

Cuadernos de educación

Retos de la educación ciudadana del siglo XXI.
Implicaciones curricularesAutora: **Francisca Martín-Molero**

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Son muchos los que mantienen prometedoras expectativas para la educación en un futuro próximo. Algunos llegan a sostener que el siglo XXI verá la revolución de la educación, habida cuenta de que el siglo XX ha constatado no sólo la revolución de la información, sino las diversas revoluciones tecnológicas, que superaron con creces los pronósticos más optimistas augurados con motivo de las nuevas tecnologías.

En efecto, las condiciones para el progreso y la difusión del conocimiento están, hace tiempo, dispuestas como para alentar la revolución de la educación ciudadana. Y, sin embargo, ésta no acaba de producirse, porque primero habrá de hacer frente a retos históricos, contextuales y específicamente humanos, que resultan casi imponderables para el triunfo de la tan deseada revolución educativa. Es más, algunos autores (Connor, 1989, 41) incluso hablan del «declive de las instituciones educativas», y Brundtland (1987) de la «inoperancia política», lo que no inspira, precisamente, el espíritu y la disposición más idónea para promover cambios revolucionarios en el ámbito de la educación. Ahora bien, ¿llegarán a fermentar las críticas que recibe el sistema educativo por su asintonía e inadecuación a las necesidades de los ciudadanos? Y ¿alcanzará la llamada «educación ambiental» a promover cambios de valores en la educación para la vida ciudadana promoviendo la implementación de los derechos humanos?

Este trabajo se propone reflexionar sobre estos interrogantes analizando los rasgos de la educación ciudadana en el momento presente, a fin de calibrar en qué medida la respuesta educativa sintoniza con las necesidades educativas de la sociedad para responder a los problemas cívicos de manera adecuada o, sencillamente, acorde a la altura de los tiempos. Asimismo, trataremos de dilucidar las necesidades educativas más urgentes para la ciudadanía del tercer milenio a partir de los problemas con los que la ciudadanía se enfrenta, que vienen a ser, justamente, los retos que tiene pendientes el sistema educativo. Ante la consideración de las evidencias de dicho análisis el trabajo intentará inferir algunas implicaciones básicas para innovar el *currículo* del tercer milenio, caso de que el siglo XXI se propusiera dar respuesta, con eficacia, a las mencionadas necesidades que tienen planteadas los ciudadanos.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA
Y LOS DERECHOS HUMANOS

El mundo del tercer milenio será en gran parte urbano, pues casi la mitad de la sociedad vivirá en ciudades, con todo lo que ello comporta para la vida social y psíquica de los ciudadanos en su desenvolvimiento. Algo más que el arte de vivir en comunidad va a ser menester poner de moda, o digamos que hace falta ya. Hace años el *currículo* de la educación formal en algunos niveles tenía una materia con distintas denominaciones: educación cívica, según unos, urbanidad según otros, cuyo contenido tenía que ver con ciertos comportamientos o hábitos urbanos. Lo que en francés se denomina, todavía, *politesse* y en inglés *politeness*. Pues bien, de un tiempo a esta parte, en nuestra reforma educativa no existe tal materia, y lo que es peor, su contenido formalmente tampoco se incluye en ninguna otra. Porque, en efecto, podría impartirse en todas, mediante la práctica del respeto que el urbana debe al resto de los ciudadanos y a todos los bienes o enseres comunes de la ciudadanía. Pero no, no existe ni la materia formal, ni su implicación en otras disciplinas y ni siquiera su práctica social generalizada, que cada día es más rara.

Por otra parte, no ha sido hasta 1948 cuando los ciudadanos del mundo han visto proclamados en Declaración Universal los Derechos Humanos, que tampoco se enseñan formalmente ni en la educación básica ni en la superior. Sin embargo, a partir de ese momento histórico, toda persona goza del reconocimiento de ser sujeto de derechos –por lo menos sobre el papel–, lo que implica, por un lado, una contrapartida de deberes de distintas instancias y, por otro, que el ciudadano puede luchar por el respeto y cumplimiento de los derechos fundamentales. El «derecho a la educación» (artículo 26), que asiste a todo individuo, y tiene por objeto el «pleno desarrollo de la personalidad humana», así como «el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos», representa toda una autorización para trabajar con vistas a que esta conquista de la humanidad se haga efectiva en la práctica, instaurando el respeto entre ciudadanos y entre éstos y cuanto les rodea. Conviene resaltar, con entera claridad, estos dos objetivos del derecho a la educación:

- De una parte, se contempla el propósito clásico de la educación, desde los griegos a través de la historia y hasta los tiempos modernos, cuál es el





desarrollo íntegro, completo o cabal del ser persona. Recuérdese cómo Sócrates, Platón y Aristóteles entendían que la virtud había de ser objeto de la educación. Es decir, que los valores siempre se han considerado inherentes a la esencia de la educación misma.

- Y, de otra, se especifica que la educación ha de fortalecer el respeto a los derechos humanos contenidos en la Declaración Universal. Aspecto éste que sólo pudo hacerse explícito en dichos términos tras la existencia de dicho código, cuya promulgación se firma a mediados del siglo XX (10 de diciembre de 1948). Este objetivo resalta que los valores implican los derechos humanos que han de ser objeto expreso de la educación, en nuestra época; puede que la necesidad de esta enseñanza explícita provenga justo del probado quebrantamiento de dichos valores o de su no aplicación a la vida ciudadana.

De manera que al sistema educativo, formal y no formal, compete el deber de satisfacer de modo efectivo ambos objetivos: el desarrollo pleno de la persona humana e instaurar el respeto a los derechos humanos. Ambos objetivos se presentan separados conceptualmente, si bien en la práctica se implican en relación mutua; esto es, son interdependientes, porque no se puede desarrollar íntegramente la persona humana al margen de los valores, éstos constituyen su centro medular. Y, además, «si la educación no hace de los valores su centro y objeto, el papel de la propia educación y de los centros de enseñanza será cuestionable» (Martín-Molero, 1981, 142).

