanto materia de conocimiento, al tiempo que queda fuera del mismo el mundo de la vida (Reyes Mate, 1997).

Pero la RSE no ha conseguido recoger de forma decidida este cambio que

representa un giro diametral a nuestros actuales planteamientos. La convivencia forzada de la estructuración vertical de los contenidos disciplinares y la transversalidad de los valores, que se contempla en la RSE, representa un intento frustrado, una ocasión perdida para superar una enseñanza academicista y retórica. Se agota en el simple voluntarismo porque la propia semántica de las materias transversales pone en cuestión las propias bases curriculares que existen en nuestro sistema educativo (Sáez, 1997).

Sin embargo, hemos de reconocer que, a pesar de las críticas que de la RSE formulamos, no estamos en condiciones de romper con la estructura de contenidos disciplinares por áreas. Quizás asistamos a una situación, digamos «transitoria», de indefinición y una consentida esquizofrenia que puede durar todavía en el tiempo. Una opción curricular innovadora, que la Administración educativa no se ha arriesgado a implantar, sería que los temas transversales fuesen los ejes verdaderos de la vertebración del curriculum, quedando los contenidos científicos con un carácter meramente instrumental. La cuestión que entonces se plantearía sería cómo organizar, a nivel de centro, ciclo o área, el curriculum en torno a ámbitos o cuestiones de relevancia personal y social, sin tomarlos como nuevas materias, para dar una función moral y social a la educación, al tiempo que dar transversalidad a las áreas y disciplinas. Y esto, todavía está por hacer. Por ahora, a la espera de propuestas mejores, creemos que la enseñanza de los temas transversales, «cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores» (MEC, 1994) puede hacerse a través de: a) los mismos

contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje, cuando estos lo permitan; y b) las propias metodologías de enseñanza. Es evidente que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las relaciones que se establecen en el aula y la propia persona del profesor tienen una influencia decisiva en la enseñanza de los valores. «Si la acción docente debe promover una educación en valores, ésta no vendrá dada por los contenidos que se enseñen sino por la forma/modos mismos como se regulan y expresan» (Bolívar, 1997: 35). En este enfoque se sitúan los trabajos de Tomlinson y Quinton (1986), Halstead y Tylor (1996) y Ortega, Mínguez y Gil (1996).

La transversalidad que demanda la enseñanza de los valores no es la descrita en la RSE. Implica la globalización y aprendizaje de conocimientos que permitan al alumnado afrontar adecuadamente los problemas personales y sociales en una sociedad en permanente cambio. Y es desde este paradigma global u holístico de la educación como podría abordarse adecuadamente la transversalización de la enseñanza. ¿De qué estamos hablando?

Cuando hablamos de «globalización» la entendemos como una forma de abordar una realidad compleja, tanto desde el punto de vista curricular como desde el temático. «Se trata de un proceso global en el que el individuo, a partir de sus conocimientos previos, del bagaje que ya posee, que puede ser considerado como el conjunto de los «esquemas de conocimiento» que forman la estructura cognoscitiva del que aprende, construye significados sobre esa realidad o sobre alguna de sus partes» (Zabala, 1989: 23). La globalización es una filosofía que nos permite acercarnos a la

realidad desde su totalidad, no desde las partes que la componen. Estamos acostumbrados a una fragmentación del saber diversificándolo en una multitud de disciplinas, y aunque tal enfoque sea útil para avanzar en el conocimiento de la realidad, se olvida, sin embargo, que resulta imprescindible la integración de los conocimientos si se quiere llegar a una comprensión total de la realidad. «Ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto, cualquiera que sea, y tampoco podemos afirmar que este objeto es simplemente el resultado de la adición de los diferentes puntos de vista» (Zabala, 1989: 22).

