

Este artículo nos habla de los "nuevos" obstáculos presentes en las prácticas de Educación Ambiental y en las líneas de investigación en las que se trabaja, con algunas de las percepciones de los educadores ambientales que participaron en un estudio, reflexionando en la situación actual y en las opciones a seguir en busca de resultados más eficientes de la misma.

Dificultades en el desarrollo profesional de educadores ambientales

pp. 55-60

Ámbar Escalante*

Los nuevos enfoques en Educación Ambiental (E.A. en lo sucesivo), señalan a una educación que propicie la reflexión y el tratamiento de los problemas socioambientales que enfrentamos de una forma compleja, abierta, multidimensional e interdisciplinar que conlleven a una auténtica comprensión de las causas, así como también se propicien las acciones reales y creativas para sus posibles soluciones.

Pero estos nuevos enfoques no resuelven, aún, muchos "vacíos" por cubrir en aspectos básicos de la E.A., de manera que ésta sea realmente una educación eficaz. Para Gutiérrez (2002), "la E.A. es más que nada una profesión emergente basada en la voluntad de sus prácticos y activistas, que requiere de más y mejor investigación autóctona en la práctica y sobre la práctica, para su desarrollo como campo disciplinar y su consolidación como parcela profesional" (p. 30).

Bajo esta perspectiva, usamos el término educación ambiental eficiente, como una educación que realmente conlleve a la comprensión real y holística de los problemas, es decir que supere los objetivos comunes de sensibili-

zación e información, de una educación eficaz, para profundizar en objetivos más complejos que abarquen la comprensión, actuación y ejecución desde una perspectiva compleja, crítica y creativa. Tal planteamiento educativo requiere una investigación que profundice en las dificultades presentes en el desarrollo profesional de los educadores ambientales. En ese sentido, el presente artículo es el resultado de la realización de un proyecto que consistió en elaborar una propuesta que nos aproximara hacia las concepciones y las acciones de dos monitores ambientales en sus prácticas como educadores en un Aula de la Naturaleza, con el propósito de conocer y comprender sus modelos educativos a través del estudio de un nivel declarativo y de un nivel de la práctica.

El Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla lleva ya varios años trabajando con la propuesta IRES (Investigación y Renovación Escolar) del grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar), teniendo como uno de sus objetivos preferentes investigar sobre el conoci-

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín, 2241005. Correo electrónico: baubo@arrakis.es Tel. 620 29 77 91

miento profesional de los profesores dentro de la perspectiva constructivista.

Así, para este proyecto, se ha retomado este planteamiento como una forma de contribuir y extender el trabajo de la propuesta IRES, en el ámbito de los educadores ambientales y los problemas didácticos, que actualmente atañen a la Educación Ambiental.

Entre las variadas dimensiones que abarcan las necesidades actuales de la educación ambiental, aquí nos referimos a la que abarca los aspectos psicoeducativos, a los modelos teóricos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modelos didácticos, teóricos-prácticos que orientan la acción.

Los objetivos propuestos consistían en tipificar y analizar las concepciones y los modelos didácticos personales en las prácticas de dos monitores ambientales, en relación con la perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar una aproximación inicial al ámbito de investigación profesional sobre los modelos didácticos que se utiliza en la práctica ambiental, en dos estudios de caso tanto en el nivel declarativo como en el nivel de la práctica, que contribuyan al diseño de propuestas de intervención más eficientes.

Se han utilizado técnicas de recogidas de datos como entrevistas semiestructuradas y grabaciones en vídeo de las intervenciones de los monitores en su práctica ambiental, con obtención de datos de carácter cualitativo. En un primer momento se realizaron las entrevistas y después las grabaciones, con base en un sistema de categorías previamente diseñado que permitió el análisis de los resultados en los dos niveles propuestos, el declarativo y el de la práctica.

Concepciones constructivistas y no constructivistas de los educadores ambientales

“Allí donde el educador ambiental pueda contribuir al restablecimiento del valor moral de las acciones humanas en el medio; allí donde pueda ayudar a las personas a rastrear las convicciones profundas que rigen o deben regir nuestros impactos económicos ...Allí estarán tomando cuerpo las

enormes posibilidades de nuestro movimiento educativo para contribuir al cambio”

(Novo, 1998)

En general, cuando observamos un taller de un equipamiento ambiental o un aula escolar en la que se trabajan aspectos ambientales nos encontramos, probablemente, con que se realizan un gran número de actividades, pero sin que los participantes tengan claro el sentido de todo aquello ni controlen el proceso de aprendizaje.

Esta manifestación de estos estereotipos parten de una idea de una mente “vacía” en donde el aprendizaje se acumula o se repite sin más, de buenos valores y acciones en pro de la naturaleza. No se considera que siempre se parte de conocimientos previos, sean estos adecuados o inadecuados para nuestros objetivos.