El desarrollo de la persona se explicita que ha de ser un desarrollo completo, cabal, total de todos los aspectos educables del ser persona; porque sólo así podrá el individuo conseguir y disfrutar sus otros derechos como gozar o disfrutar del tiempo libre, del medio ambiente, de las artes, etc., en la realización de su proyecto vital. Por tanto, la verdadera educación no debería relegar ningún aspecto susceptible de crecimiento o perfección de la persona y mucho menos ignorarlo; pues, en este caso, no estaría atendiendo al derecho que tiene todo individuo a la educación para el desarrollo completo de su personalidad. Y no será completo dicho desarrollo si los ciudadanos no conocen sus derechos «a tomar parte activa en la vida cultural de la comunidad y a gozar de las artes»... (artículo 27.1), «a que se establezca un orden social» (artículo 28) y, tampoco, si la educación no les prepara adecuadamente para ejercitarlos. Por tanto, en

igual medida que la educación ha de facilitar a cada ciudadano el conocimiento de sus derechos, ha de facilitar el conocimiento de sus «deberes respecto de la comunidad» (artículo 29.1) a la que pertenece y en la que se desarrolla.

Más este derecho a la educación integral, en los valores de los derechos humanos, no se enseña de manera apropiada ni en la formación básica ni en la permanente; cuando, curiosamente, proliferan materias optativas como «educación multicultural», «educación para la paz», «educación para el ocio», etc., que no son sino pequeñas partes de aquélla. Es decir, que la enseñanza de los valores se predica más que se aplica. Sin embargo, en teoría no se discrepa sobre esta necesidad ciudadana del derecho a la educación y a la enseñanza de los valores, materia que incumbe al sistema educativo formal y no formal; en la práctica, en cambio, poco o nada se aplica, porque ¿cómo puede entenderse que muchos licenciados, precisamente, en Ciencias de la Educación ni siquiera conozcan el código de los derechos humanos? Y, así, el respeto a ciertos derechos de la persona, en los detalles que entraña la vida cívica diaria no se enseñan mediante su práctica y, en consecuencia, no se advierte el respeto al entorno, los demás incluidos. Pero ¿cómo aplicarán el respeto a su vida personal, cívico-social y profesional, cuando no se les enseña? Porque, ahora, ya no existe ninguna materia como «educación cívica», «urbanidad» o de contenido similar que, por lo menos, se ocupe de cómo manifestar el respeto que debemos a cuanto nos rodea, incluidos los demás ciudadanos. Y no es que deba o no existir; es que al no existir el respeto a todo cuanto nos rodea se debería enseñar desde todas las disciplinas del *currículo*, así como en la educación no formal a la población, pues su necesidad cada día se evidencia con mayor urgencia.

Más aún, encontrándonos en la etapa de implementación de los derechos humanos tras siglos de lucha por parte de las generaciones precedentes hasta lograr su promulgación universal en 1948, ¿cómo podrán los profesionales de la educación cumplir con su deber de «fortalecer el respeto a los derechos humanos» promoviendo su aplicación a la vida real de los ciudadanos sin una preparación adecuada? ¿No debería el sistema comenzar a funcionar en sus estructuras antes de predicar teorías sobre valores a la sociedad? ¿No sería más efectivo educar mediante la única pedagogía que autoriza la ética, que es la del ejemplo?





Lo esencial del ingente esfuerzo humano llamado civilización se caracteriza sobre todo por el cultivo de los valores, que implica la propia naturaleza de la especie racional, en sus facultades intelectuales, morales y creadoras o artísticas para la convivencia pacífica y que le viene a diferenciar del resto de los animales. La civilización, contrariamente a lo que pudiera pensarse hoy, no entraña la idea de puro bienestar material. Recuérdese cómo ha sido justo la abundancia la que en el transcurso de la historia ha acabado, en más de una ocasión, con notables conquistas materiales de la especie, el caso de la edad de oro de la civilización helénica debería servir de ejemplo. Y ello es así porque «civilizar» tiene más que ver con «educar» e ilustrar que con proezas y tácticas de guerra. Y, sin embargo, el récord de las guerras planificadas entre humanos, junto a las injusticias de todo tipo, para no entrar en otros problemas de enemistad intraespecie, no tiene parangón.

NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA SOCIEDAD POSMODERNA

Los ciudadanos a las puertas del tercer milenio, como resulta evidente, tienen unas necesidades diversas a otras épocas; porque distintos son los problemas a los que han de hacer frente estos ciudadanos para, simplemente, desenvolverse día a día en una sociedad tecnológica con problemas específicos sin precedente en la historia de la humanidad. La llamada sociedad posmoderna presenta una problemática o conjunto de problemas con relaciones interdependientes, cuyos rasgos han sido descritos por diferentes movimientos. Creo que para tratar de comprender el origen, causas y efectos de los problemas –que resultan ser las necesidades perentorias de los ciudadanos– aquéllos podrían clasificarse en tres grandes universos, que se corresponden con los tres tipos de educación de los que hablara Rousseau (Martín-Molero, 1988):

1. Universo de problemas del medio ambiente social

Es el medio de las relaciones humanas, llamado por algunos sociosfera, inventado por los hombres para la convivencia de los individuos en comunidades locales, nacionales e internacionales. El crecimiento de la población mundial continúa aumentando con enorme celeridad y de manera desequilibrada en las distintas regiones del planeta –como puso de relieve la Conferencia sobre Población

(El Cairo, 1994)–, concentrándose sus habitantes en grandes urbes; muchas de las cuales, incluso en los países llamados desarrollados, albergan bolsas de pobreza y miseria en tugurios desbordantes.

En realidad, no se puede decir que la ecología humana haya conseguido un grado de desarrollo que permita a la especie una convivencia pacífica y mucho menos armónica en sus relaciones sociales. Ciertos conflictos se pretenden resolver mediante soluciones que desencadenan, a su vez, otros problemas, un ejemplo típico y tópico son las guerras, como medio para resolver los conflictos humanos han sido una constante en el transcurso de la historia, aún no superado y al parecer de muy difícil resolución, pues mientras se continúe desarrollando armamento bélico en algunos países y éstos sean ayudados para su comercialización en algún otro país de la Tierra se dará su consumición, con los consiguientes problemas de muerte, hambre y miseria que representa para la población en su convivencia.

