

CAPÍTULO 4

Los modelos pedagógicos en Educación Ambiental.

En principio: ¿Qué EDUCACIÓN? y ¿Para qué AMBIENTE?

Se concibe al ambiente como la concreción territorial y temporal de complejas interrelaciones entre procesos físicos, químicos, biológicos, sociales, económicos, tecnológicos y políticos producto de un modelo de desarrollo.

Esta concepción de ambiente, como construcción eco- social pretende ilustrar que el ambiente es una materialidad que tiene una expresión territorial y temporal concreta como producto de la co- evolución entre los grupos humanos organizados socialmente y los ecosistemas. Vale decir que el ambiente está en permanente construcción, es dinámico y cambiante porque lo son sus componentes principales. Esta definición de ambiente, compleja y multidimensional, es superadora de la visión ecologista predominante en los países denominados desarrollados en la década de los años 1970, la que lo concibió como medio ambiente. La modificación de la conceptualización del ambiente se proyectó a la visión de la educación y a los cometidos educativos en vinculación con la temática ambiental.

En las instituciones de enseñanza, la confluencia de las aportaciones de las teorías cognitivas constructivistas, las corrientes críticas en didáctica y las nuevas conceptualizaciones sobre la categoría ambiente, deberían ser pilares refundacionales para la llamada Educación Ambiental. Desde ese lugar se podría ir configurando el pretendido pasaje de la denominada Educación Ambiental hacia la Educación para la Sustentabilidad y arribar a la Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable.

¿Cuáles fueron los fundamentos del modelo pedagógico clásico?

Ya se describió como fue que la categoría ambiente se asoció a la educación, en la década de los años 1970. Esta asociación que terminó por ese entonces en la llamada Educación Ambiental, se entendió principalmente bajo una perspectiva educacionista - vinculada a las teorías conductistas sobre la enseñanza y los aprendizajes-, o sea la que depositó en la educación la fe suprema para la resolución de los problemas ambientales.

Se creyó firmemente que le competía a los sistemas educativos formales y a los ámbitos denominados de educación no formales, promover estímulos o sea estrategias educativas que redundaran en conductas favorables al ambiente, entendido éste como una abstracción de la realidad y desde una óptica unidimensional, o sea la ecológica.

La didáctica –entendida en ese marco como el conjunto de métodos y técnicas eficientes para la enseñanza en un contexto institucional- fundamentada en el positivismo, ofreció como marco teórico referencial la enseñanza programada. Esta modalidad de configuración de las prácticas de la enseñanza partía desde la formulación de los objetivos operacionales,

fundamentando el aprendizaje como producto directo de la enseñanza cuyos resultados se caracterizaban por ser exteriorizables, cuantificables, medibles y predecibles.

Desde esta perspectiva, la educación constituía el punto de partida para que desde los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales se llegara a la temática ambiental; vale decir, una secuencia que entendía el recorrido desde los espacios educativos hacia el medio ambiente. Por el simple hecho de promover estrategias de enseñanza en las aulas y en las instituciones educativas se lograría superar los problemas del ambiente; un ambiente ajeno a la institución, al aula, a la comunidad educativa.

En las instituciones de enseñanza la arista cognitiva transitaba reducidamente por la temática ecológica, incluida en algunos contenidos programáticos o unidades temáticas no coordinando los mismos en los distintos niveles del sistema educativo. Desde los otros espacios, desde donde se impartía educación ambiental se trabajaba en torno a tópicos referidos a especies en extinción, contracción de ecosistemas, contaminación de componentes del sistema ambiental, con una perspectiva informativa y un discurso alarmista, sobre los problemas del medio ambiente, esos que afectan a muchos pero que a nosotros no.

A escala procedimental se trabajó promoviendo acciones concretas y puntuales sobre el entorno, tal como plantar árboles, recoger residuos, campañas anti-tabaquismo, elaborar afiches con slogan conservacionistas difundiendo algunas consecuencias de los problemas ambientales en la comunidad, promoviendo “salvar el Planeta de la contaminación” o presentando “el Hombre como responsable de la degradación ecológica”.

Desde la dimensión actitudinal –algunos pretenden reducir la educación ambiental como un nuevo formato de la educación en valores- intentando modificar conductas perjudiciales para el medio ambiente, con la pretendida ilusión de que bastaba propiciar estímulos concretos (enseñanza, información, difusión) con un discurso catastrofista para obtener como respuesta (aprendizaje) la reacción favorable y cambios de conductas. Estos enfoques que apelan al catastrofismo y a infundir el temor son una práctica común al momento de seleccionar herramientas de difusión de ciertos temas- problemas (¿tabúes?) en la sociedad con la aspiración de revertir conductas.