Esta perspectiva globalizadora no implica necesariamente una organización globalizada de los contenidos en sentido estricto. Más bien se trata de una forma de contemplar los problemas, que son los verdaderos ejes organizadores del currículum. El conocimiento se podría ir diferenciando a lo largo del sistema educativo, partiendo de un planteamiento netamente globalizado en los primeros ciclos, para ir progresivamente diferenciando núcleos socio-culturales en torno a grandes áreas de conocimiento y experiencia en los ciclos intermedios, para dar paso a un planteamiento más disciplinar (Yus Ramos, 1997). En este último tramo las asignaturas no se deberían desmontar, sino que sus límites tendrían que aparecer con contornos más diluidos y borrosos, buscando mayores espacios de cooperación (Hargreaves, 1996). Pero esta apuesta está aún bastante lejana de traducirse en la práctica. Las dificultades afectan a la propia organización de los centros, a la formación inicial y permanente de los profesores y a un

cambio de mentalidad de todos. «No falta quien irónicamente declare que lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico. Pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas» (Torres, 1994: 29). El énfasis en los contenidos y la obsesión por el nivel de los alumnos ha llevado a buena parte del profesorado a mantener una visión del aprendizaje y una finalidad de la enseñanza que lo que pretende, sobre todo, es que los alumnos acumulen información. Dificultades que radican no tanto en las carencias formativas del profesorado para este tipo de enseñanza, cuanto en la actitud con que enfrentan su tarea docente. Introducir una perspectiva globalizadora, como la que antes se indicaba, supone en el profesorado la asunción de actitudes distintas:

- Entender que las disciplinas no se refieren a cómo es la realidad, sino a los medios para llegar a conocerla.
- La superación de una mentalidad y una actitud «balcanizada» del conocimiento.
- Considerarse parte integrante, no aislada, en el proceso de formación del educando.
- Facilitador del aprendizaje, no dispensador del saber.
- Asumir que el conocimiento de la realidad siempre es provisional y resultado de la aportación de todos.

Modelos de Educación Ambiental

H. Hungerford y R. Ben Peyton (1995) han presentado dos modalidades

básicas bien diferentes en la práctica de la educación ambiental:

1. *La E.A. (Educación Ambiental) como materia o asignatura específica:* Desde este modelo se concibe la E. A. como una asignatura más integrada en el curriculum. Serían sus contenidos: la contaminación, la lluvia ácida, los cambios climáticos, el agotamiento de los recursos naturales, el urbanismo, reciclaje de residuos tóxicos, ahorro energético, etc.



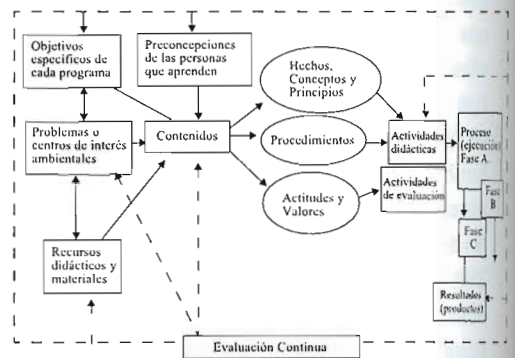
2. *La E.A. como contenidos integrados en el conjunto de las materias:* En este modelo la E.A. pierde su carácter de asignatura y sus contenidos específicos se integran en todos los ámbitos de conocimiento escolar institucionalizado.



Hungerford y Ben señalan las ventajas e inconvenientes de ambos modelos sin inclinarse por ninguno de ellos: «Para ser eficaz y completo, cualquier programa de E.A. deberá incluir elementos de los dos métodos, con un mayor grado de interdisciplinariedad en los cursos superiores y/o cuando se desee profundizar en un aspecto concreto» (p.10).