Mas el consumismo a ultranza que impera en la sociedad posmoderna no repara en las necesidades de los ciudadanos, sino que va más allá a saciar pseudonecesidades creadas por un sistema social –creado y mantenido por el hombre– al que sólo de palabra le interesa la convivencia civilizada de la ciudadanía. Porque, como dice Brundtland (1987), «los sistemas políticos se han quedado atrás» y no son capaces de garantizar, ni siquiera en los países desarrollados, la seguridad ciudadana.

El vacío de valores que anima la vida del sistema social permite, cuando no condiciona, las circunstancias para que su juventud, el tesoro que más debería cuidar como vástago social del mañana, caiga primero en el desencanto, en la desesperanza después y en la drogadicción para saciar la sed de hedonismo sin límites que ciertos modelos propugnan como medio resolutivo de la falta de horizontes y alicientes de vida.

Y con la moral de alfombra y el vacío en el horizonte ya no extrañan ni la inseguridad ciudadana, ni la economía sumergida, ni la corrupción, ni el declive de las instituciones, ni las noticias sobre el terror ni las injusticias refinadas que se enmascaran en los más impensados estamentos sociales.

Todo queda a merced de un vacío profundo de honestidad y otros valores disfrazado por una gran operación de maquillaje improvisado contra la tan



careada dignidad humana. El retorcimiento del sistema resulta, sencillamente, inexpugnable para el ciudadano medio si éste pretende la comprensión de la verdad o de «la igualdad de todos ante la ley» por mucho que se trate de derechos fundamentales.

En siglos anteriores, e incluso en la primera mitad del siglo xx, la ciudadanía podía mirar a una meta: la lucha por unos derechos que consagraran los valores fundamentales. Hoy, por contra, el código de los derechos fundamentales está ahí, por escrito, obligando a todos y, sin embargo, dichos valores no brillan sino por su ausencia; pues el tan ansiado código universal no se aplica o se vulnera todos los días, en todos los países de la Tierra. Tantas vidas, esfuerzo de individuos y colectivos y tanto tiempo de lucha para erradicar la arbitrariedad sobre los derechos de la persona y, todavía, parece que la lucha no ha sido lo eficaz que muchos soñaron, pues el respeto a los valores que encarnan no funciona en la práctica.

2. Universo de problemas del medio ambiente artificial

Además de todos los subsistemas que regulan la convivencia en la vida social a los que someramente nos hemos referido de modo implícito en el punto anterior, la inteligencia humana ha creado toda una serie de artefactos y medios que ha dado lugar a revoluciones ingentes respecto de la tecnología y la información.

Sobre los medios llamados de comunicación social recae el peso mayor de la educación ciudadana. Pero los media, también llamados el cuarto poder, fabrican modelos sociales que propugnan la no comunicación por imperativo del propio sistema social en cuyo engranaje se mueven y operan.

Sin embargo, el desarrollo de este universo tecnológico ha sido de tal magnitud que ha permitido al hombre, entre otras hazañas, sobrepasar la atmósfera terrestre y llegar a la Luna, estudiar el planeta Marte, internavegar por las autopistas de la información y hacer que apenas medie tiempo entre los acontecimientos producidos en cualquier punto del planeta y su difusión a los diferentes países que lo integran.

Y, ante tamañas evidencias, no sería exagerado pensar que la especie humana muestra más capacidad para inventar y crear arte y tecnología que para conseguir el desarrollo de una civilización pacífica de los humanos entre sí y de éstos con su medio.

3. Universo de problemas del medio ambiente natural

Éste designa el medio ambiente en sentido estricto o restringido, llamado por algunos medio físico, del cual forma parte la especie humana, pese a que ésta se haya considerado más su dominadora, puede que mal interpretando el mandato del Génesis: «Id y someted la Tierra». El deterioro de la biosfera, precisamente, a causa de las actividades humanas con evidencias en problemas tales como la contaminación atmosférica, acuática y terrestre que desencadena otros tantos problemas no sólo para la extinción de especies vegetales y animales, sino para la propia vida humana, no parece conciliador con la supuesta racionalidad de la especie.

Parece como si el colectivo humano se hubiera puesto al margen de las leyes de la naturaleza, que rigen para todo ser vivo y, por tanto, también para la especie llamada racional. Y puesto el ser humano más allá de su lugar en el cosmos, no reparó que formaba parte de la naturaleza; de manera que, incluso, se sitúa al límite de su ansiada inmortalidad, esquilmando los recursos pertenecientes a futuras generaciones, en la continuidad de su especie y atentando contra su propia supervivencia.

Claro que, puestos a contrastar, no lo hace mejor en cuanto concierne a la convivencia intraespecie, según acabamos de ver. El autoconcepto y la dignidad de la humanidad como gestora responsable de los recursos y del mantenimiento de su bienestar en su habitáculo cósmico parecen sufrir una extraña enfermedad, cuyo diagnóstico aún no ha asumido con conciencia planetaria. Porque no puede mantener armonía con su medio externo –entendido éste en sentido amplio– si antes no tiene paz en su medio interno individual y colectivamente.

De manera que las necesidades de los ciudadanos son necesidades vitales que aplican a los individuos y a la propia especie. Necesidades que empiezan por la resolución de los principales problemas que afectan a la vida misma; pero, tomando ésta no sólo en el mero sentido biológico, como en el resto de las especies, sino que tratándose del ser humano la vida social, cultural, intelectual, moral, laboral, ética, artística, espiritual, etc., aunque dependientes de la vida biológica, la condicionan y extienden a ella su valor supremo (Martín-Molero, 1996). Pues, según he apuntado más arriba, es en el cultivo de los valores en lo que difiere la existencia específicamente humana de la del resto de las especies animales. El cultivo de dichos valores com-



pete a la educación del ciudadano, tanto individual como colectivamente; de modo tal que formados en esa doble responsabilidad –personal y colectiva– puedan subvenir sus necesidades con la nota por excelencia que caracteriza a la especie: la racionalidad.

¿RESPONDE LA EDUCACIÓN VIGENTE A LAS NECESIDADES CIUDADANAS?

