

Las prácticas docentes en educación ambiental que movilizan el discurso del desarrollo sostenible

SEGURA-JIMÉNEZ, Martha Angélica, ALFONSO-CORTÉS, Claudia Bibiana y MOLANO-NIÑO, Alba Carolina

M. Segura, C. Alfonso y A. Molano

coordinacion_practica_docente@uan.edu.co

J. Agüero, B. Torres, (eds.) Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Tópicos Selectos de Educación Ambiental-©ECORFAN-Veracruz, 2015.

Introducción

En este documento se presenta el resultado parcial de la investigación denominada “Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes de educación secundaria y media en colegios de Bogotá, Leticia y Quibdó: Implicaciones para los currículos de educación media en diferentes regiones del país”. Esta es una investigación que mira la educación ambiental desde dos perspectivas: la primera, desde su estatus epistemológico que la configura como un campo emergente cruzado transversalmente por diversos campos disciplinares e interdisciplinares y la segunda, desde su lugar de acción natural: la escuela, entendida desde su dimensión más amplia.

Los resultados que se presentan, son una mirada parcial de la investigación por cuanto, se analizan aquí únicamente los datos obtenidos con uno de los cuatro instrumentos usados para recabar la información: el cuestionario a estudiantes. En este cuestionario se indaga por las prácticas de los/as profesores/as en dos aspectos fundamentales: el para qué (finalidad) de la educación ambiental y el qué (conocimientos) de la educación ambiental en el aula. Para la comprensión adecuada del análisis de dichos resultados, es necesario, esclarecer la posición desde donde se abordan epistemológicamente las finalidades y los conocimientos de la educación ambiental, mediante dos premisas: la primera, el desarrollo sostenible como discurso hegemónico en la educación ambiental y la segunda, la educación ambiental como el lugar en donde este se ejecuta.

Con respecto a la primera premisa, se hace necesario aclarar que cuando se habla de ambiente, se encuentran muchas tendencias, pero indudablemente el denominador común son aquellas en donde se habla de las estrechas relaciones que existen entre los seres humanos –como individuos o colectivos– con el “medio”, que –en la mayoría de los casos– se conecta inmediatamente con la palabra naturaleza. La forma de nombrar estas relaciones ser humano-sociedad-naturaleza, lleva implícita una postura fundamentada en la lógica del sistema imperante y que tiene sus efectos sobre las concepciones, acciones y actitudes de los individuos sobre el entorno.

Con el nacimiento de los estudios ambientales, nacen también los cuestionamientos al modelo de desarrollo dominante y al supuesto progreso con el que se aliena a las masas de los países empobrecidos, y así, surgen los primeros brotes de conciencia sobre los límites del crecimiento, la degradación de la naturaleza y los problemas de sustentabilidad del planeta y de sus habitantes.

A muchas de estas situaciones se les llama “problemas ambientales”, y según diversos investigadores y cada vez más personas del común, se producen como consecuencia del modelo económico actual. Sin embargo, para Leff y otros investigadores “son concebidos como externalidades del sistema, porque los produce la economía pero no tiene los conceptos ni los instrumentos para comprenderlos ni para solucionarlos” (Leff, 1994).

En los años ochenta, comienza a caer en desuso el término ecodesarrollo, debido probablemente a la necesidad de recuperar económicamente a los países de América Latina y el Caribe que se ahogaban con la deuda externa y con las recesiones económicas tan fuertes de esta década. Surgen entonces, los famosos modelos neoliberales y también el discurso del desarrollo sostenible, que se acentúa comenzando la década de los noventa con la renombrada “Cumbre de la Tierra”.

No obstante, años antes de la cumbre, el “Informe Brundland” o “Nuestro futuro común” ya advertía sobre la disímil situación entre unas naciones y otras y profundizaba sobre los orígenes de las deudas económicas de países empobrecidos versus los intereses y acumulación de bienes y capital de países enriquecidos. Es este informe quizá, el que oficializa la inequidad creciente, la disparidad de intereses y la degradación natural visible en buena parte de los territorios del planeta, y es aquí también en donde se propone contemplar visiones alternativas de nuestro papel como seres humanos y así establecer las nuevas bases de un futuro que por ahora sólo tiene en común el planeta destruido y la vida humana tal como la conocemos, en peligro.