La E.A. no se reduce a la transmisión de conocimientos, la adquisición de unas competencias cognitivas y el aprendizaje de unas actitudes concretas, sino que debe propiciar también la transferencia de lo aprendido a las decisiones que tendrán que tomarse a lo largo de la vida (Hungerford y Ben, 1995); lo que se traduce en un estilo ético de vida o forma de pensar y vivir de acuerdo con los valores de la solidaridad, justicia y respeto al medio natural y urbano. Todo esto trasciende, obviamente, las competencias y el ámbito de una asignatura y de un profesor. La profa. Novo (1996: 223) comparte el mismo modelo de educación ambiental: «Una visión rigurosa del medio ambiente y sus conflictos asociados no podrá alcanzarse... sin una metodología distinta de la que actualmente impera en muchas de nuestras instituciones educativas. Para ello, es absolutamente necesario que el educador o educadora se integren en equipos multidisciplinares y planteen el trabajo más sobre problemas o centros de interés ambientales que sobre disciplinas aisladas. No se trata de que éstas desaparezcan, sino de que funcionen como propuestas interpretativas parciales que coadyuvan a la comprensión de cuestiones complejas, en vez de justificarse como entes aislados con valor en sí mismos». El siguiente esquema gráfico refleja el planteamiento de la profa. Novo:

Programas (programaciones).



Personalmente, he de manifestar que me siento más cerca del modelo integrado que de aquél que entiende la educación ambiental como una materia específica dentro del curriculum escolar. Ahora bien, es preciso reconocer que la integración de conocimientos, que este modelo conlleva, para la comprensión adecuada de los problemas ambientales, requiere unas competencias que, hasta ahora, no han sido explícitamente cuidadas por la Administración educativa. Exige una reconversión del profesorado para asumir una función y adquirir unas competencias que nunca habían contemplado cuando accedieron al ejercicio docente. «Con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones» (Bolívar, 1996: 36). El profesor de secundaria se siente profesor de «algo», de alguna materia concreta; y ese «algo» es clave en sus modos de ver y hacer, de entender y realizar su tarea docente, distinto de unas materias a otras. Suscribo la posición del prof. Bolívar llena de realismo y sensatez: «Las soluciones no son fáciles, sobre todo porque, por una parte, habría que preservar los aspectos positi-

vos que la especialización profesional y los departamentos han tenido; por otra, porque no se puede romper de pronto una identidad profesional forjada en todo un proceso de socialización profesional y tradición histórica, menos aún pretender que funcionen de modo parecido a los centros de Primaria. Mientras tanto, la cuestión está en ir tomando la educación como una tarea colegiada, donde las diferencias entre departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los alumnos lo enriquezcan. En lugar, entonces, de predicar con la transversalidad la abolición de las divisiones disciplinares, como algún ingenuo realiza, para dismantelar la profesionalidad con que contamos, sería más inteligente plantear qué podemos hacer para incrementar dicha profesionalidad de partida» (1996: 42). Me complace traer aquí esta posición llena de sensatez, convencido de que aliviará la situación de no pocos profesores que no aciertan a encontrar estrategias viables para la enseñanza de los temas transversales, desde la actual estructura curricular, que se ha visto, la dificulta en gran manera. La propuesta de los temas transversales, desde el marco curricular actual, no deja de ser una sublime utopía.

¿Cómo se están abordando los transversales?

En la mayoría de los casos, como una carga difícil de sobrellevar. En la práctica, los temas transversales son ignorados, no por entender que no tienen importancia para la formación de los educandos, sino por no saber qué hacer con ellos. Constituyen un verdadero muro en el que se estrellan todas las buenas

intenciones. Y la Administración educativa es consciente de ello.

Las realizaciones o prácticas de enseñanza de los transversales, cuando se dan, presentan diversas modalidades:

1. *Modelo de actuaciones puntuales*: Se da cuando la programación de un valor se limita a una actuación concreta, esporádica en el calendario del centro (jornada para la paz, el día del árbol, ayuno voluntario, campaña del hambre, etc.). Este modelo resulta fácil de incluir en la dinámica escolar, pero tiene la desventaja de que el curriculum ordinario y diario que cursan los alumnos en el centro queda intacto. Esta forma de enseñar un valor corre el riesgo de proyectar en los alumnos y en los padres una percepción exótica y superficial, trivial del valor. Al final queda como una actuación aislada de escasa o nula utilidad. Y en todo caso no es transversalidad. Yo añadiría que quizás sirva para aquietar conciencias: «Ya hemos cumplido», pero una actuación así no puede cambiar creencias y modificar actitudes, y mucho menos es instrumento para la apropiación del valor. Sirve en tanto forma parte de un conjunto de actuaciones o proyecto global del centro.
2. *Modelo temático*: Consiste, como su nombre indica, en añadir temas, lecturas o unidades al curriculum ordinario escolar, en la esperanza de que añadiendo nuevos contenidos al curriculum se habrá conseguido el objetivo propuesto: la enseñanza de un valor. En este modelo, es evidente que se deja también intacta la estructura formal del curriculum ordinario. En el fondo, sólo se hace un paréntesis en el trabajo ordinario del profesor y del

