

Resumen Conferencia: El Programa Ecoescuelas en Andalucía

Ligia Isabel Estrada Vidal.

El impacto que ha provocado el ser humano sobre su ambiente a lo largo de la historia, ha sido relativamente mínimo hasta que hubo un gran salto en el desarrollo tecnológico (Revolución Industrial). Desde entonces, el crecimiento económico es una constante en la sociedad que ha necesitado para su progreso una demanda cada vez mayor de recursos materiales y menor de recursos humanos. Como consecuencia, la escasez de recursos naturales es cada vez mayor, a la vez que no se respeta en muchos lugares los derechos de las personas y otros seres vivos. Así, se podría decir que se está practicando un modelo de consumo colectivo que favorece la insostenibilidad ecológica y la injusticia social, visible a través de los problemas ambientales que hoy en día se están detectando tras realizar evaluaciones científicas de la situación actual.

Entre ellos, se encuentra la disminución de biodiversidad, medido por el índice de planeta vivo, el que ha disminuido un 12% mundialmente entre 1992 y 2007, que en el caso de los trópicos asciende hasta un 30% (División de Evaluación y Alerta Temprana [DEWA], 2011), a causa de las altas tasas de deforestación, transformación de los bosques en áreas de cultivo y el pastoreo (WWF, 2010, cit. en DEWA, 2011). La producción de plástico ha aumentado en un 130% entre 1992 y 2010. Los mayores daños causados a personas por los desastres naturales se deben a asentamientos construidos en zonas amenazadas. La población urbana ha aumentado un 47% entre 1992 y 2009. Como problema añadido, las viviendas del 30%-50% de la población en las ciudades de países en desarrollo, se encuentran en zonas ambientalmente inestables y condiciones escasas de servicios básicos (ONU, 2009b, cit. en DEWA, 2011), etc.

Sin embargo, no todos los datos muestran un deterioro ambiental tan serio, puesto que desde finales del siglo XX *se están realizando algunas actuaciones* para disminuir o ralentizar los problemas ambientales detectados, cuyos avances se encuentran reflejados en varios informes científicos de acceso público (consultar <http://www.unep.org/geo/>). La conciencia sobre la situación, aunque de forma lenta, está en aumento. Se está realizando, y se precisa, de actuaciones tanto a nivel global como local para que todos los seres que conviven en el planeta puedan vivir bajo condiciones de calidad de vida. Practicando un modelo *ecocéntrico* en el cuál todos los seres vivos tienen la misma importancia (sistema humano y sistema natural) y se considera al hombre como una especie más integrada en el ecosistema (en contra del pensamiento antropocéntrico, que considera al hombre por encima del resto del ecosistema) (Dunlap, 2008a, 2008b; Dunlap y Van Liere, 1978; 1984; Dunlap, Van Liere, Mertig y Jones, 2000; García, 1999).

Dado que la problemática afecta a toda la humanidad, es importante actuar para que las personas cambien sus estilos de vida adquiriendo valores, creencias, actitudes, comportamientos responsables con el ambiente, así como capacidades y competencias que les permitan participar activamente en la solución de problemas. Así, se ha de lograr que la actuación sea conjunta, interdisciplinaria, favoreciendo la comprensión de las interrelaciones que hay en el mundo y la participación activa, en la cuál se implique toda la sociedad tanto para actuar como para tomar decisiones o acuerdos, y considerando todos los factores que influyen en los problemas ambientales (biofísicos, económicos, políticos, sociales, educativos, culturales, tecnológicos, etc.).

El contexto actual demanda una orientación ambiental, para el cuál no es suficiente con informar. Como indica Martínez (1989), la conciencia mundial sobre los problemas ambientales está aumentando, y paralelamente a ello, la necesidad de intervención educativa como herramienta eficaz en cualquier estrategia ambiental. El proceso de enseñanza-aprendizaje permite favorecer la formación en las personas, pero fundamentalmente el desarrollo de actitudes y conductas activas a favor del ambiente para su mejora, con el objetivo de alcanzar un equilibrio entre las distintas relaciones que en ella se dan. Han habido logros en EA, pero no los suficientes (Macedo, 2005). Por ello, los educadores buscan nuevos sentidos que conviertan la educación en el instrumento que contribuya a la construcción de un futuro sostenible y posible para todos, haciendo especial énfasis en el desarrollo de capacidades para la vida.