Digamos, en primer lugar, que las evidencias acumuladas en torno a los tres núcleos problemáticos, que acabo de referir, no demuestran la eficacia del sistema educativo vigente. Pues de inmediato surge el interrogante que nos lleva a una inferencia basada en evidencias que prueban los hechos: ¿cómo si la educación ciudadana se ha propuesto, por ejemplo, cultivar el respeto a todo cuanto rodea al ciudadano –por seguir con el ejemplo puesto más arriba– ha logrado tan desastrosos resultados?

Cierto que hay que considerar, por lo menos: a) las posibilidades y límites de la educación; b) el libre albedrío del ser humano, y c) que todavía la educación no llega a todos. Pero acaso ¿los límites de la educación son tan reducidos?, acaso ¿es un hombre libre para terminar con la vida o exterminarla?, acaso ¿son los que más y mejor educación recibieron los que menos atentan contra el medio ambiente o contra la vida misma?

En efecto, considerando las limitaciones de la educación, se puede admitir que la educación no lo puede todo. Mas, tanto menos cuanto que la educación se entienda como mera transmisión de conocimientos atomizados y parciales sin conexión con las necesidades de la vida y de la ética en la vida práctica, o como la perversión de predicar una teoría cuando el predicador practica su contraria. Y menos aún cuando, en nombre de los valores, se practica una manipulación que conculca dichos valores. De esta manera la educación no sólo no resulta eficaz, sino que no puede serlo, porque, sencillamente, ni siquiera es educación, tanto menos cuanto que el ejemplo provenga de los llamados expertos. Por tanto, el acto educativo propiamente dicho no tiene lugar. Pues éste exige que el intelecto capte la verdad de la teoría y se ejemplifiquen los valores en su práctica, de modo tal se fortalezca la voluntad para actuar mediante la coherencia entre el concepto del valor y su puesta en práctica.

En la realidad sucede que el alumnado no alcanza a comprender el hecho educativo; lo que percibe es la incoherencia y mediante la práctica reiterada de

ésta llega a la desilusión y a la desesperanza. Es éste un simple efecto operativo de la calidad de la enseñanza, pues son muchos los que piensan que para que la tan proclamada calidad de la enseñanza mejore ésta habrá de comenzar a ponerse en práctica por la formación del profesorado. Esto por lo que se refiere a la educación formal para no entrar en la educación a través de los media, cuyos profesionales de la información no se consideran específicamente de la educación. Si bien, duda no cabe, sobre la operatividad de la función educativa de los media y de la enorme tarea que pueden realizar.

Por todo ello, cabe inferir que parte de las limitaciones de la educación cívica se deben a que la educación integral o educación propiamente dicha no se practica; ya que ésta entraña, en su propia esencia, la ética del respeto a cuanto nos rodea. Esa ética que debe regir el comportamiento ciudadano no en determinadas ocasiones, sino todo el tiempo y que aplica a todos los detalles de la actividad ciudadana sea individual o colectiva. Y, así, se puede afirmar que el respeto a uno mismo y al medio entero que nos rodea se pone a prueba cada segundo de cada día, en los miles de detalles que conforman la vida. Si se entendiera así el valor del respeto por parte de todos los ciudadanos, resulta evidente que se estaría aplicando el código de los derechos humanos. Sin embargo, no hay más que pasar como observador por uno de esos centros que imparten la educación superior a profesores, por ejemplo, para percatarse de inmediato cómo se aplica el respeto al medio ambiente, en sentido amplio; es decir, respeto a cuanto nos rodea, aunque sólo fuera por respeto a la propia dignidad del ser humano, siendo así que se enseña más educación cívica con el ejemplo práctico cotidiano que con toda la teoría que se pueda impartir durante toda una vida.

No en vano la educación ha recibido duras críticas, desde dentro y desde fuera del sistema educativo. Por recordar aquí, únicamente, vamos a evocar –si se me permite– los dos grandes movimientos críticos de mayor proximidad en tiempo: el movimiento desescolarizador y el movimiento denominado educación ambiental.

• El movimiento desescolarizador

El movimiento desescolarizador tiene lugar en torno a los años setenta y viene a denunciar las miserias del propio sistema educativo vigente, su inadecuación a las necesidades de los ciudadanos, su asintonía con la vida misma, sus estériles métodos, etc., al



punto de llegar a propugnar la desescolarización. Algunos autores ilustran cómo la educación no educa ni sirve para aprender a aprender el resto de la vida, sino que produce un espejismo. Reimer (1971, 86) lo hace en los siguientes términos:

Las escuelas son en sí mismas instituciones dominantes en lugar de redes para facilitar el aprendizaje. Desarrollan un producto que luego venden a sus clientes como educación. [...] Producen adultos que creen haber sido educados y que en cualquier caso no les deja recursos para enfrentarse a su educación.

Otros autores resaltan la importancia que deberían tener en el *currículo* las nuevas tecnologías como asignaturas instrumentales, pues representan nuevos lenguajes y herramientas de aprendizaje para que los ciudadanos puedan, sencillamente, desenvolverse en la sociedad. Pero estos nuevos media han de ser estudiados con nuevos métodos para que sean comprendidos como mediadores de la percepción, según concluyen Postman y Weingartner (1969, 160). Sin embargo, hoy todavía no se facilita una enseñanza adecuada de estos media que permita a los ciudadanos servirse de ellos. Por tanto, no puede decirse haya mejorado ni en sus contenidos ni en sus métodos.

Y otros autores, en fin, critican otros aspectos del sistema con títulos tan elocuentes como *Muerte a una edad temprana* (Kozol, 1968), *Cómo fallan los niños* o *En lugar de la educación* (Holt, 1969, 1976), de suerte que la desescolarización (Illich, 1970) no resulta sino una consecuencia. Holt (1976, 8) llega incluso a lamentar el conflicto de derechos humanos en los siguientes términos:

Junto al derecho de la vida misma, el más fundamental de todos los derechos es el derecho a controlar nuestras mentes y pensamientos. Eso quiere decir el derecho a decidir por nosotros mismos... y encontrar el sentido a nuestras vidas... Quien aparta de nosotros este derecho intentando educarnos ataca el mismo centro del nuestro haciéndonos el daño más duradero y profundo.