alumno. Ejemplos: la cultura gitana en nuestro entorno, la bahía de Portmán (Murcia) o la Albufera (Valencia) etc. Es aventurado esperar que el conocimiento de los valores de la cultura gitana y el impacto medio-ambiental sobre la bahía de Portmán o la Albufera hayan generado por sí solos el valor de la tolerancia hacia otras culturas y etnias y la necesidad de proteger el medio natural urbano no sólo de Portmán y la Albufera, sino de otros lugares más alejados.

3. *Modelo de integración*: En este modelo se da un cambio importante en la forma de entender y hacer la educación en valores o la enseñanza de los transversales que es lo mismo. No se trata de que todos los temas y disciplinas queden «transversalizados», sino sólo aquellos núcleos temáticos que se presten a ello sin violentar el texto, de forma que la referencia a un valor resulta oportuna, y en cierto modo exigida. Proponemos, por tanto, una integración parcial, a falta de un modelo global de la enseñanza, en el que la presencia y aprendizaje del valor adquiere un carácter ordinario en la actividad de al menos un grupo de profesores. Ello exige que el valor a enseñar constituya un objetivo prioritario para el profesorado y encuentre formas diversas de hacerse presente. Optamos claramente por este modelo, aunque no de una forma exclusiva. Es decir, si bien la educación ambiental, como cualquier otra propuesta de valor, es tarea del conjunto del profesorado, ésta se apoya básicamente, a nivel de «hechos, conceptos y principios», en aquellas materias que están más próximas a los problemas am-

bientales, evitando situaciones artificiales en el aprendizaje o apropiación del valor. Es frecuente acudir a los contenidos de «procedimientos» para hacer posible la enseñanza transversal de un valor, cuando en «hechos, conceptos y principios» se constatan fuertes resistencias a la inclusión del mismo. Esto ocurre en matemáticas, dibujo, música, etc. No comparto tal práctica. Ello nos podría llevar a situaciones esperpénticas como pretender educar en la tolerancia cuando enseñamos la función clorofílica, o el respeto al medio natural y urbano si enseñamos logaritmos o Mozart. Es un error vincular la enseñanza de un valor a la transmisión de unos determinados contenidos conceptuales, contemplados en los programas curriculares. Las relaciones que se establecen entre profesor y alumno y entre éstos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, las actitudes del profesor y los valores que éste necesariamente «expone», el clima de clase o vida del centro, es decir, la experiencia del valor constituye el elemento indispensable para la apropiación del mismo. Y ésta no pasa necesaria e inexcusablemente por la enseñanza de determinados contenidos conceptuales.

Por otra parte, considero conveniente la celebración de jornadas, como el día del medio ambiente, o la realización de tareas y temas específicos que se añaden al curriculum; todo ello puede contribuir eficazmente a la creación de un ambiente en las aulas y el centro, que se convierta en experiencia de respeto al medio natural y urbano.