Bajo este enfoque, el educador ambiental se basa, en un modelo de enseñanza de corte asociacionista y activista en el que se cree que el conocimiento llegará intacto a los aprendices, basado en estrategias y actividades muy simples, en las que se transmiten, (en el sentido literal de la palabra), verdades que se consideran absolutas y por ende incuestionables. En resumen, de nuevo se cree que lo que hace falta son técnicas o estrategias para una educación ambiental eficaz, sin contemplar la postura de una educación eficiente, además de que ésta puede ser, o no, eficaz.

Al respecto resalta una gran contradicción en el modelo didáctico de estos educadores, al encontrar formulaciones de E.A. que rechazan la concepción positivista del mundo y, sin embargo, usan modelos asociacionistas, tal como nos dice García (2002) “...o lo que es peor: cualquier modelo vale para cualquier cosa (como sí, por ejemplo, comprender el concepto de efecto invernadero fuera lo mismo que aprender la técnica de reciclaje de papel)...sobre en que momentos y según qué fines es más adecuado basar las estrategias de intervención en modelos asociacionistas o en modelos constructivistas, pues la confusión actual frena el desarrollo de la E.A.”

Para lograr nuevos avances en la práctica de la Educación Ambiental será necesario implicar a los propios ejecutores de la misma, en un pro-

ceso de autoconocimiento y autoreflexión, sobre los objetivos y los fines que se persiguen. En este sentido Benayas (1999), expresa que "...para que la E.A. siga avanzando necesita potenciar aún más la realización de trabajos de análisis e investigación sobre sus prácticas. Investigaciones tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. También resulta de vital importancia potenciar el papel de investigador que puede desempeñar el educador-monitor encargado de poner en práctica los programas de E.A. que se diseñan." (p. 128)

Si hablamos con los educadores ambientales sobre los principios constructivistas, éstos se aceptan rápidamente como muy razonables y sensatos. Es decir, en lo que se dice resulta fácil apuntarse al constructivismo. Sin embargo, la situación es muy distinta en lo que se hace, de forma que éstos principios no se llevan a la práctica quedando, pues, reducidos, a un plano meramente declarativo.

Entre las características señaladas del proceso enseñanza-aprendizaje de los monitores participantes se encuentran a nivel declarativo varias referencias a principios constructivistas como son:

El perfil del monitor como guía, coordinador, tutor del aprendizaje, los monitores declaran estar de acuerdo con este enunciado y además se perciben a sí mismos como guías o tutores, es decir, son conscientes del rol a asumir en el proceso enseñanza-aprendizaje y tratan de seguirlo en la práctica; aunque el cierre de las actividades y las opiniones de los alumnos siempre están determinadas por los monitores. Es decir, acaban en posturas paternalistas.

La interacción del aprendiz con el objeto de conocimiento, que permita la reorganización de las ideas, coinciden que es importante la interacción con el aprendizaje y que hay que siempre contrastar las ideas, pues consideran lo consideran básico en la enseñanza, sin embargo en las actividades planteadas, existe poco espacio para éstos momentos debido a que no han sido planeados previamente y los factores como el tiempo a que están sujetas las visitas al Aula no permiten que se realice.

La relatividad, evolución y complejidad del conocimiento, basados en la construcción conjunta del mismo y de la negociación de los significados, declaran concebir el tratamiento de los contenidos de esta forma para una mejor comprensión de los temas, aunque de nuevo en la práctica resulta muy difícil de realizar satisfactoriamente pues las circunstancias (el tiempo, la programación, etc) no son las más adecuadas.

La interacción social de los aprendices como un potenciador de la construcción del conocimiento, así como el contexto del mismo, coinciden que es muy importante la interacción grupal para propiciar el aprendizaje y en las prácticas tratan de propiciarla a través del contraste de opiniones, aunque las actividades están planteadas para que se realicen en su mayoría, de forma individual.

Algunos obstáculos declarados

Es destacable, en primer término, la importancia que se concede a aspectos como el aprendizaje entendido esencialmente en valores afectivos; es decir, se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje, como momentos en los que los educandos pueden sensibilizarse y "vivir" valores positivos que le lleven a una actitud más equilibrada con su entorno. Esta postura de *Educación en valores*, a su vez se basa en que el aprendizaje debe ser una "buena experiencia" que motive sentimientos agradables "que el alumno se lo pase bien" para que resulte un aprendizaje "significativo" (en cuanto al aspecto psicoafectivo) y se logren los objetivos los cuales, se definen como enseñanza en valores.