El aprendizaje ambiental, debe ser una preocupación permanente en las dimensiones espacio y tiempo de los educadores. Abordada desde la pedagogía *del, en y para* el ambiente, es decir, obtener explicaciones sobre el ambiente, estando en contacto directo con el mismo y con el fin de lograr su mejora (Lucas, 1980, 1992). Para ello, se debe abordar desde el aprendizaje heurístico, siguiendo metodologías activas en las que se involucre al alumnado y potenciando el estudio del medio próximo, para que este pueda comprender la realidad (UNESCO y PNUMA, 1986). Como expone Novo, “Conocer es hacer y hacer es conocer.” (1996, p. 7).

En general, se percibe la necesidad de la educación para transformar enfoques, actitudes, comportamientos, conocimientos, y todo aquello que permita el desarrollo de competencias a lo largo de la vida (Giordan, Kolibyne, Albala-Bertrand y Sasson, 1986; Young y McElhone, 1986; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1977c; UNESCO y Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente [UNESCO y PNUMA], 1987). Y tal como se recogió en el Seminario de Tbilisi (1977) y en el Congreso de Moscú (1987), la educación debe ir dirigida a toda la comunidad, ya sea como individuos o como grupo social.

Las Naciones Unidas (en adelante, ONU) ha impulsado múltiples reuniones internacionales en las cuales se está debatiendo la temática ambiental. Su objetivo principal es implicar al mayor número posible de Estados Miembros, para que desde el ámbito intergubernamental se tomen decisiones y compromisos sobre iniciativas a desarrollar en materia ambiental, así como en materia educativa ambiental.

Sus documentos son un referente internacional, cuya importancia se debe en parte a la valoración que realizan de los informes científicos actualizados y presentados en cada uno de los foros de debate que se celebra. Muestra de ello son las modificaciones realizadas por los Estados Miembros en su legislación sobre materia ambiental y EA, así como el desarrollo de estrategias para su implementación en la sociedad tanto a escala regional como local.

Entre las múltiples reformas legales se encuentra la normativa sobre el sistema educativo español, que desde la implementación de la LOGSE (en 1990), la EA se encuentra dentro del currículo como materia transversal (en la LOGSE se incluyó como uno de los ejes transversales de la educación escolar). Con la actual LOE (del 2006), sin perder su sentido transversal (o ambientalización del currículo), la EA se desarrolla a través de competencias, tal como ya se propuso en la Conferencia Intergubernamental

sobre Educación Ambiental de Tbilisi (1977) y el Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la educación y la formación ambientales celebrada en Moscú (1987).

Por tanto, hoy en día, el discurso educativo se encuentra en torno al desarrollo de competencias, tanto del propio educador como de las personas que educa. Siguiendo a Santos (2010, p. 31), se entiende por competencia “(...) la capacidad de responder a demandas complejas y de saber llevar a cabo tareas diversas de manera precisa y adecuada al contexto. La acción eficaz requiere el dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.”. Por tanto, el educador debe apoyarse en el desarrollo de capacidades que permitan reducir los problemas ambientales y aumentar la calidad de vida de todos los componentes del ecosistema.

Como se ha enunciado, los docentes de los centros escolares han de desarrollar en ellos mismos competencias en EA, es decir, tanto en materia ambiental como pedagógica para educar. Para ello, pueden servirse de recursos y herramientas que se encuentran en la web. Es el caso de los programas educativos *Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente* (en adelante, PNUMA; programa que desarrolla la EA internacionalmente desde hace 40 años desde la UNESCO; consultar <http://www.unep.org/spanish/> y <http://www.pnuma.org/>), o *Teaching and Learning for a Sustainable Future* (específicamente dirigido al ámbito escolar; consultar www.unesco.org/education/tlsf), desarrollados por la UNESCO. También es el caso de las bases de datos actualizadas que se ofrecen desde la ONU para conocer los problemas ambientales globales del momento en cifras.