Este fue –y aún continúa siendo para los que conciben la sociedad desde una perspectiva estructural funcionalista- el período de predominio de las concepciones didácticas eficientistas, predictivas y normativas en los que se enmarcó la clásica educación ambiental.

Las estrategias de enseñanza se orientaban a la consecución de aprendizajes concretos sobre una realidad simplificada y abstracta a la vez, no politizándose el abordaje de las causas de la problemática ambiental (aún tratada desde sus aspectos ecológicos) y orientando los resultados hacia las consecuencias de la misma, vale decir, su manifestación aparente. Era de esperar que la educación proporcionara a los futuros ciudadanos la adopción

de una actitud ecológica conservacionista, que modificara la realidad ambiental por sí misma.

El transcurrir del tiempo demostró, que a pesar de la perspectiva eficientista y el intento predictivo que orientó la base didáctica de la Educación Ambiental clásica, los resultados no fueron los previstos. Y ese “producto educativo” se debe vincular a la propuesta didáctica que llevaba implícita, atendiendo a estrategias educativas sustentadas en la promoción perceptiva de conductas y actitudes orientadas a modificar la realidad ambiental como un fin en sí mismo.

Se podría concluir que el fracaso de la Educación Ambiental clásica se debió en parte al paradigma educativo vigente en el momento fundacional, en parte a las aspiraciones sociales e institucionales educacionistas y a la propuesta didáctica que la sustentó. En síntesis, estas lecturas sobre el medio ambiente y los tópicos educativos construidos a partir de ella han sistematizado prácticas didácticas con un tratamiento de temas divergentes, abstractos, definidos a escalas diversas al momento de abordarlos, enseñando una realidad ajena, no reconocida, ni percibida ni vivida por los estudiantes ni por el conjunto de la comunidad. Es una enseñanza de un ambiente a- territorial y a- temporal. Es un modelo didáctico de **educación sobre el medio ambiente**.

¿Qué fundamentos tuvo el modelo pedagógico intervencionista?

Las dos décadas siguientes fueron el escenario en el que confluyeron otros aportes teóricos para la comprensión del ambiente y de la temática ambiental, que se fueron consensuando en el ámbito académico y político al mismo tiempo que fueron consolidándose las teorías cognitivas constructivistas en el ámbito educativo que coadyuvaron a resignificar los objetivos y metodologías de la educación en general y que repercutieron en el enfoque y la propuesta didáctica de la educación ambiental.

Ya a fines de los años 1970, en la Reunión Cumbre convocada por la UNESCO en Tbilisi, se presentó una conceptualización más amplia y que refleja académicamente una propuesta aggiornada del ambiente al establecerse que:

"...la naturaleza compleja del medio (ambiente) es derivada de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales en el espacio y en el tiempo, así como la interdependencia económica, política e ideológica del mundo moderno". (UNESCO, 1977).

Una presentación de lo ambiental como un producto de la interacción entre dos componentes principales: los naturales y los sociales acotados en el tiempo y el espacio.

La realidad ambiental no aparece ya como una entidad abstracta sino como producto de la interacción entre procesos naturales y sociales. Desde ese lugar, proyectando esta conceptualización a la educación, la intervención del conjunto de los espacios educativos con estrategias concretas sobre el componente social, lograría mejorar la calidad ambiental y la resolución de problemas existentes en el medio natural. Es un modelo de **educación para el medio ambiente**.

Si bien permanecieron algunos de los pilares fundacionales de la Educación Ambiental clásica, la perspectiva dualista que plantea la interacción entre la sociedad y la naturaleza para comprender la configuración ambiental giró las coordenadas educativas hacia el intervencionismo.

Se concibió que promoviendo acciones concretas para modificar comportamientos y actitudes en el componente social a través de los sistemas educativos, se iban a solucionar los problemas ambientales. Como el componente social era considerado agente activo en los procesos de interacción con el medio, bastaban acciones educativas que mejoraran su comportamiento para mejorar la configuración y la funcionalidad del medio natural y por efecto boomerang la calidad de vida de los integrantes de la sociedad.

¿Educación Ambiental o educar para la Sustentabilidad?

A lo largo de la década de los años 1980, se fue consolidando la inseparable relación entre ambiente y desarrollo, cambiando sustancialmente el centro de la temática ambiental; ya no como un problema en sí mismo, sino como la concreción material de un modelo de desarrollo. Así fue como en el año 1987, a partir del texto conocido como Informe Brundtland o Nuestro Futuro Común, se institucionalizó el concepto de desarrollo sostenible y a partir de allí, se impuso en los ámbitos académicos y políticos la sustentabilidad como eje central en la construcción discursiva para abordar la relación ambiente-desarrollo.