El conflicto entre este derecho y el derecho a la educación acontece –según Holt– cuando es, precisamente, la educación la que usurpa o conculca aquél, conforme se desprende de sus propios términos:

La educación... me parece quizá de todas las invenciones sociales de la humanidad la más autoritaria y peligrosa. Es la más profunda fundación del esclavo estado moderno, mundialmente, en la que la mayor parte de la gente siente no ser nada sino productores, consumidores, espectadores y *fans*, conducidos más y más, en todas las partes de sus vidas, por codicia, envidia y miedo.

El sentido de esta dramática narrativa es tanto más nefasto cuanto que –como he apuntado más arriba– se lleva a cabo, muchas veces, en nombre del derecho a la libertad de pensamiento, de modo tan sutil que los individuos ni siquiera lo advierten, llegando incluso a pensar que necesariamente es la única filosofía posible. Pues, al culminar los estudios universitarios, suele ser ya demasiado tarde; porque o bien perciben que fuera del engranaje en cuestión no tienen futuro, con lo que quedan en activo promoviendo el mismo modelo; o bien, al carecer de la capacidad de pensar por sí mismos, han de iniciar, entonces, el proceso de «aprender a aprender» para el que no han desarrollado ni la capacidad ni los recursos suficientes.

• El movimiento educación ambiental

El movimiento educación ambiental arranca, asimismo, de la década de los setenta; si bien los condicionantes arrancan de la crisis ecológica y económica que amenaza el bienestar de la humanidad. Los antecedentes inmediatos tienen lugar en torno a mediados del siglo xx y se van concretando a medida que los datos van tomando carta de identidad en ciertos problemas ciudadanos, cuya credibilidad se viene acrecentando por sucesivas evidencias que afectan a la vida de los ciudadanos. Este conjunto de problemas se viene a denominar problemática ambiental y la he referido más arriba a los tres universos del medio ambiente: social, artificial y físico.

Parece lógico que, como consecuencia de la *Declaración de los Derechos Humanos* (1948), resulte ya posible la reivindicación de su cumplimiento, de suerte que, sobre los años sesenta, se centra el interés en una serie de problemas, debido justamente a la no aplicación de dichos derechos fundamentales. Y, así, se empieza a considerar el desarrollo de la persona como sujeto de derechos políticos, sociales, culturales, educativos, laborales, vitales, etc., de tal manera que se llegan a investigar los problemas que se ocasionan por la conculcación de los mismos y entonces empiezan a emerger ciertas teorías como *educación para el desarrollo*, *educación para la paz*, *educación multicultural*, *educación ambiental*, también llamada *educación cívica*, *educación política* o *educación social* (Hicks y Townley, 1982). Quiero, sobre todo, resaltar que el denominador común de todas estas teorías educativas es nada más y nada menos que el código de los derechos humanos; pues, examinándolas una a una, se aprecia de inmediato cómo



éstas enfocan el estudio de los problemas que sobrevienen por la conculcación de dichos derechos.

Considerando que las necesidades de los ciudadanos se infieren de los problemas que tiene el planeta a las puertas del tercer milenio, hay que tener en cuenta los tres universos referidos más arriba, pero de manera interdependiente a escala global. Pues, en efecto, no se pueden considerar los problemas del medio ambiente natural con independencia del medio ambiente humano; ya que aquéllos se deben al impacto de la actividad humana sobre la naturaleza, como en el caso de la contaminación, cuyos males revierten sobre la propia salud de los ciudadanos. Por tanto, para frenar esos problemas que sufre el medio físico, como la contaminación o la extinción de especies, etc., aunque sólo fuera por pura necesidad de los ciudadanos, hay que actuar éstos para que cambien sus hábitos y usen los recursos naturales con ética y racionalidad. Es la población la que ha de asumir su responsabilidad, individual y colectiva, modificando, en última instancia, sus hábitos y comportamientos de manera más civilizada, es decir, basándose en los valores implícitos en el código de los derechos humanos.

Pues bien, la educación ambiental tiene por objeto armonizar o reconciliar a la población consigo y con su medio, proponiéndose como una medida urgente para frenar el desequilibrio ecológico. Por ello, la educación ambiental también se llama educación cívica o social, pues propugna una manera práctica de ajustar la educación a las necesidades de convivencia armónica de los ciudadanos entre sí y de éstos con su entorno a partir de la racionalidad y el respeto.

La educación ambiental implica la educación para el desarrollo, para la paz y multicultural porque el medio ambiente se entiende en sentido amplio, desde el informe de Tbilisi (1977), según recoge la propia Estrategia Internacional (ISEE, 1987, 9):

Así como es un hecho que los rasgos biológicos y físicos constituyen la base natural del medio ambiente humano, sus dimensiones ética, social, cultural y económica también juegan su parte determinando los enfoques e instrumentos por los que la gente puede comprender y hacer mejor uso de los recursos naturales para satisfacer sus necesidades.

La educación ambiental, además, representa una crítica a la educación vigente, al igual que lo fuera el movimiento desescolarizador; pero proporcionando cambios menos drásticos que éste para sintonizar con la vida, esto es, con las necesidades de

los ciudadanos con vistas a responder a los problemas a los que éstos han de hacer frente en su diario convivir. La educación ambiental proporciona alternativas para responder a los problemas ambientales que constituyen las necesidades primarias de los ciudadanos, porque expresamente «define valores y motivos» cuya comprensión «conduce a patrones de comportamiento y medidas que son instrumentales para preservar y mejorar el medio ambiente» (o.c., p. 11).

En suma, la educación ciudadana vigente nos ha conducido al *statu quo*, que como las evidencias demuestran no sólo no responde a las necesidades de los ciudadanos adecuadamente, sino que hay serias dudas de que se encuentre en la dirección correcta para poder atenderlas. De modo que se llega a poner en duda que el llamado acto educativo en verdad lo sea; tanto dista del propio concepto descrito como hecho educativo. En todo caso, el cómo se desarrolla el proceso educativo, día a día, en la cadena ininterrumpida de los miles de detalles que lo conforman no ha logrado y en tanto no introduzca cambios sustanciales de valores no logrará responder a los retos que tiene planteados la educación, porque incumben a su propia esencia.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES CIUDADANAS

En primer lugar, he de aclarar que me refiero al concepto profundo de la «educación ambiental»; el otro, el superficial, de moda en las realizaciones que hasta ahora se aprecian, ya lo he calificado de «folclore ambiental» (Martín-Molero, 1988), que es muy digno e interesante; pero que es un concepto diverso del concepto profundo anclado en los valores y derechos humanos, el concepto primigenio de educación integral. La educación vigente resulta ser el concepto opuesto al que, a mi juicio, propugna la llamada educación ambiental, según he argumentado en otro lugar (Martín-Molero, 1996).