Pero esta propuesta conlleva una exigencia: el indispensable compromiso

del centro. La enseñanza de los transversales, se ha dicho antes, es en gran medida educación en valores. Si esto es así, no puede ser objetivo de un profesor aislado, sensibilizado por un determinado valor, ni tampoco tarea exclusiva de profesores de determinadas áreas. Se hace imprescindible la acción concertada del conjunto de profesores que permita la permeabilización y experiencia del valor en el conjunto de las disciplinas y actividades que configuran el currículum, aunque las actuaciones de éstos puedan presentar modalidades diversas. El cambio de las creencias e informaciones que sustentan actitudes de rechazo, o al menos de indiferencia, hacia un determinado valor puede encontrar serias resistencias en los educandos cuando dicho cambio se hace depender de actuaciones puntuales de un profesor. Más aún si esta acción se ve contrarrestada por actuaciones de otros profesores. Pero no basta con un cambio de actitudes. En todo caso es un primer paso para la apropiación del valor. Respetar el medio natural y urbano, promover su defensa exige establecer en el centro un clima y estilo de vida que constituya para todos una experiencia diaria, aunque insuficiente, del valor ecológico. Se trata de crear en el centro una cultura ambiental, y ésta pasa por la experiencia de un medio urbano y natural protegido y respetado. Y se hace necesaria, además, la colaboración de la comunidad educativa. “Estos temas, llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad

educativa” (B.O.E. 23/9/94). La educación en valores aparece con frecuencia demasiado “escolarizada”, como si el marco escolar fuese el espacio adecuado y suficiente para este tipo de educación. Nada más falso. La escuela sigue ofreciendo todavía una experiencia del valor artificial y reducida para los educandos. Se olvida que éstos vienen a los centros escolares con unos valores determinados que les permiten filtrar las propuestas valorativas que la escuela, a diario, realiza. Esto nos obliga a pensar la educación en valores, también la educación ambiental, “de otro modo”, a reafirmar su carácter necesariamente compartido. Quiere ello decir que *toda* propuesta de educación ambiental debe contemplar una actuación, si se quiere mínima, en el ámbito socio-familiar que facilite la colaboración y el seguimiento de la actuación escolar.

Reconozco, sin embargo, las dificultades para lograr este propósito. No es fácil llegar a una acción concertada entre los profesores de un centro, y aún menos implicar a los padres en una colaboración eficaz. Una propuesta sólo será creíble si ha sido asumida por la comunidad educativa como resultado del diálogo entre todos. Y sólo así encuentra formas posibles de traducirse en la praxis, de vertebrar el currículum y dotarlo de señas de identidad.

En esta ponencia se opta por el modelo de integración, aquí descrito, como propuesta realista de educación ambiental, y encuentra en el marco de la educación en valores su planteamiento y realización más adecuados. ¿Qué quiere decir esto? Sencillamente, que cuando hablamos de educación ambiental, la entendemos como una forma específica de

educación en valores, como línea matriz o filosofía de fondo. Este enfoque encuentra su pleno respaldo en el «Programa de educación sobre problemas ambientales en las ciudades» de la UNESCO (1993): «Examinar y analizar lo que valoramos influye grandemente en las decisiones que tomamos todos los días y que afectan al entorno. Por lo tanto, el programa da importancia al estudio de los valores del individuo. Lleva a cabo actividades que ayudan a los estudiantes a ser conscientes de sus propias creencias, actitudes, valores y actuaciones con respecto al medio ambiente». La educación ambiental, desde este modelo integrado, no es un «nuevo programa» que se añada a los programas ya sobrecargados del sistema escolar. Constituye, más bien, un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su medio, y de la manera en que aquel influye sobre éste. «Trata efectivamente de suscitar en los individuos valores y actitudes favorables a la conservación y mejora del entorno, y se orienta hacia la resolución de los problemas medioambientales, hacia la toma de decisiones y hacia la acción» UNESCO-PNUMA, 1994). Ante una crisis que es fundamentalmente cultural, considero que se hace necesario y urgente desarrollar programas y actuaciones de carácter educativo que provoquen un cambio profundo en las actitudes y escalas de valores dominantes en la sociedad actual. «Se trata, en definitiva, de transmitir un nuevo estilo de vida individual y colectivo más integrado y respetuoso con los procesos naturales» (Benayas, 1992).