De la misma manera que se utilizan bases de datos e informes con fundamentación empírica para las reuniones auspiciadas por la ONU, se recomienda que los educadores hagan uso de las mismas (informes GEO, informes sobre el índice de desarrollo humano, informes del Club de Roma, informes de Brundland, Ecobarómetro, indicadores locales como los que ofrece el Observatorio de Medio Ambiente Urbano y solicitado por el Ayuntamiento de Málaga, etc.). Estos informes también exponen propuestas para la solución de los problemas, los cuales tienen como añadido: 1) ser de utilidad para el docente como persona informada en la sociedad, y 2) ser una herramienta educativa útil para sus educandos en la escuela.

En el sentido metodológico, la EA promueve la ambientalización en el currículo (educar en todas las asignaturas como aprendizaje integral), la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad (para poner en común el conocimiento y colaborar en

equipo desde diversas disciplinas). Así mismo, el desarrollo del pensamiento crítico (en lugar de la memorización), la adopción de decisiones desde un enfoque participativo de todos, con planteamientos pluri-metodológicos (es decir, a través del debate, los textos, el arte, etc.) y cuya información tratada tenga una aplicación activa y aplicable a la realidad local. En relación al aprendizaje, se pretende desarrollar conocimientos, aptitudes, valores y perspectivas dirigidas para toda la vida, con el objetivo de adquirir competencias que favorezcan la participación activa en la solución de problemas (Gutiérrez y Benayas, 2009; Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006; Novo, 2006, 2009; UNESCO, 2005, 2006, s.f.c).

Si bien, se están realizando grandes esfuerzos por educar ambientalmente a la comunidad y se han realizado múltiples reformas en materia educativa ambiental, también es cierto que en la actualidad la EA es un ámbito que todavía se encuentra en un proceso de debate. La diversidad en el campo de la EA es muy amplia (Sauvé, 2005; Payne, 2009). A pesar que todos los agentes involucrados en la EA presentan una preocupación común por el ambiente y reconocen su importancia, esta es abordada desde diversos discursos. Es así como se encuentra que pedagogos, profesorado, investigadores, asociaciones, organismos, animadores, y demás, proponen distintas “maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo” (Sauvé, 2005, p. 17).

Esto se debe a las diferentes formas de acción y pensamiento que tienen los educadores ambientales en las distintas partes del mundo, los estudios han encontrado una gran diversidad de paradigmas teóricos, estrategias de actuación, contextos, disciplinas, sectores, etc. (García, 2002 y 2004; González, 2002; Sauvé, 1999, 2004, 2005). Si a esto se añade que la EA se aborda participando activamente en la solución de problemas en el entorno que se encuentra un centro educativo, desde la escuela también existen diversas maneras de entender la EA, acompañadas de las metodologías docentes que aplican siguiendo su pensamiento educador. Esto se debe a que el contexto escolar está formado por una amplia gama de “(...) factores ecológicos como son la distribución geográfica, la historia, la lingüística, lo social, lo tecnológico, lo cultural (...)” (Payne, 2009, p. 3).

Son muchas las actuaciones que se están desarrollando tanto en la modalidad de educación formal como no formal en el ámbito ambiental, y aunque están proliferando las investigaciones sobre EA, estas todavía son escasas. Y su número se reduce

considerablemente al centrar el objeto de estudio en las concepciones, comportamientos o actitudes que presentan los docentes en activo, puesto que suelen estudiar muestras de docentes en formación inicial.