Este planteamiento supone un cierto desequilibrio entre los distintos ámbitos (conceptual, procedimental, actitudinal y afectivo) del desarrollo personal, lo que se alejaría de la propuesta constructivista en la que se pretende el equilibrio y la armonización de dichos ámbitos.

Efectivamente, la posición activista se caracteriza por sobrevalorar los aspectos actitudinales y afectivos, primando el impulso sobre la reflexión, lo que no facilita la evolución y reorganización de los sistemas de ideas de los sujetos,

objetivo primordial de las actuaciones basadas en la perspectiva constructivista.

La práctica observable es consecuente con la postura activista, puesto que las actividades, la dinámica del grupo, el contexto donde se desarrolla la práctica, y la relación que se establece entre los monitores y los alumnos, propician que los participantes tengan una experiencia agradable y divertida. Cabe señalar, que no se aprecian momentos de reflexión dirigida y de actividades concretas que conlleven a la formación de los valores que se plantean como objetivo.

En este sentido, aunque la práctica resulta destacable por la buena experiencia de los educandos y del acercamiento que le permite a entornos naturales, cabe preguntarse y plantearse nuevas hipótesis en cuanto a qué tipo de valores se están promoviendo, si es posible la construcción de valores disociada de la construcción de conceptos y cómo promoverlos de forma integrada dentro de las actividades que se realizan y por último, cómo evaluar si estos objetivos se están alcanzando.

Ante estas perspectivas, resulta claro que es necesario reflexionar y replantear el problema del "vacío didáctico" que existe entre los grandes fines de la E.A. y los medios para alcanzarlos, pues aunque existen grandes declaraciones de principios, los recursos mediadores, entre los fines y la intervención en las prácticas de los educadores ambientales, son escasos (García, 2002)

Resulta evidente que existe una gran confusión en cuanto a los modelos de aprendizaje usados hasta ahora en la E.A., es decir, que resulta muy difícil situarlos en un marco teórico y definir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan. Se puede observar, que hasta ahora se ha escrito bastante acerca de los grandes fines de la E.A. y de los objetivos que persigue; así como muchas y variadas aportaciones en cuanto a las actividades para utilizar en la práctica ambiental. Sin embargo, no se encuentran propuestas didácticas que integren las declaraciones teóricas y la práctica cotidiana de la E.A.

Si analizamos los modelos actuales dominantes en E.A. encontramos que se promueven acciones y actitudes que determinan un conoci-

miento cotidiano sobre el medio que no se corresponde con el modelo de desarrollo humano necesario para las actuales demandas en la soluciones de los problemas ambientales que enfrentamos.

De acuerdo con García (2002), se puede considerar de que existe una "inadecuada" o "mala" E.A., una "ineficiente" postura teórica-metodológica, de tipo positivista, tecnológica y conductista.

De esta forma, resulta claro que dependiendo del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador ambiental puede utilizar unas u otras estrategias, considerando que las estrategias asociacionistas y activistas son mejores para los procesos de cambio del pensamiento y la conducta de los sujetos (fases de dinamización, de concienciación a un nivel superficial, de creación y fomento de conductas rutinarias, de dominio de destrezas muy concretas, etc.).

En cambio, si se quieren alcanzar logros más profundos, acordes a los grandes fines propuestos en la E.A., habría que utilizar estrategias constructivistas que fomenten la construcción personal del conocimiento, y que promuevan una interacción del aprendiz con los contenidos culturales, en busca de un aprendizaje significativo, basado en un contexto real y con sentido para quien aprende. Además de contar con el educador como un guía y un tutor de más experiencia y con visiones más complejas y globales.

En este sentido, el ya citado "vacío didáctico" constituye un obstáculo relevante para el desarrollo profesional de los educadores ambientales. Basándonos en lo que los propios monitores declararon en cuanto a que hacen falta parámetros y/o marcos teóricos prácticos que definan su práctica, resulta claro que éste es uno de los aspectos a considerar como carencia en pro de una educación ambiental eficiente. Este obstáculo debiera ser, por tanto, un punto de partida fundamental a la hora de desarrollar estrategias de formación.

Aunque en las declaraciones de los monitores se le concede especial relevancia a comprender y reflexionar sobre los contenidos del aprendizaje, es decir, a *aprendizajes reflexivos*, sin em-

bargo, al observar la práctica es difícil encontrar momentos o planteamientos dirigidos que conlleven a los alumnos a realizar estos procesos de reflexión. Aquí se destaca una disonancia entre los dos niveles, pues por un lado, aunque conciben importante la reflexión y la comprensión de los problemas ambientales para entender sus causas y sus consecuencias, en la práctica de las actividades “no hay tiempo” para priorizar este tipo de aprendizajes. Como venimos enunciando, esta disociación es muy característica de un modelo de intervención activista.