En un trabajo anterior (Ortega, 1995) aportamos algunas razones que justifican la educación ambiental desde la perspectiva de los valores:

1. Se admite con facilidad que la información sobre los problemas ambientales, aun siendo imprescindible, es suficiente por sí misma para generar un compromiso en la defensa y promoción del medio natural y urbano. Ello ha hecho que los programas escolares hayan girado, hasta ahora, en torno a elementos cognoscitivos teóricos (información), relegando a una situación casi marginal los valores y las actitudes (UNESCO-PNUMA, 1994). Y no necesariamente la información lleva consigo el compromiso con el medio. Se olvida con frecuencia que los humanos no nos movemos ni actuamos sólo por conocimiento o información. En el comportamiento humano, tanto como el conocimiento, juegan un papel importante los sentimientos, las creencias, los valores. Es decir, el mundo de significados a través del cual interpretamos y mediatizamos toda nuestra experiencia, aquello que constituye el registro o clave de interpretación de nuestra existencia. Si el río de nuestra ciudad o pueblo, nuestra fauna y flora, nuestros montes y pueblos o ciudades no forman parte de paisaje de nuestra cultura, del medio con cuya interacción hemos llegado a ser lo que somos como individuos y como colectividad; es decir, si no los incorporamos al mundo de nuestros valores, se hace difícil llevar a cabo una educación ambiental con pretensión de tal.
2. Es necesario preparar o equipar a los ciudadanos no sólo para dar respuesta a los problemas actuales planteados, sino para los que se puedan plantear en el futuro. La respuesta aislada, puntual queda o puede quedar atrapada en

el tiempo y a un contexto determinado. Se necesita más bien aprender actitudes y apropiarse valores que impulsen a la búsqueda permanente de nuevas formas de responder a las nuevas formas de degradación que una sociedad en permanente cambio puede deparar. «Los cambios de comportamiento respecto al medio natural, dice la UNESCO (1993), no se producirán realmente hasta que la mayoría de los miembros de una sociedad no haya asimilado la nueva concepción y valores positivos respecto al medio ambiente para concebir una manera de vivir diferente».

3. No es prudente, por no decir ilusorio, esperar un comportamiento respetuoso del medio, si, al mismo tiempo, no se tienen presentes otros valores. ¿Acaso el deterioro del medio no implica hacer prevalecer los intereses particulares sobre los colectivos? ¿No se pierde la perspectiva social, ético-moral cuando se degrada el medio, espacio vital de todos? ¿Se puede entender el respeto al medio natural y urbano sin los valores de la responsabilidad y solidaridad?

La práctica de la E.A. desde la perspectiva de los valores.

1. Formación de actitudes

Ante todo es necesario cambiar o potenciar las actitudes de los alumnos hacia el medio ambiente. Para ello se hace indispensable conocer qué saben, qué piensan y cómo valoran el medio, siempre que se parta de un modelo cognitivo en la génesis de la actitud. Si desconocemos esto, no hay modo de construir un programa educativo para el cam-

bio de actitudes mínimamente coherente, ya que todas las estrategias que hayan de utilizarse van a estar condicionadas por el conocimiento de las razones o argumentos que nos aporten los alumnos sobre sus valoraciones sobre el medio ambiente.

CONOCER:

1. Qué actitudes mantienen hacia los espacios naturales. Debemos conocer si están interesados y preocupados por el medio natural. Qué supone para ellos y para la comunidad un espacio natural protegido y limpio, o por el contrario, degradado.
2. Qué actitudes mantienen hacia el medio urbano como espacio de todos a proteger.
3. Qué conductas expresan hacia el medio natural y urbano. Ver si sus actitudes respecto del medio se traducen en conductas, o si sus actitudes positivas hacia el medio son meras declaraciones formales o buenas intenciones.
4. Ver si han descubierto el carácter global del medio ambiente. Es decir, que no se puede estar preocupado por el medio natural e indiferente por la calidad de vida en la ciudad, colegio o casa.
5. Cómo valoran la actuación de la familia y del colegio desde el punto de vista ambiental (uso del agua, electricidad, basuras, limpieza y cuidado de los espacios comunes, plantas, jardines, etc).
6. Cómo valoran su barrio-pueblo-ciudad desde la perspectiva ambiental (limpieza de calles, parques y jardines, ruidos, contaminación, etc.).
7. Cómo valoran el medio natural desde la perspectiva ambiental (montes, playas, el mar, tierras de cultivo, etc.) Dar

pistas para el análisis: grado de contaminación de playas, ríos, mar; grado de erosión de nuestros suelos; degradación de las tierras de cultivo por el uso de aguas no depuradas y su incidencia en los productos de consumo; uso de herbicidas y plaguicidas en la agricultura, ect.