La educación ciudadana, si es que funciona a la altura de los tiempos, no puede por menos de responder a las necesidades de la sociedad, hecho que reclama con urgencia la educación ambiental. Necesidades que vienen condicionadas por los problemas que tienen planteados los ciudadanos a las puertas del tercer milenio. Y los principales problemas de la ciudadanía para el tercer milenio tienen que ver con los tres universos o núcleos de problemas que tiene planteados la sociedad posmoderna, someramente esbozados más arriba: he ahí los retos ante los que comparece la educación cívica del siglo XXI:



1. El respeto a los valores y derechos fundamentales de la persona en la realidad práctica de cada día, en respuesta a las necesidades de mejora que requieren las relaciones humanas.

El respeto a estos derechos implica el respeto a la dignidad del ser humano, empezando por uno mismo, pero entendiendo que todo individuo perteneciente a la especie humana tiene los mismos derechos, lo que supone que en caso de conflicto el derecho de uno termina justo donde comienza el del otro, por ejemplo: el derecho de un ciudadano a fumar termina donde empieza el derecho del otro a respirar, sin riesgo para su salud. No harían falta ni siquiera normas jurídicas para comprender este juego de los derechos ciudadanos. Es una mera cuestión de racionalidad ética. Sin embargo, sólo cuando la norma puede llevar a la sanción se empieza a entender el derecho inalienable a la salud del otro. Este ejemplo tópico y típico de nuestro civismo resulta ilustrativo de la manera en la que se demuestra el «respeto al otro» en nuestra sociedad, llamada democrática y de derecho. Sin duda, todo un paradigma de la contradicción *in terminis*, que es el ser humano.

Examinando la historia de la educación, se puede apreciar cómo el propio concepto –educación– se conjuga y entiende a partir del cultivo de los valores, que constituyen la nota distintiva de la civilización humana y del propio concepto educativo, en tanto en cuanto se propone el desarrollo pleno de la persona al completo: sus facultades intelectuales o racionales, sus actitudes ético-morales y su actuar conforme a las dos dimensiones anteriores.

2. El respeto a los derechos del medio ambiente natural, que ya ha pasado a convertirse en sujeto de derecho.

Este derecho del medio natural implica un deber para los ciudadanos: el de comportarse –en el medio porque, evidentemente, el hombre no puede sino estar en el medio– con respeto al medio haciendo uso, que no abuso de los recursos naturales. Esto es, actuando con racionalidad en su medio ambiente, en los detalles más elementales, que por lo general no se consideran de importancia; pero es justo en ellos en los que reside la grandeza de la civilización y la cultura de los valores, porque son éstos los que están al alcance de todos los ciudadanos, en sus actividades de cada día, incluso sin salir de las propias ciudades. De actuar los ciudadanos con esta racionalidad ética, que por lo demás es la facultad que les es propia, no se produci-

ría la esquilmación ni otro tipo de atentados contra la naturaleza: casa común de todos los humanos nacidos y por nacer. Acaso las faltas de respeto del común de los ciudadanos sean, sin embargo, las más frecuentes, como las de tipo estético por los vertidos incontrolados o la falta de autocontrol del ciudadano, que deja basuras por donde pasa de la ciudad o del campo; teniendo en cuenta que ciertos residuos como los plásticos no se encuentran en la naturaleza y ésta no las asume mediante la desintegración, ni con el tiempo. De modo que las futuras generaciones encontrarán estos vestigios de los hábitos característicos de la sociedad posmoderna y de la «cultura del plástico», ya que se encuentran restos por cualquier lugar al que tuvo acceso el ciudadano de dicha «cultura». Una curiosa manera de respetar la casa de todos, tal vez, porque algunos, todavía, no la consideran «su casa» o porque, por no respetar, no respetan ni su propia morada.

Por desolador que nos parezca, hay que admitir que los datos de una encuesta realizada en trece países de la Unión Europea por el Fondo de Población de las Naciones Unidas pueden responder a la realidad. La ONU viene a concluir que los españoles son los europeos menos preocupados por el medio ambiente, tan sólo un 11% cree que los problemas ambientales, entendidos en sentido restringido, sean importantes (Mateu, 1997).

La educación ambiental supone un desenvolvimiento responsable del respeto al medio ambiente, individual y colectivo. Mas, para entenderlo, el respeto ha de empezar por el respeto a uno mismo, a la dignidad humana como sujeto ético de derechos, a fin de comprender cómo y por qué se debe respetar el entorno en su sentido más amplio. Pues, como éste implica el sentido estricto o restringido, que es la naturaleza, por tanto, la educación ambiental se propone expresamente desarrollar comprensivamente unas actitudes que lleven todas a una manifestación de comportamiento respetuoso en el campo, sea cual fuere el tipo de actividad que el ser humano se proponga realizar en él.

3. El respeto al medio ambiente en sentido amplio, es decir, incluyendo en éste el medio artificial o de todas las cosas creadas por el ser humano.

El respeto implica el uso adecuado de cuantos artefactos ha inventado el ser humano, desde los medios más elementales a los más sofisticados recursos informáticos. Y no parece que la educación



cívica venga desarrollando adecuadamente el respeto a este medio tampoco. Bástenos observar el comportamiento de los ciudadanos que reciben el más alto nivel educativo en la universidad; pronto advertiremos que ni siquiera las papeleras se utilizan para la finalidad que dichos recipientes deben desempeñar en un lugar de convivencia, precisamente donde se imparte la información y la cultura al más alto nivel. Ni que decir tiene que los ceniceros, las paredes y otros lugares, que no creo necesario mencionar aquí, no sufren mejor trato irrespetuoso, al punto de poner a prueba las más elementales normas de limpieza e higiene. Otro tanto puede decirse del derroche inservible o despilfarro de energía, luz, agua, etc. Por tanto, que las papeleras anden por las calles como andan, a veces por los suelos, ya no es desconcertante; entra todo dentro de los hábitos de ineducación ciudadana que habría que llevar, por lo menos, al nivel del respeto elemental que implica el buen uso, que no abuso de los medios.