Bajo esta perspectiva, se infiere que los modelos didácticos presentes en los monitores ambientales, aunque incorporan en menor grado elementos constructivistas, en lo fundamental están basados en la concepción del aprendizaje *asociacionista* y con estrategias de corte *activista* en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque declaran estar de acuerdo con principios como la negociación del conocimiento, la multidimensionalidad de los problemas a tratar, su validez en el contexto real y su justificación ambiental, la reorganización de las ideas de los alumnos, etc, en la práctica se presentan más las posturas de los alumnos como “*ejecutores pasivos*” que realizan una secuencia de actividades sin momentos de reflexión, negociación y validación de los contenidos que conllevan, es decir lo importante en la obtención de *productos* medibles y observables (talleres activistas de elaboración de pan, papel reciclado, maquetas, etc,) *repetiendo* las indicaciones ya dadas, con una *baja interacción* entre sujeto y el objeto de conocimiento.

Tendiendo puentes hacia la progresión del conocimiento

Gutiérrez, (2002) habla de “capacitar al investigador para asumir el cambio de un modelo mecanicista hacia una visión más comprensiva, crítica y constructiva es una condición sine qua non para desarrollar un modelo autóctono en E.A. en el que los investigadores deben entrenarse desde una perspectiva más vitalista que estrictamente técnica e instrumental ...a una investigación más viva, versátil, comprensiva e

integradora es uno de los mayores retos futuros que tenemos los profesionales de la educación ambiental, ya como investigadores, como activistas o como investigadores activistas.” (p. 32)

Con base en lo anteriormente expuesto, resulta evidente la necesidad de establecer otros enfoques en la E.A., de las metodologías utilizadas hasta ahora, su coherencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos hasta ahora y la formación teórico-práctica de los educadores.

Por tal motivo se propone la realización de *estrategias formativas* que propicien salvaguardar los “vacíos didácticos” referidos anteriormente, que intenten avanzar más allá de los resultados inmediatos y de una comprensión simple y parcial del medio ambiente y sus problemas. Estrategias basadas en el desarrollo e implementación de *Ciclos de Acción-Reflexión* con los educadores ambientales y el apoyo de diversos recursos en una visión dialéctica del conocimiento.

Así mismo, se requiere un *cambio de visión y de expectativas* en las prácticas de E.A., en la que no predominen los resultados medibles y observables directa e inmediatamente, es decir, propiciar los espacios y las condiciones necesarias en las que los “resultados” sean más complejos, profundos y medibles bajo parámetros más cualitativos y considerando diversos enfoques, es decir adoptar posturas más eclécticas en pro del estudio de cuestiones más complejas, tales como nuestra realidad ambiental.

Para que esto sea posible, se requiere también, seguir y crear nuevas líneas de investigación basados en estos enfoques, en palabras de Gutiérrez (2002),... “Es importante articular procedimientos de capacitación y cualificación profesional en el manejo de técnicas de investigación y metodologías de diversa índole tanto cuantitativa como cualitativa que permita sistematizar las prácticas y evaluar los logros, modificando aquellos procedimientos que no se adaptan a los requerimientos de cada situación” (p. 38).

En definitiva, se trata de desarrollar, en el caso de la E.A., los procesos de acción-reflexión ya utilizados en otros ámbitos didácticos.

REFERENCIAS

- BENAYAS, J. (1999). La efectividad de la educación como factor de cambio. En *30 Reflexiones sobre educación ambiental*, CENEAM. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Ariel Educación.
- GARCÍA, J. E. (1997). Fundamentación Teórica de la Educación Ambiental. (Una reflexión desde las perspectivas del constructivismo y de la complejidad.) *30 reflexiones sobre educación ambiental*, CENEAM.
- GARCÍA, J. E. (2002). Los problemas de la Educación Ambiental: ¿es posible una Educación Ambiental integradora? *Investigación en la escuela* 46, 5-25.
- GUTIÉRREZ, J. (2002). Grados de libertad y enfoques autóctonos de la investigación en educación ambiental. En Nuevas Tendencias de la Educación Ambiental. *Investigación en la escuela* 46, 27-39. Díada Editora.
- NOVO, M. (1998). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

SUMMARY

This article speaks to us about the new present obstacles in the practices of the Environmental Education and in the investigation lines in those that one works, with some of the perceptions of the environmental educators that participated in a study, meditating in the current situation and in the options to continue in search of more efficient results of the same one.

RÉSUMÉ

Cet article nous parle des nouveaux obstacles actuels dans les pratiques de l'Éducation Environnementale et dans les lignes d'investigation dans ces que celui travaille, avec une partie des perceptions des éducateurs écologiques qui ont participé dans une étude, méditant dans la situation actuelle et dans les options pour continuer à la recherche des résultats plus efficaces de la même.