Puede que se deba al elevado grado de dificultad que supone acceder a muestras de docentes en activo. Dicha dificultad aumenta al reducirse el tamaño muestral, si se pretende estudiar aquellos docentes que participan en un programa educativo ambiental escolar, como es el caso de la Red Andaluza de Ecoescuelas (en lo sucesivo, RAE). Es posible que estos sean algunos de los motivos por los que se han encontrado pocas investigaciones a escala nacional o internacional, cuyo objeto de estudio se dirija hacia las concepciones que presentan los docentes sobre EA (Flogaitis, Daskolia y Agelidou, 2005) o que en la muestra se incluya docentes en activo (Gutiérrez, 1993).

No obstante, como indican Moseley, Desjean-Perrotta y Utley (2010, p. 190), “La mayoría de las investigaciones en EA se han centrado en las actitudes, los comportamientos y los conocimientos acerca de problemas ambientales en los niños.” Y en el caso de las investigaciones sobre el concepto que tienen los niños sobre el ambiente, se limita principalmente al alumnado de secundaria, cuyo tamaño muestral suele ser reducido (Moseley, Desjean-Perrotta y Utley, 2010; Payne, 1998).

Conocer el grado de actitud y comportamiento responsable del alumnado hacia el ambiente, permite al educador comprobar si se está avanzando con las actuaciones educativas. Pero también es necesario conocer qué concepto tiene los docentes sobre la EA, puesto que son responsables de dicho impacto. Por ello, el objetivo general que se plantea en el presente estudio es *identificar el concepto de EA que conciben los docentes pertenecientes al cuerpo de Maestros y al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, participantes en el Programa Ecoescuelas dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (conocido como Red Andaluza de Ecoescuelas).*

El programa internacional denominado Programa Ecoescuelas¹ (Red Andaluza de Ecoescuelas² en Andalucía) es uno de los programas educativos que se ofrecen a los centros escolares, dentro de un programa de EA más amplio, conocido como Programa

¹ Se puede consultar información nacional en <http://www.adeac.es/ecoescuelas>.

² Se puede consultar información en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-ambiental/programa-aldea/8>.

Espacio donde se pueden encontrar recursos propios de la Red Andaluza de Ecoescuelas: <http://www.pyramid-ai.net/public/ecoescuelas/>

En las redes sociales se encuentran en: <http://www.facebook.com/redandaluzadecoescuelas>

ALDEA³. Este último, ofrece una gran cantidad de subprogramas, materiales y recursos (por ejemplo, Recapaciela, Educam, la revista Aula verde, etc.), que se encuentra en activo desde el año 1990, asistido por las Consejería de Educación y la Consejería de Agricultura, Pesca y Medio Ambiente (en lo sucesivo, CAPMA) de la Junta de Andalucía. De esta manera, se impulsa el desarrollo de la EA en el Sistema Educativo, no sólo en las materias que se imparten en las aulas, también como proyecto educativo de centro.

El objeto educativo (la educación integral, de todas las problemáticas ambientales en toda la comunidad escolar) y la metodología que se desarrolla (coordinan, asesoran y realizan un seguimiento de los progresos realizados), hacen de Ecoescuelas un programa potencialmente eficiente. En el caso andaluz, dichas funciones atienden con mayor atención al disponer los centros educativos que lo solicitan (127 en el curso 2011/2012⁴) de dos secretarías educativas dispuestas por la Junta de Andalucía. Dichas secretarías realizan una atención personalizada, cuyas actividades consisten en solventar problemáticas consultadas por los docentes, y especialmente gestionar recursos materiales y humanos demandados (como facilitar recursos didácticos existentes en internet o los elaborados por coordinadores del programa en centros educativos con experiencia en el programa).

Se puede pensar que la naturaleza y terminología de la EA propuesta desde los documentos auspiciados por la ONU, está totalmente delimitada y aceptada por toda la comunidad educativa ambiental. Sin embargo, aunque no es una disciplina nueva como tal, todavía no se encuentra definida, se sigue debatiendo como objeto de discurso en los foros internacionales. Así, la comunidad científica, social e intergubernamental se ha dividido en seguidores de uno u otro término y su naturaleza (Gutiérrez, Benaya y Calvo, 2006; Sauvé 1999; Vilches, Gil Pérez, Toscano y Macías, 2012).