Y, siendo así que no se prodiga mucho respeto a los medios rudimentarios comunes a todos los ciudadanos para facilitar los servicios y el bienestar público en la convivencia cotidiana, ¿por qué habrían de ser mejor utilizados los artefactos electrónicos? El respeto ha de ser el clima de educación básica, empezando por el respeto a uno mismo para poder entender el respeto a todos los elementos comunes de la convivencia, que no sólo denota el respeto que se tiene por las cosas, sino que implica el respeto que se profesa a los otros y a sus derechos, que son, por lo menos, tan inviolables como los de uno mismo. Muy difícil resulta, sin embargo, que las críticas que recibe el sistema educativo lleven a éste a sintonizar con las necesidades de los ciudadanos. En todo caso, cualquier cambio, para que sea mínimamente eficaz, habrá de iniciarse en la formación del profesorado, al tiempo que éste habrá de comprender que su ejemplo práctico enseña mucho más de lo que piensa y aunque no lo pretenda.

IMPLICACIONES PARA LA INNOVACIÓN DEL CURRÍCULO

Las implicaciones para el *currículo* para que funcionen han de tener una dimensión práctica, es decir, de aplicación a la realidad educativa, si es que ésta ha de seguir denominándose «educativa», es decir, que educa mejorando, acrecentando o perfeccionando las facultades propias de la especie humana. Este sentido práctico de la educación cívica

lo resalta expresamente la educación ambiental «en virtud de sus objetivos y funciones», pues ésta «es necesariamente una forma de práctica educativa en sintonía con la vida de la sociedad» (ISEE, 1987, 12). De modo que esta forma de educación será efectiva, únicamente, si todos los ciudadanos miembros de la sociedad participan de ella en orden a mejorar sus relaciones con el medio ambiente. Luego se trata de una educación práctica que ha de llegar a todos los sectores y miembros de la sociedad, sean estudiantes, trabajadores, profesionales, técnicos, etc., o especialistas, para que todos tomen conciencia de sus responsabilidades como tales ciudadanos del mundo.

Y para que la educación ambiental pueda llegar a todos ha de iniciarse en varios frentes estratégicos: en la formación de los profesionales en general y de la formación del profesorado en particular, así como en los medios de comunicación y en la propia sociedad, si es que la educación pretende dar respuesta a las necesidades y problemas ciudadanos del tercer milenio.

Mas este reto por parte de la educación formal se antoja, asimismo, difícil de lograr; porque, en efecto, el *currículo* universitario debería incorporar cambios importantes para sintonizar con la vida. Y ¿qué esperanza cabe abrigar cuando no bien estrenados los nuevos planes de estudio prueban mayor ineficacia que los anteriores? Eso sí, la atomización del conocimiento, por lo menos, es muy superior a los *currículos* anteriores, precisamente cuando se tiende al *pensamiento global* («global thinking») en una sociedad global, porque globales son los problemas que afectan a un mundo que funciona, cada vez en más aspectos, globalmente. Pues bien, la respuesta del sistema educativo no sólo no incorporó cambios significativos en el sentido que propugna la educación ambiental, sino que se alejó más de las soluciones acordes con necesidades ciudadanas para sintonizar con los problemas y ritmo de los tiempos. De lo que se infiere que los cambios que se adoptaron en el nuevo *currículo* justo eran opuestos a los objetivos que se pretendían conseguir. Pues no cabe pensar, en buena lógica, que se pretendiera empeorar la situación que decía modernizar.

Sin embargo, las directrices de la educación ambiental para incorporar cambios respecto de las necesidades ciudadanas no sólo no alentaban la atomización parcializada de multiplicar las materias, sino que proponía incorporar los cambios a las ya existentes, desde el Informe de Tbilisi en 1977, ra-



tificado por la Estrategia Internacional (ISEE, 1987, 17), explícitamente, así:

La educación ambiental no debe ser una asignatura más añadida a los programas existentes, sino que debe incorporarse dentro de los programas para todos los alumnos, cualquiera que sea su edad... Su contenido debe permear cada parte de los programas formales y no formales y constituir así un todo continuo... La idea central es alcanzar mediante creciente interdisciplinariedad y previa coordinación de las disciplinas una educación práctica orientada hacia la solución de los problemas ambientales o por lo menos equipar mejor a los alumnos... para participar en la toma de decisiones.

Estos términos, que datan de hace veinte años, son claros y elocuentes, la educación ambiental:

1. No ha de incorporarse al *currículo* como una disciplina más, incrementando las materias clásicas.
2. Ha de integrarse en todas las materias existentes del actual *currículo*, en cada una desde la perspectiva y ámbito que le es propio.
3. Ha de aplicarse a todas las edades y a cualquier edad de la educación formal y no formal, en todo tipo de programas.
4. Ha de incorporarse al proceso mismo de la educación formando un todo único y orgánico.
5. El método es la interdisciplinariedad, coordinando las disciplinas de modo que la educación sea práctica para resolver los problemas.
6. Equipando mejor a los individuos en orden a tomar parte en la toma de decisiones.

Pues bien, a lo sumo que se ha llegado en el desarrollo de la educación ambiental con los nuevos planes de estudio universitarios ha sido a proponer una materia más –modalidad contraria a la expresamente aconsejada por la Estrategia Internacional–, pero con carácter optativo; lo que implica que no llega a los estudiantes que tienen derecho a ella, que son todos.

Por otra parte, se pretende relegar la educación ambiental a las escuelas, es decir, a los niños, que son justamente los que hacen lo que ven hacer a sus mayores o lo que éstos les permiten. Sin embargo, con frecuencia se oye decir que la educación ambiental ha de empezar por los niños y a éstos hay que impartirla. Mas como la educación cívica en los valores es una cuestión de hábitos ciudadanos, que se inicia en la familia y se continúa en la sociedad, sobre todo por el comportamiento y aprobación de los mayores ¿cómo se pretende que

sean los niños los que lleven a cabo esta revolución? O ¿cómo se pretende enseñar un cambio de valores en teoría cuando es la práctica, la pedagogía del ejemplo la única que autoriza una enseñanza ética? ¿No indican estos términos contradictorios que *de facto* no se está dispuesto a asumir la responsabilidad del cambio educativo? Resulta muy difícil que, por estas vías y procedimientos, la educación ambiental llegue a promover la puesta en marcha de los derechos humanos que pretende.