A partir de ésta y otras reflexiones, surge el concepto sustentabilidad como el soporte de la vida y como posibilidad para mantener las funciones básicas con lo que provee la naturaleza. La significación del concepto implica internalizar – en términos de Leff- las condiciones ecológicas al modelo económico, pero debido a su doble raíz, se le ha dado también la connotación de sostenibilidad, cuya definición implica sostener o mantener el modelo económico actual, es decir, sin internalizar lo ecológico ni lo natural en su discurso (Leff, 1994).

Tomar una u otra postura significa asumir una posición ideológica firme: mantenerse (sostenerse) tal cual y acelerar los procesos de disparidad o generar transformaciones profundas individuales y colectivas para edificar modelos de desarrollo alternativos. La sostenibilidad entiende el ambiente como recurso (beneficio) que se debe cuidar (conservar) para el ser humano (antropocentrismo).

Es así como se fundamenta la segunda premisa: la educación ambiental está permeada por el discurso del desarrollo sostenible que se legitima en las concepciones y prácticas de los/as profesores/as en el aula. No podemos negar que la educación ambiental surge como respuesta de las sociedades modernas al grave deterioro del ambiente causado por la actividad humana en todos sus frentes. Pero, la educación ambiental surge tarde por lo cual tiende a ser, simplemente, un añadido al contenido y forma de la educación ya establecida, y los pobres resultados de este proceder, observables en el creciente detrimento del ambiente, claman por una revisión constante de la forma en la cual se hace la educación ambiental en el aula lo que conduce a su vez a reclamar transformaciones más profundas del sistema educativo.

Esta educación (por lo menos en Colombia) es direccionada por la Política Nacional de Educación Ambiental (en adelante PNEA) (MEN-MMA, 2002) que hace alusión a la importancia del “manejo” de los recursos y del ambiente, para lo cual hace énfasis en la importancia del alcance del desarrollo sostenible, tal y como se evidencia en los siguientes apartados :

[Objetivos de la PNEA: Proporcionar un marco conceptual...] “...buscando el fortalecimiento de los procesos participativos, la instalación de capacidades técnicas y la consolidación de la institucionalización y de la proyección de la educación ambiental, hacia horizontes de construcción de región y de una cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente” (MEN-MMA, 2002, pág. 34).

[Sobre la definición de educación ambiental] “Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras” (MEN-MMA, 2002, pág. 19).

[Sobre la definición de educación ambiental] “La Educación Ambiental debe propiciar la construcción permanente de una escala de valores que les permita a los individuos y a los colectivos relacionarse de manera adecuada consigo mismos, con los demás seres humanos y con su entorno natural, en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida” (MEN-MMA, 2002, pág. 24).

[Principios que orientan la educación ambiental] “Formar a los individuos y los colectivos para la toma de decisiones responsables en el manejo y la gestión racional de los recursos en el marco del desarrollo sostenible” (MEN-MMA, 2002, pág. 34).

Este discurso del desarrollo sostenible, genera una visión utilitarista del ambiente: el ambiente para el desarrollo sostenible y el desarrollo sostenible para la explotación racional del ambiente. En estos dos sentidos, se desdibuja la idea de lo ambiental como sinónimo de alteridad y diferencia y más bien, se redefinen los términos: lo ambiental es patrimonio global, esto incluye entonces, a la naturaleza como recurso único para todos, a la cultura como homogénea y a los individuos como capital humano necesario para hacer uso indiscriminado del planeta.

Lamentablemente el discurso atado al desarrollo sostenible sigue siendo legitimado en las aulas, dada, entre otras cosas, la postura poco crítica que se tiene en las escuelas sobre la posición antropocéntrica desde la cual se continúa viendo lo ambiental, supeditado a necesidades netamente humanas y privilegiando su dimensión natural desde la cual, lo importante es conservar sin saber muy bien “para quién” o “para qué”.