A parte de las controversias y discrepancias, al ser un concepto dinámico recogido en los documentos, se favorece la confusión en la comunidad educativa ambiental, tanto en la forma de entender su naturaleza como en el uso adecuado de un tipo u otro de terminología. Y esta situación, favorece que no haya acuerdo sobre el

³ El catálogo del curso 2012/2013 se puede consultar en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-ambiental/programa-aldea>. El catálogo del curso 2011/2012 en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS_EDUCACION_AMBIENTAL/AMBIENTAL_ADJUNTOS/catalogo_aldea_2011/1314956673603_programa_aldea_catalogo_2011-2012.pdf.

⁴ Potencialmente puede participar 3.150 docentes y 30.915 alumnos.

concepto de EA o EDS y se fomente el planteamiento de nuevas terminologías (Sauvé, 1999; González, 2008; Gutiérrez, Benaya y Calvo, 2006; Meira, 2006; Rodríguez, 2011).

A lo largo del tiempo se ha sustituido el tratamiento del concepto de ambiente por el de ambiente humano, y de este por desarrollo sostenible (en lo sucesivo, DS). De la misma manera, se plantean conceptos circundantes, cuestionando así el uso de ¿EA o Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante, EDS) (Tilbury, 2004)?, ¿sostenible o sustentable?, ¿educación para la sustentabilidad (Gadotti, 2007)?, ¿medio ambiente, ambiente o medioambiente?, ¿DS o DS Ambiental (en lo sucesivo, DSA) o Desarrollo Humano (en lo siguiente, DH)?, ¿Futuro Sostenible (Vilches y Gil, 2003; Gil, Vilches, Toscano y Macías, 2006)?

Ello se debe, a que desde la ONU, como referente internacional que asiste los debates y documentos sobre los acuerdos que fundamentan el DS, está orientando la disciplina ambiental hacia el mismo. Este se fundamenta en tres esferas principales (económica, social y ambiental) y sus interrelaciones. Así mismo, considera las denominadas esferas conexas, que son aquellas que pueden tener alguna relación con las anteriores, y de las cuales derivan las conexiones intersectoriales, como puede ser la alfabetización, la erradicación de la pobreza o del hambre, la seguridad alimentaria, etc.

Como resultado de toda esta situación, se pretende desde 1992 con la Cumbre de la Tierra, sustituir EA por otras terminologías como es la EDS (Tilbury, 2004; UNESCO, 2003a, 2006, 2009). Mientras, hay otro sector numeroso de la sociedad civil y de la comunidad científica que defienden la EA (Perales y Gutiérrez, 2010). Fundamentan la EA en el ambiente, es decir, en los elementos que la componen y sus interrelaciones. Se encuentra bajo un enfoque realmente ecocéntrico en el cuál todos los elementos de un ecosistema tienen la misma importancia y se considera al ser humano como una especie más integrada en el ecosistema; en contra del posicionamiento que se propugna desde las Cumbres y que parece promover un pensamiento más antropocéntrico (Sauvé, 1999) en el que cada vez más se tiende a favorecer los aspectos económico y social.

En relación a la cuestión de la muestra elegida, se podría plantear cuestiones como, *¿por qué se ha elegido al cuerpo de docente preuniversitario dentro del sector de educadores ambientales? ¿Qué aspectos le hacen potencialmente ser un grupo con más influencia en la sociedad si actualmente la EA se encuentra también desarrollada en*

otros sectores? Su importancia radica en que este grupo de educadores ambientales tiene más posibilidades de acceso a la sociedad *longitudinalmente* en el tiempo (alumnado que acude a los centros por ser la educación obligatoria, y que aumenta al ser gratuita en otras etapas correspondiente a su docencia) como *transversalmente* en el espacio (tiene posibilidad de acceder a otras personas de la comunidad educativa).