Los nuevos cambios de *currículos* que ya se anuncian tienen ante sí el reto, todavía, intacto de ajustar la enseñanza a las necesidades de los ciudadanos del tercer milenio, de tal manera que la educación les sirva para resolver sus problemas vitales y de convivencia. Estos cambios exigen más que incremento de materias descoordinadas que proliferan al extremo de convertir capítulos de materias en disciplinas autónomas y que se imparten bajo el signo del solapamiento, mientras que dichas materias distan de conectar con las necesidades y problemas de los ciudadanos. Hay que subrayar el factor tiempo, pues los alumnos tienen una gran capacidad de aprendizaje y a veces se toman años para enseñar lo que adecuadamente son capaces de aprender en meses.

No hay que confundir un *currículo* actualizado con un *currículo* atomizado al extremo de dificultar la comprensión de los problemas globales que afectan a la vida ya en la época actual. Y, sin embargo, a la educación compete cultivar el espíritu cívico de respeto ciudadano, a partir de los más pequeños detalles de la vida diaria promoviendo cambios de un comportamiento capaz de respetarse a uno mismo para respetar de ese modo cuanto le rodea. Esta responsabilidad tiene una doble vertiente: la individual y la colectiva. Entre los cambios sobre los que hay que investigar para que sean en verdad innovadores, a mi juicio, destacan los siguientes:

1. Reformulación de las materias básicas existentes en lo que concierne al *currículo* nuclear. El *currículo* básico para todos ha de ser completo en lo que se refiere a la comprensión de los problemas que afectan a la vida de los ciudadanos, a sus causas y efectos y modos de resolverlos, sobre todo los que implican cambios para el comportamiento del ciudadano común, tanto de responsabilidad individual cuanto colectiva.
2. El *currículo* cortical podría contemplar, de una parte, el desarrollo práctico de nuevas pautas de comportamiento cívico en respuesta a problemas concretos que tiene planteados cada lo-



calidad, partiendo así al cambio con el principio de actuación local en el entorno próximo. Y, de otra parte, para pensar globalmente se podrían plantear temas específicos, con programas monográficos que permiten ir más lejos en la profundización.

3. La coordinación de las materias para evitar solapamientos que obstaculizan la comprensión de los problemas actuales de la vida, de sus causas efectos y posibles soluciones, al tiempo que redunda en una pérdida de tiempo para los estudiantes, no puede posponerse por más tiempo. Se trata de un reto interno del propio sistema educativo que facilitará dar respuestas más adecuadas a los desafíos de la educación ciudadana, toda vez que se enseña más con el ejemplo que con la palabra. Esta cuestión es difícil por cuanto que se ve condicionada por la estructura del propio sistema.
4. Sin embargo, la flexibilidad que demanda el método interdisciplinar tampoco puede aplazarse *sine die* pensando que se promueven procedimientos adecuados a las exigencias de los tiempos con los actuales departamentos, que más bien son compartimentos estancos, que incide sobre el conocimiento. Pues, es bien sabido, la propia infraestructura del sistema dificulta introducir los cambios que exigen los tiempos o digamos que no los favorece.
5. Mas ninguna de estas medidas se adoptará si no se inicia el cambio, de hecho, por todos los que tienen mucha y poca responsabilidad, los que deciden y los que pueden adaptar los cambios curriculares a la realidad práctica. Y ello en todos los programas, en particular en los que forman y concientizan a los profesionales, de modo especial al profesorado de primaria y secundaria, formación profesional y permanente. No en vano cuando la Estrategia Internacional (ISEE, 1987, 25) se propone el objetivo de incorporar de una manera más efectiva la dimensión ambiental a la universidad, además de indicar que puede hacerse a través de los planes de es-

tudio, etc., la primera acción que propugna es «desarrollar la concienciación de las autoridades académicas», literalmente: *developing the awareness of academic authorities*. Si bien, de inmediato, surge la pregunta: ¿quién concientiza a las autoridades académicas? Porque, en efecto, son éstas las que, junto con la administración, deciden sobre los planes de estudio, incentivos sobre el desarrollo de materiales didácticos, difusión de información al personal y otros temas básicos de innovación o cambio. Mas cuando se trata de una cuestión que atañe a la vida de todos los ciudadanos, todos pueden poner su parte, cada cual a su manera.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNDTLAND, G. H. (1987): Llamada de emergencia. *Final report of the WCED*.
- CONNOR, S. (1989): *Postmodernist culture* (Cambridge, Basil Blackwell).
- HICKS, D., y TOWNLEY, C. (eds.) (1982): *Teaching World Studies* (London, Longman).
- HOLT, J. (1969): *How children fail* (London, Penguin).
– (1976) *Instead of education* (London, Penguin).
- ILLICH, I. D. (1970): *Deschooling society* (New York, Harper and Row).
- ISEE (1987): International Strategy for Environmental Education (Paris, UNESCO), Conf. 402/1.
- KOZOL, J. (1968): *Death at an early age* (London, Penguin).
- MATEU, V. (1976): «Los españoles son los menos preocupados por el medio ambiente», *El Mundo*, 19-3-1997.
- MARTÍN-MOLERO, F. (1981): «Moral values and education», en *L'école et les valeurs: World Congress in Education* [Quebec (Canadá), Sergy Fleury], pp. 140-143.
- MARTÍN-MOLERO, F. (Dir/Coor.) (1988): *Educación ambiental: una experiencia interdisciplinar* (Madrid, Cyops).
- MARTÍN-MOLERO, F. (1996): *Educación ambiental* (Madrid, Síntesis).
- POSTMAN, N., y WEINGARTNER, C. (1969): *Teaching as a subversive activity* (London, Penguin).
- REIMER, E. (1971): *School is dead* (London, Penguin).