Para esta investigación se han escogido tres regiones geográficamente opuestas del país, precisamente por sus diferencias ecológicas, culturales y sociales que a la larga determinan la dinámica de su entorno ambiental. Estas regiones con importantes diferencias naturales, forman estudiantes en la educación secundaria y media, de los que se esperaría una forma particular de concebir lo ambiental, desde un denominador común: una mirada crítica sobre las formas de relacionarnos entre humanos y con los otros seres vivos.

A manera de hipótesis, se considera que las particularidades a nivel contextual permiten identificar las relaciones que los individuos establecen con el entorno y las formas de intervención en el mismo se encuentran condicionadas por sus creencias y dinámicas sociales de las comunidades de las cuales provienen.

Métodos utilizados

La metodología empleada para la investigación es un estudio de caso de tipo no experimental. Esto es, se analizan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural y se realiza un análisis posterior. Sin embargo, se preestablecen intencionalmente las variables (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997), con el fin de realizar el análisis propuesto en los objetivos. Es una metodología que posibilita la explicación de fenómenos encontrados mediante métodos empíricos y análisis de variables que bajo ciertas condiciones, vinculan causas con efectos.

Las características de este estudio permiten, analizar el caso de los colegios de secundaria y media en tres regiones del país en cuanto a la formación ambiental se refiere, por ende, se establecen las concepciones de los/as profesores/as sobre la educación ambiental y se correlacionan con su prácticas, de tal forma que, se logre inferir y concluir sobre lo que sucede en la formación ambiental en la educación media de dichos colegios. Así las cosas, este estudio permite esclarecer las implicaciones de las concepciones y prácticas de los/as profesores/as en los currículos actuales y consecuentemente, en un ejercicio propositivo, establecer unos/as lineamientos-directrices curriculares para que en las instituciones educativas se plantee la educación ambiental como un proceso realmente transversal en la formación integral de los estudiantes.

Para cumplir con los objetivos de la investigación se usan cuatro instrumentos: dos para la identificación de concepciones y dos para la caracterización de prácticas (Molano, 2013). En el caso de las concepciones, se usa la matriz de análisis de contenido con la cual se analizan los planeadores de clase de los/as profesores/as y una entrevista semiestructurada; la intencionalidad del uso de los dos instrumentos es el contraste entre el discurso escrito y verbal del/a profesor/a. Y en el caso de las prácticas se usa el observador de clase y el cuestionario para estudiantes; el uso de los dos instrumentos permite contrastar la mirada externa del investigador con la visión de los estudiantes sobre las prácticas de sus profesores/as. Para todos los instrumentos se usan las mismas unidades de análisis que se constituyen como los elementos que dan la dirección y la orientación a las acciones encaminadas tanto a su construcción teórico-conceptual como al análisis de los resultados.

El cuestionario consiste de 14 preguntas abiertas y cerradas (6 opciones de respuesta) las cuales indagan por las unidades de análisis así: Finalidades una pregunta, Qué se enseña tres preguntas una para cada subunidad de análisis (conceptual, procedimental y actitudinal), Cómo se enseña cuatro preguntas y para la de Evaluación seis preguntas que indagan por el qué, el cómo y el cuándo se evalúa.

Las unidades de análisis han sido conceptualizadas dentro de un marco teórico amplio de revisión bibliográfica que permiten acotar el problema y clasificar el tipo de hallazgos que se puedan encontrar durante el trabajo de campo. Las unidades que dan la orientación para el análisis de la información encontrada con el cuestionario a estudiantes, se definen así:

Los fines de la educación ambiental. Aquí se recogen aquellas posturas epistemológicas, ideológicas y conceptuales de los/as profesores/as participantes del proceso y que definen el para qué de la educación ambiental en la escuela.

Conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la educación ambiental. Se recogen aquí los constructos y significados que se expresan como conocimientos tanto en su dimensión cognitiva, como en su dimensión metodológica y axiológica.

