

DOCENTES Y BARRERAS INSTITUCIONALES A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

BEATRIZ OLIVIA CAMARENA GÓMEZ, ANA AURORA SERRANO GENDA

Introducción.

Los objetivos de este trabajo fueron identificar la opinión o percepción del docente respecto a los siguientes aspectos: 1) los factores sociales e institucionales que inhiben o favorecen en su ejercicio profesional como docente, el aterrizaje de la educación ambiental; 2) la problemática ambiental; 3) sus conocimientos y capacitación en educación ambiental; 4) la propuesta oficial de educación ambiental (SEP y PEEA, 2005-09). El trabajo empírico consistió en la aplicación de una encuesta a 90 docentes en activo en algunas de las escuelas primarias ubicadas de Hermosillo, Sonora y 14 entrevistas a funcionarios del sistema de educación básica del estado. En esta ocasión, presentamos una síntesis de los referentes teórico-conceptuales de la investigación y algunos resultados de la encuesta. El documento se estructura en cinco apartados: introducción, referentes teóricos-conceptuales y modelo de análisis, resultados y reflexiones finales.

Conviene precisar -por si hubiese alguien interesado en ampliar la información-, que estos datos son parte de una tesis recién concluida (diciembre del 2006) en el Programa de Maestría en Desarrollo Regional que ofrece la Coordinación de Desarrollo del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.; cuya pesquisa obedeció a un proyecto más amplio titulado “Educación Ambiental y Formación Docente” registrado en la coordinación citada y patrocinado por Fondos Sectoriales SEP-SEBYBN.

I. Referentes Teóricos y Conceptuales y Modelo de Análisis.

Las vertientes teóricas que orientan el análisis son la Sociología de las profesiones, el Neoinstitucionalismo (N) y la Teoría de la Organización (TO). Se inscribe en la corriente fenomenológica del estudio de las profesiones por considerar que tal propuesta aporta una mayor flexibilidad teórica y conceptual al estudio y acotación conceptual de las ocupaciones o profesiones, además, porque los alcances de la investigación responden a un gremio particular más que general, como “casos empíricos individuales y no como especímenes de algún concepto fijo y más general” (Freidson, E., 2001).

Por otra parte, como la esfera de atención es el docente y la institución escolar, el abordaje tiende a lo que se ha dado en llamar “los determinantes institucionales de la docencia” (Pasillas, 2001) toda vez que la enseñanza escolarizada, para la que obviamente se necesitan maestros, se realiza en instituciones en el sentido de las organizaciones y que ellas tienen finalidades particulares que norman y orientan las actividades de los profesores, estructuran los espacios e instalaciones, establecen niveles de autoridad, agrupamientos de todos los involucrados, canales y modalidades de comunicación y participación de los actores, entre otros (Pasillas, 2001). Tanto el N como la TO consideran el funcionamiento de las instituciones en su sentido positivo y negativo -lo formalmente establecido y aceptado, pero también todo aquello que se le opone-. En ese tenor, se supone que el comportamiento y las elecciones individuales son moldeados por las instituciones existentes; y que el comportamiento de los individuos no siempre es racional (“racionalidad limitada”) sino influido por las múltiples relaciones que cada persona establece en lo social, económico y político a través de las instituciones que son construidas, mantenidas y cambiadas en un espacio y tiempo determinado. De ahí que el N sostiene que en el largo plazo el cambio institucional es

lento y pausado y que el retraso institucional puede constituirse en un obstáculo importante para el desarrollo. De lo cual deriva que las instituciones, según sea su evolución en el contexto particular de referencia, pueden facilitar o dificultar la implementación de determinado proceso de desarrollo.

Nuestro interés, es identificar la percepción del docente respecto a ciertas variables sociales e institucionales, con el propósito de clarificar, con fines de mejora, cómo, porqué y en qué sentido, el maestro considera que están impactando su desempeño profesional en el terreno de la educación ambiental, si facilitan o limitan dicho trabajo. Es un estudio exploratorio de tipo descriptivo por lo que no obstante reconocer la necesidad de realizar modelos de tipo procesal, en esta fase de la investigación se consideró más conveniente proceder con un modelo de tipo contextual, es decir, suponer que las variables sociales e institucionales tienen una influencia causal sobre las personales.