2. La apropiación del valor

La educación en valores presenta unas características que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes. No se identifica, en modo alguno, con la transmisión de ideas, conceptos o saberes, algo a lo que la escuela, desde hace tiempo, nos tiene acostumbrados. Es otra cosa, reclama y exige la referencia a la experiencia del valor (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Lamentablemente, la situación medio-ambiental no ofrece muestras abundantes de respeto al medio natural y urbano, experiencias del valor ecológico. Al igual que no podemos hacernos una idea de la libertad, tolerancia, justicia, etc. si no tenemos experiencia de ellas, tampoco sabremos qué es un medio protegido (y por tanto amarlo) si no tenemos experiencia del mismo. La experiencia del valor constituye un requisito indispensable para la apropiación del mismo. Pero la experiencia del valor es siempre contradictoria. Es decir, junto a experiencias de respeto al medio natural y urbano, de justicia y tolerancia, encontramos otras de degradación del medio, injusticia e intolerancia. Por ello, la apropiación del valor representa y exige una opción-elección en el educando.

En las propuestas de educación ambiental he observado, con alguna frecuencia, además de un discurso excesivamente cognitivo, centrado en saberes,

una visión catastrofista del problema ambiental, generando con ello ansiedad e impotencia ante la magnitud del mismo. Y esto no entra, obviamente, en los objetivos de la educación ambiental. Junto a situaciones reales de deterioro del medio que no deben ocultarse (Aznalcóllar) y que constituyen ejemplos de una necesaria pedagogía negativa, si se quiere aprender de nuestros errores, se deben ofrecer experiencias del entorno próximo y lejano que representen el esfuerzo solidario de todos por la conservación del medio ambiente y la búsqueda de la calidad de vida. Entiendo, no obstante, que se deben acentuar más los aspectos positivos (valores) que los negativos (antivalores), generar esperanza (no falsas ilusiones), más que una visión pesimista que lleve a la resignación (Ortega, 1995).

Y la experiencia del valor, también del valor ecológico, debe empezar por el entorno más inmediato. La profa. Novo (1996) dice que el más inmediato de los recursos para la acción educativa ambiental debe ser el aula, lugar donde las personas que enseñan y aprenden interactúan. Y establece una gradación en estos recursos: el aula, centro educativo y barrio o comunidad. «Es ahí, por tanto, donde han de anclarse las experiencias cotidianas de educación ambiental, porque sólo en ese entorno es posible rebasar la actitud de simple «observación» para entrar de lleno en la «participación», verdadera fuente de un aprendizaje sobre y para el medio ambiente» (Novo, 1996: 247). Se hace necesario aprender a ver de «otra manera», rescatar el carácter cotidiano, vulgar del valor. Hacer del medio el marco habitual, no único, de la enseñanza del valor, asumiendo el riesgo de acercarse a una reali-

dad contradictoria en la que conviven valores y antivalores (Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

La educación en valores, también la educación ambiental, exige llegar a algún tipo de compromiso de actuación, aunque sea mínimo, en los ámbitos antes indicados. La educación es y se resuelve en la praxis. De lo contrario se habrá hecho un bello ejercicio intelectual sin apenas incidencia en la vida personal de los alumnos. No se puede entender la educación separada de la acción; y este principio en educación ambiental es aún más evidente. Habría que llevar a los alumnos a la formulación de propuestas de actuación, al menos en aquellos ámbitos en los que más directamente aparecen más implicados. «Se trata de llevar a cabo pequeñas tareas o empresas en el marco de la familia, colegio y barrio, que por su inmediatez despiertan más el interés y facilitan la participación, al tiempo que pueden constatar mejor sus resultados» (Ortega, 1995: 37).