Resultados

El siguiente cuadro resume los resultados parciales de la investigación obtenidos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes:

Unidades de Análisis	Subunidades de Análisis	Tendencia ⁴⁸	Bogotá	Quibdó	Leticia
¿Cuál es la finalidad de la Educación Ambiental?	Finalidad de la Educación Ambiental	Conservacionista	68%	62%	51%
		Disciplinar	4%	6%	3%
		Recursista	5%	3%	3%
		Solución de problemas	4%	8%	5%
		Crítica	16%	17%	33%
¿Qué enseñar en la Educación Ambiental?	Conocimientos Conceptuales	Conservacionista	29%	21%	38%
		Disciplinar ⁴⁹	32%	23%	23%
		Recursista	24%	23%	26%
		Solución de problemas	12%	11%	12%
		Crítica	3%	4%	3%
	Conocimientos procedimentales	Conservacionista	26%	31%	29%
		Disciplinar	12%	20%	16%
		Recursista	36%	33%	34%
		Solución de problemas	7%	6%	11%
		Crítica	16%	12%	10%
	Conocimientos actitudinales	Conservacionista	54%	62%	58%
		Disciplinar	6%	3%	6%
		Recursista	14%	13%	13%
		Solución de problemas	11%	15%	18%
		Crítica	13%	8%	4%

En la unidad de análisis sobre las finalidades de la educación ambiental, la tendencia predominante en las tres regiones es la conservacionista con un 60% en promedio. Se evidencia, entonces, una clara preocupación por la “conservación de los recursos”. Esta tendencia a conservar la biodiversidad deja ver prácticas docentes que asocian la naturaleza-recurso y la necesidad de su máximo aprovechamiento, es decir, la gestión del ambiente. Éstas tienen su origen en el deterioro ambiental producto del “boom” económico de la postguerra mundial del último siglo en los países desarrollados. Las prácticas de los docentes, referidas a la finalidad de la educación ambiental en las tres regiones, están centradas en el desarrollo de competencias de gestión ambiental y en el ecodesarrollo: comportamientos individuales en proyectos colectivos.

Ahora bien, en la unidad de análisis referida a ¿qué enseñar en la educación ambiental?, se contemplan tres subunidades de análisis: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La información obtenida para caracterizar estas subunidades, proviene de asignaturas en las cuales se considera que se trabaja la dimensión ambiental, evidenciando un discurso que recopila aspectos del desarrollo sostenible, situación que refleja en parte, los resultados de la puesta en práctica de la PNEA sobre este discurso.

En relación con la sub-unidad de análisis que indaga por las prácticas de los docentes cuando abordan conocimientos conceptuales, en las tres regiones se evidencia una tendencia del 79% por las corrientes conservacionista (29%), recursista (26%) y disciplinar (24%). Esta situación refleja que los conceptos que se abordan en las aulas se centran en: la descripción de los recursos naturales renovables y no renovables, las causas y consecuencias de problemas ambientales y ciertas temáticas de ecología.

Esto significa que los contenidos están íntimamente relacionados con el conocimiento de los “recursos naturales”, los cuales se conciben desde el valor que representan para el ser humano, tal y como lo plantea Sessano, 2006 (Martínez, 2012), quien describe que lo que se enseña generalmente en educación ambiental se trata como un saber científico más, en el que predomina el contenido o las temáticas disciplinares, sin incluir la formación crítica.

Las prácticas de aula, referidas a los conocimientos procedimentales presentan una tendencia promedio del 63%, distribuida entre recursista (34%) y conservacionista (29%). En esta subunidad de análisis la formación ambiental, se concentra en procedimientos que conllevan a los estudiantes a concebir el cuidado y la conservación del recurso como el eje central, por ende, las actividades se caracterizan por saber usar el recurso natural y/o reutilizar los residuos que se generan, sobre todo en los escenarios escolares. Las actividades en estos casos se centran en campañas de “concientización” en días especiales, dejando de lado acciones orientadas a la formación crítica de los estudiantes sobre el “híper”consumo o a la comprensión de situaciones ambientales que acontecen a nivel local.