II. Resultados.

A. Generales.

De los noventa maestros, 82% son mujeres y 18% hombres. Su edad media se ubica en los 37 años, la mínima en 23 y la máxima en 59. El 71% tiene pareja y el 29% no. Su ingreso familiar mensual es igual o menor a los cinco mil pesos para el 30% de los docentes; entre \$5001 y \$9 mil para el 25%; entre \$9001 y 13 mil para el 22%; y el 23% declaró ingresos mayores a esta última cifra.

En escolaridad en general y en educación ambiental en lo particular, el 69% cursaron la licenciatura en educación en alguna universidad o escuela normal del país; el 19% tiene estudios de posgrado; y el 12% son técnicos en educación. El 56% han tomado al menos un curso de capacitación o actualización docente en los últimos tres

años y el resto ninguno. Respecto a los maestros que se consideran con preparación formal en la temática ambiental (60 de noventa), el 67% indicó que sí, sin precisar el nivel educativo en el cual la recibió; de este grupo que se consideran con formación ambiental, el 21% tomó el curso que ofrece la SEP a través de los centros de maestros.

B. Percepción respecto a la Problemática Ambiental Contemporánea.

La mayoría de los maestros están preocupados por la problemática ambiental (90%). Ligan el deterioro físico de la naturaleza (escasez de agua, destrucción de la capa de ozono, contaminación, pérdida de la biodiversidad, calentamiento de la tierra, etc.), con el crecimiento económico y el desenfrenado impulso de ciertas actividades humanas. Considera que las problemáticas socio-ambientales que requieren mayor atención son la indiferencia e irresponsabilidad del ser humano para con el entorno natural y humano (86%), la indiferencia de las autoridades gubernamentales (69%) y la escasez y manejo ineficiente del recurso agua (68%).

C. Percepción respecto a sus Conocimientos en Educación Ambiental.

El 67% de los maestros -60 de 90-, consideran que poseen conocimientos en educación ambiental porque fueron capacitados durante sus estudios de profesorado o porque tomaron algún curso. De este grupo, sólo el 21% precisó que tomaron el curso que ofrece el centro de maestros y apenas el 16% presentó el examen respectivo.

D. Importancia que brinda a la Educación Ambiental y a su práctica.

La mayoría considera que la educación ambiental es un eje temático importante (79%), capaz de dar respuesta a la contradicción existente entre valores importantes en la sociedad actual y los relativos al entorno (87%) y que las escuelas son instituciones

capaces de propiciar la adopción de posturas críticas y éticas en torno a los conflictos ecológicos (87%). Opinan que no tienen demasiadas ocupaciones ni impedimentos para trabajar los contenidos de educación ambiental que marca el programa oficial (67%); tampoco que les signifique un trabajo arduo o que requieran de más tiempo para impulsarla ni apoyos de directivos o padres de familia (67%). Consideran que el ejercicio de la educación ambiental en su aula y centro escolar es suficiente, adecuado a lo que marca el plan de estudios, cuyos planteamientos le parecen suficientes.

E. Conocimiento y Seguimiento de la Propuesta Oficial de Ed. Ambiental.

El 90% de los maestros considera que en sus proyectos educativos integran objetivos prácticos en educación ambiental; un 68% no se sienten abrumados por el contenido de otras temáticas ni porque tuviesen que elegir entre priorizar unos contenidos u otros; la mayoría está de acuerdo en que la formación de actitudes y valores de respeto hacia el medio ambiente están entre los objetivos más importantes de la educación vinculada al ambiente. A este respecto, el 80% se manifestaron en desacuerdo con la frase: "...mi capacitación en educación ambiental es limitada". Lo curioso fue que al hablar del docente en general –sin incluirse él en primera persona-, el 87% opinó que falta fortalecer "la formación ambiental del docente".