Longitudinalmente, porque el alumnado se encuentra en contacto con su profesorado durante un período largo de su vida, proceso que se acentúa como resultado de la convivencia diaria que hay en el centro escolar.

Puesto que los docentes se encuentran en las etapas educativas obligatorias para todos los ciudadanos españoles (Educación Primaria, en adelante EP; y Educación Secundaria Obligatoria, en adelante, ESO), tiene acceso a todas las personas con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. Así mismo, los docentes que se encuentran en centros públicos, imparten docencia en las etapas educativas gratuitas para la sociedad (que se amplía a las de Educación Infantil, en lo sucesivo, EI; Bachillerato; Formación Profesional, en lo sucesivo F.P.; y los Ciclos de Grado Medio; en adelante C.G.M.). Esto hace que el tamaño de participante sea potencialmente elevado (población que se encuentra entre los 3 y los 18 años de edad, e incluso más, con la incorporación de la población adulta en la modalidad nocturna que ofrecen los institutos).

Además, este período se puede considerar como el más relevante, puesto que es cuando las personas construyen la base de su estructura mental sobre su entorno. El profesorado tiene la oportunidad de acceder a la población desde edades muy tempranas del desarrollo, y está comprobado que el aprendizaje es más efectivo cuanto más precoz sea el momento de intervención. Diversas aportaciones propias del área psicopedagógico y neurológico, han puesto de relieve que las personas construyen su estructura cognitiva y emocional especialmente durante los primeros años de su vida (Mir, Batle y Hernández, 2009). Así, la intensidad de los aprendizajes es mayor en edades tempranas a causa que todavía tienen pocos hábitos y conductas adquiridos.

Transversalmente, porque un centro de educativo escolar no sólo tiene proyección educativa sobre su alumnado. También incide y pretende influir sobre el resto de la comunidad educativa, e incluso el entorno social que se encuentra a su alrededor, como parte integrante del sistema que influye en la educación del alumnado. Familias, cuerpo no docente (conserjes/as, servicio de limpieza, servicio de comedor, educadores de actividades extraescolares, etc.), entidades u organizaciones que

colaboran localmente con el centro (de la Administración pública, Organizaciones no Gubernamentales, entidades con acción social, empresas privadas relacionadas con la energía, el agua, el consumo, etc.). Todos pueden recibir y aportar a través de la participación activa, tanto en las tomas de decisiones como en su desarrollo, haciendo así de la educación un aprendizaje que camina en los dos sentidos que se pretende desde la EA.

Como se puede comprobar, es ineludible la influencia en extensión e intensidad que tienen los docentes durante su acción educativa desde los centros escolares españoles, cuyas facilidades de acceso es resultado de las características que actualmente ofrece el sistema educativo. Así, se tiene la oportunidad de *educar a toda la sociedad*. Esto hace que potencialmente sea elevado el grado de sensibilización y comprensión de la realidad que pueden adquirir los ciudadanos, así como de las capacidades para desenvolverse en el ambiente que le rodea.

En otro sentido, los centros educativos escolares son centros en los que se concentran personas preparadas desde disciplinas muy diversas, lo cuál le hace potencialmente un espacio propicio para la interdisciplinariedad como modelo de trabajo en equipo. Incluso, se puede abordar la transdisciplinariedad para desarrollar la EA y abordar los problemas ambientales. Y las oportunidades para reunirse en equipo para el desarrollo de distintas actividades relacionadas con la concreción de la educación en su centro son múltiples (reuniones de departamento o de ciclo, claustros, etc.).

De la misma manera, los centros escolares tienen una serie de documentos propios en los cuales se puede reflejar el compromiso ambiental al recoger en los mismos cuestiones sobre EA: la programación general anual (en adelante, PGA), el proyecto educativo de centro (en adelante, PEC), el reglamento de organización y funcionamiento (en lo sucesivo, ROF) o un reglamento de régimen interior (en lo sucesivo, RRI) o un documento equivalente en el caso de los centros privados concertados, el proyecto curricular de centro (PCC) y las programaciones docentes.