En cuanto a los conocimientos actitudinales, un promedio del 58% de los estudiantes, expone que las prácticas de los docentes se caracterizan por la tendencia conservacionista. En éstas, se hace evidente la formación de actitudes asociadas con el cuidado, buen uso y protección de los recursos naturales, las cuales reflejan respeto por la naturaleza. Este valor coincide con los “principios y buenas prácticas de la educación para el desarrollo sostenible y de la educación para la ciudadanía global” (pag. 18) propuestos por la Autoridad de calificaciones, currículo y evaluación del País de Gales (ACCAC) (Malheiro, 2005). Sin embargo, si bien es un valor determinante a desarrollar, se considera necesario para este caso, fortalecer otros valores como el sentido de identidad que permite configurar la apropiación con el entorno.

Para terminar, se demuestra que, las prácticas de los docentes asociadas con la formación ambiental, se caracterizan por ser homogéneas, a pesar de que las instituciones educativas a las cuales pertenecen se encuentran en contextos bioculturalmente diversos, al coincidir en el abordaje de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos resultados reflejan la reproducción del discurso y la práctica escolar descontextualizada al validar y legitimar en la escuela la formación ambiental que hegemoniza los fundamentos del desarrollo sostenible.

Conclusiones

Las prácticas evidenciadas desde la mirada del estudiante develan que las finalidades de la educación ambiental en los colegios fortalecen el discurso del desarrollo sostenible en la medida en que se asume que la dimensión ambiental debe ser abordada desde la perspectiva conservacionista ajena a los contextos socio-ambientales de los estudiantes de cada región.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación ambiental coincide con lo encontrado en las prácticas referidas a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta concordancia valida el discurso del desarrollo sostenible que tiene implícitos unos “conocimientos” que deben ser transmitidos en las aulas de clase. Dichos conocimientos en el nivel conceptual, incluyen desde los conceptos naturaleza, ecosistema y ecología, hasta los de recurso, gestión y reciclaje. Es claro que, en los colegios (según resultados parciales de este proyecto) los conocimientos conceptuales asociados al uso adecuado o manejo adecuado, conllevan a una concepción utilitarista de la naturaleza para el bien de una sola especie: el ser humano.

Las prácticas asociadas al manejo de conceptos que impliquen conservar o gestionar recursos o residuos muestran serios indicios de la importancia que se le da en las aulas, a la comprensión de conceptos como desarrollo sostenible o sustentable, gestión ambiental y uso racional de los recursos.

En cuanto a los conocimientos procedimentales, el discurso del desarrollo sostenible contempla palabras asociadas con conocimientos conceptuales como: usar, “re”usar, “re”utilizar, “re”ciclar y cuidar. Estos procedimientos para los que se forma a los estudiantes, generan la proliferación de actividades “ambientales” en las escuelas, que convierten a la formación ambiental en una serie de acciones cortoplacistas y de carácter informativo, que no van más allá del manejo de técnicas o herramientas para “remediar” los daños que se hacen al entorno por el “híper”consumo generalizado en las sociedades occidentales.

Para finalizar, en los conocimientos actitudinales predominan las prácticas docentes que promueven en los estudiantes las actitudes hacia el cuidado y preservación de lo natural y a generar “uso racional” de los recursos. Se le da la connotación de racional al uso de los “recursos”, desde el punto de vista antropocentrista en el cual, la única especie que debe tenerse en consideración es la humana. No se busca la actitud crítica frente al cuidado o a la conservación, ni se cuestiona sobre la intencionalidad de la necesidad de preservar. Por supuesto, tampoco se objeta el término desarrollo sostenible ni su carga ideológica.

Referencias

- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metología de la Investigación*. México: MCGRAW-HILL.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI.
- Malheiro, M. (2005). Actitudes y percepción del medio ambiente de la juventud española. En M. Oliver, *Percepción y actitudes de la juventud en relación al desarrollo sostenible* (págs. 15-21). España: Naturaleza y Parques Nacionales.
- Martínez, R. (2012). Ensayo Crítico sobre Educación Ambiental. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*(24), 70-104.
- MEN-MMA. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. 34. Bogotá D.C: Autor.
- Molano, C. (2013). *Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en las universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos para las facultades de educación*. Valladolid: Tesis Doctoral.
- Sauve, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Sató, M. & Carvalho, I. (coords.). *Porto Alegre, Brasil*.