Respecto al seguimiento de la propuesta oficial, el maestro no aprovecha el manejo transversal que ofrecen los libros de texto para un manejo multidisciplinar de la educación ambiental –español, c. naturales y c. sociales-; ni da un trato sistemático, constante, a las actividades que propone el PEEA -campañas de limpieza en el plantel-comunidad; comités de reforestación; videos, recursos informáticos y/o conferencias que destaquen el tema ambiental; visitas a parques naturales, ecológicos, temáticos, etc-. En cuanto a la transversalidad, sólo el 37% de los docentes informó utilizar y destacar

esta posibilidad del manejo de temáticas ambientales que presentan los libros de texto, el 63% ocasionalmente o nunca aprovechan esta posibilidad. En cuanto a la propuesta del PEEA, cerca del 80% participan en campañas de limpieza y paseos culturales; en las demás actividades, participan menos del 50%. Se deduce entonces que la mayor parte no dan seguimiento a la propuesta oficial de educación ambiental. Lo paradójico es que el 78% se considera con la preparación suficiente para llevar a la práctica dicha propuesta, se sienten capacitados en educación ambiental y la imparten como fueron preparados, acorde a la visión que imperaba en la formación que recibieron por lo que no se consideran desinformados ni poco capacitados. Sus conocimientos ambientales versan principalmente en los procesos que operan en las ciencias naturales, desde la perspectiva científica, de forma fragmentada, no solamente de los procesos sino desde las demás áreas del conocimiento.

F. Recursos Materiales y Apoyos Sociales para impulsar la Educación Ambiental.

Además de los materiales didácticos, el aula y el centro escolar, la población escolar – alumnos, maestros, padres de familia, técnicos, dirección-, los demás habitantes y entidades cercanas al centro escolar, se constituyen en apoyos importantes de la educación ambiental. Hay una opinión favorable respecto a la disponibilidad de recursos materiales en el centro escolar (80%) aunque sólo el 57% utiliza recursos audiovisuales, informáticos o didácticos al emprender la enseñanza de la educación ambiental. Si bien reconocen la necesidad que tienen de involucrar más a las familias, al resto del personal escolar y a la comunidad en general en actividades relacionadas con la educación ambiental (87%) son pocos los que lo hacen de manera constante y regular: a los padres de familia (63%) y a la comunidad/barrio (43%).

G. Percepción Respecto al Contexto Institucional.

El 50% de los maestros considera importante el apoyo de la dirección escolar para el impulso y fortalecimiento de la educación ambiental y el 80% opina que reciben apoyos suficientes por parte de su centro escolar (en relación a materiales y recursos) para llevar a la práctica tal propuesta curricular, que las metas de educación ambiental que plantea la Secretaría no son demasiadas (67%) y que disponen del tiempo suficiente para alcanzarlas (79%). Respecto al apoyo de las dependencias gubernamentales (federales, estatales y municipales) para mejorar la educación ambiental, el 72% considera que es de suma importancia; sin embargo, sólo el 30% de los maestros tiene una opinión favorable de la actuación del gobierno al respecto.

III. Percepción, Actitudes y Comportamientos Pro-Ambientales.

De los resultados expuestos hasta hoy, se tiene lo siguiente: la media de los docentes están conscientes de la problemática ambiental, inferencia que se obtiene al operacionalizar las variables que tienen que ver con el nuevo paradigma ambiental (Dunlap y Van Liere, 1978). El nuevo paradigma ambiental es una propuesta alternativa al paradigma de la excepcionalidad humana, en el cual el hombre se considera el centro y el sentido de todo lo que existe en el ambiente. Esta dimensión se ligo con el estilo de vida del docente (comportamiento habitual) para diferenciar si tiene actividades de compromiso y responsabilidad social a favor del ambiente natural y humano: el 81% procura equilibrar su vida privada, el trabajo y su familia (76% acostumbra leer, escuchar o ver las noticias, 71% está preocupado por su alimentación y salud, 87% le gusta estar en contacto con la naturaleza). En acciones práctica a favor del medio ambiente, sólo un 45% consume productos reciclados y apenas el 33% recicla la basura

y la coloca en contenedores selectivos -comportamiento que se complica por la inexistencia de instalaciones adecuadas en Hermosillo-. También, se consideraron algunas variables para observar si adoptó prácticas pro-ambientales en su vida personal/familiar a raíz de la educación ambiental: el 76% afirma percibir en forma más amistosa a los animales, el 61% que ha mejorado la relación que establece con la sociedad; y un uso más racional del agua y de la energía eléctrica.