Entiendo que la educación ambiental debe aspirar, no ya tanto a resolver problemas puntuales ligados a situaciones particulares, cuanto a hacer posible un nuevo estilo de vida en el marco de unas nuevas relaciones del hombre con su medio. Y si esto es así, la educación ambiental se resuelve en un proceso de educación en valores, del que hoy contamos con abundantes recursos didácticos. Creo entender que la integración de los temas transversales en el curriculum demanda tanto una adecuación del marco donde se pretenden ubicar, cuanto un profundo cambio en la mentalidad del profesorado y de la propia comunidad educativa, que lleve a asumir, en la práctica, que ser profesor de *algo* debe ser

una tarea inseparable de la educación de *toda* la persona.

Hubiera deseado ser más optimista a la hora de ofrecer posibilidades reales de una efectiva integración de los temas transversales en el actual marco curricular que nos presenta la LOGSE. Los argumentos aportados en este trabajo pueden ser suficientes para dispensarme de dicha tarea. Estimo que, aunque el propósito es noble, el marco de la propuesta es, por lo menos, muy mejorable. Al igual que considero que el reconducirlo es tarea de todos: Mientras esto no sea posible, vayamos dando pequeños pasos en la convicción de que el papel fundamental de la escuela no está en transmitir saberes o conocimientos, sino en ayudar a construir personas y ciudadanos, que hagan posible una convivencia respetuosa del hombre y de su medio.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (1996) Non scholae sed vitae discimus. Límites y problemas de la transversalidad. *Rev. de Educación*, 309, pp. 23-65
- BOLÍVAR, A. (1997) Temas transversales y educación en valores: posibilidades y problemas. En C. Rosales (Coord) *II Congreso de Innovación Educativa (Desarrollo curricular de los temas transversales)* Santiago de Compostela: Tórculo Ed.
- CARBONELL, J. (1996) El laberinto de los transversales. *Aula de Innovación Educativa*, nº 46, pp. 69-72
- DEL CERRO, J. (1998) *La educación para el consumo en la escuela: Inventario de preocupaciones del profesorado*. Tesis Doctoral inédita. Director: Dr. Juan Sáez. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya
- GUTIÉRREZ, J. (1995) *La educación ambiental*. Madrid: La Muralla
- HALSTEAD, J. M. y TYLOR, M.J. (1996) *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press
- HARGRAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- HUNGERFORD, H. R. y BEN, R. (1995) *Cómo construir un programa de educación ambiental*. UNESCO-PNUMA, Madrid: La Catarata
- MATE, R. (1997) *Memoria de Occidente*. Barcelona: Anthropos
- NOVO, M^a (1996) *Educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas
- ORTEGA, P. (1995) La educación ambiental desde la perspectiva de los valores. En P. Ortega y F. López Bermúdez (coords.) *Educación ambiental: Cuestiones y propuestas*. Murcia: Obra Cultural de Cajamurcia.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *Valores y educación*. Barcelona: Ariel
- SÁEZ, J. (coord.) (1998) Introducción: Educación crítica, transformación social y democracia. En AA. VV. *Transformando los contextos sociales: La educación en favor de de la democracia*. Murcia: Diego Marín Ed. pp.1-13.
- TOMLINSON, P. y QUINTON, M. (1996) *Values across the curriculum*. London: The Falmer Press
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- UNESCO-PNUMA (1993) *Programa de educación sobre problemas ambientales en las ciudades*. París: UNESCO
- UNESCO-PNUMA (1994) *Tendencias de la educación ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi*. Madrid: La Catarata
- YUS RAMOS, R. (1995) ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, n° 43, pp. 71-77.
- YUS RAMOS, R. (1997) *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya
- ZABALA, A. (1989) El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 168, pp. 23.