Respecto a su compromiso con la educación ambiental, la mitad de los maestros no se sienten muy comprometidos con asumir un rol activo a favor del medio ambiente global como formadores; tampoco están muy comprometidos en orientar el proceso hacia una educación a favor ni sobre el medio ambiente. De esto se puede inferir que el docente conoce la problemática ambiental, también sabe que la conducta del hombre es la que provoca esa situación, sin embargo no es su preocupación mayor el ejercicio de la educación ambiental a favor o sobre el medio ambiente y se limita entonces a cumplir el programa oficial de la manera tradicional que siempre lo ha cubierto. Al no tener interés por el tema, tampoco se ha preocupado por conocer las nuevas propuestas en educación ambiental y por tanto, no tiene claro que no esté preparado al respecto: “La conducta se negocia con muchos factores no sólo con los racionales o con los cognitivos sino con los de practicidad, responsabilidad, limitaciones personales, sociales, culturales y demás” (Kollmuss y Agyeman, 2002).

Comentarios Finales.

Los maestros considerados en este trabajo perciben la gravedad de la problemática ambiental contemporánea, reconocen la importancia de la educación ambiental, consideran que su formación ambiental y desempeño profesional en educación ambiental es adecuado así como la disponibilidad de recursos materiales y el apoyo de

la dirección escolar. Sin embargo, opinan que no cuentan con el apoyo de las dependencias gubernamentales, desconocen el nuevo paradigma ambiental y su visión educativa implícita y tampoco están interesados en actualizar ni mejorar el ejercicio de su práctica educativa al respecto.

Al suponerse capacitados e informados en el tema ambiental en general y en educación ambiental en lo particular, no consideran que sea limitado su ejercicio profesional en educación ambiental toda vez que cumplen con el programa oficial en la tradición didáctico-pedagógica con la que fueron formados –una educación ambiental a favor de la conservación o el disfrute paisajístico, marcada por una visión positivista respecto a la enseñanza de la ciencia-. El problema es que no se han percatado de los cambios que impone a su práctica educativa el nuevo paradigma ambiental (una visión holista, integral, compleja, ética) y apenas unos cuantos han tomado el curso-examen de “Educación Ambiental para Escuela Primaria” que les ofrece la SEP para subsanar tal deficiencia. En contraparte, predomina un manejo y orientación deficiente de la temática ambiental en las escuelas primarias. Buena parte de los maestros se limitan a cumplir con el programa sin tener clara la visión de la propuesta ambiental oficial (SEP y PEEA) y menos le interesa conocer lo que proponen las propuestas emergentes. Al parecer, los estudios que recibió durante su formación docente operan como una barrera personal (conocimientos) porque no le facilitan trabajar los temas emergentes que integró la reforma educativa.

La situación anterior se agrava por las barreras sociales e institucionales que percibe el maestro para el ejercicio de la educación ambiental. Considera que en su contexto social e institucional existen otras prioridades lo que refuerza su poco interés por actualizarse en ciertos temas. De acuerdo a diversas perspectivas sociológicas y psicológicas de las interconexiones de los sistemas (Hawley, 1991; Parsons, 1959;

Bronfenbrenner, 1979), si el docente percibe que el sujeto/dependencia de quien considera debe recibir más apoyo para mejorar su desempeño profesional (entidades gubernamentales) es poco importante la actividad en cuestión –el ejercicio de la educación ambiental-; lógico es que pretender implementar un modelo de enseñanza que no coincida con lo instituido de manera formal e informal, no es lo más adecuado. Le significaría actuar solo, fuera de orden y sistemas, hasta en sentido al comportamiento que predomina en el gremio docente. Esto le llevaría a correr un riesgo profesional porque no sería entendido ni apoyado en ese contexto institucional. En lo normativo se explicita la importancia de la educación ambiental (discurso oficial), pero tal propuesta termina subsumida en un discurso y modelo educativo y de desarrollo nacional que margina lo ambiental. Relacionar tales hallazgos con el objetivo general del trabajo llevó a reconocer que la normativa oficial opera como un factor institucional formal que inhibe la educación ambiental toda vez que no facilita ni los apoyos (acompañamiento, recursos, lineamientos, etc.) ni la formación conceptual, pedagógica y metodológica adecuada que permita mejorar el desempeño profesional docente al respecto. Se necesita promover la integración de la educación ambiental bajo la perspectiva del nuevo paradigma ecológico en los programas de formación inicial docente; así como en los cursos de actualización para el maestro en activo (PRONAP , voluntarios, con estímulos de carrera magisterial, etc.). Potenciar tales cambios exige atender las barreras institucionales de tipo normativo que están limitando dicho tránsito.