Los contenidos asignados a la categoría sustentabilidad han sido - y continúan siéndolo- de los más variados, no existiendo un consenso político al respecto, tal como lo evidencia la discusión en torno a si el desarrollo debe ser sostenible o sustentable. Ese legado de imprecisión conceptual o más bien, de divergencias políticas en torno a la definición de lo que debe ser el desarrollo sustentable, se trasladó a la educación (ambiental) para la sustentabilidad o para un futuro sostenible tal como fue definida en Tesalónica en el año 1997.

La omisión del término ambiental en la denominada educación para el desarrollo humano sostenible podría deberse a dos posibles causas. O que ya se considera redundante nominar una educación como ambiental, pues los actos educativos se producen en un contexto que actúa necesariamente como texto. Sin lugar a dudas, una **educación en ambiente**.

O quizás, por el pretendido intento de tapar el sol con una mano y de un plumazo borrar la adjetivación ambiental de lo educativo, pues eso exige una necesaria politización en la discusión al comprenderse al ambiente como producto de un modelo de desarrollo. Valga la metáfora a la que se referirá con fines didácticos explicativos. Se deben dar contenidos ideológicos y políticos no sólo de la meta (sustentabilidad), sino de la largada (modelo de desarrollo y sus paradigmas) y dar a conocer las reglas con las que se jugaría la carrera (gestión ambiental, siendo la educación una de las herramientas) en el concierto geopolítico internacional.

Para evitar incurrir en intencionalidades y a los efectos de dar contenidos políticos e ideológicos al asunto, se preferirá continuar refiriendo a la Educación Ambiental.

Entonces, esta nueva perspectiva para la educación ambiental, definida solamente a través de una meta, una llegada a-temporal y a-espacial que no es definida con precisión –pues no se establece a dónde llegar ni cuando-, continúa promoviendo procesos educativos difusos; lo único que ahora no son “para el ambiente”, sino “para la sustentabilidad” desconociendo las aportaciones de las teorías cognitivas constructivistas convalidadas por la mayoría de los educadores (por lo pronto desde el plano discursivo) y que proponen que los aprendizajes constituyen fenómenos complejos y diversos que se realizan en y desde un contexto (ambiente) socialmente construido.

¿Cuáles son los fundamentos para concretar estilos pedagógicos para un ambiente sustentable?

A su vez, las teorías constructivistas proporcionan una serie de proposiciones con respecto a los aprendizajes que deslegitimaron los fundamentos de la corriente didáctica positivista clásica y que veía en los aprendizajes la respuesta para la resolución de los problemas ambientales.

En primer término, la concepción de que el aprendizaje consiste en la internalización cognoscitiva, procedimental y actitudinal en un contexto socio-histórico y espacial específico, que se produce en distintos ámbitos educativos en los cuáles el aula es uno de ellos, pero no el exclusivo.

Segundo y como corolario,

“que existen dos contextos bien diferenciados en los que se produce enseñanza y aprendizaje: el escolar y el cotidiano. En cada uno de ellos, no sólo se aprenden cosas distintas, sino que también se aprende de distinta forma y se usa el conocimiento aprendido de manera diferente. Así, mientras que el uso escolar del conocimiento es replicativo y aplicativo, el uso no académico del conocimiento suele ser más bien asociativo e interpretativo”. (Broudy, 1977).

Y estos espacios en donde se producen aprendizajes son divergentes en la medida de que no se contextualizan los temas ambientales en el tiempo y en el espacio; por lo que adjetivar la educación como ambiental sería una redundancia tal como ya se especificó. Pero reconociendo la redundancia, la misma se mantendrá a lo largo del trabajo.

En tercer término, la formulación de que el aprendizaje es significativo cuando se vinculan los nuevos conocimientos con las estructuras cognitivas preexistentes (información y experiencia previa) como mecanismo indispensable para construir nuevos aprendizajes. La significatividad consiste en tender puentes de interconexión entre la realidad exterior que es fuente y

ámbito de aprendizajes con los espacios en los que se pretenda promover una lectura interpretativa y comprensiva del contexto.

También desde los aportes teóricos de la didáctica se desmontaron los pilares interpretativos clásicos de la educación ambiental: el positivismo, el conductismo y el educacionismo. Actualmente se considera que en los espacios en los que se desarrolla enseñanza y/ o se promueve la sensibilización ante los problemas ambientales contemporáneos se producen aprendizajes diversos y heterogéneos que no siempre se exteriorizan como desempeños estandarizados y homogéneos. Y que los aprendizajes no deben confundirse con los desempeños; estos no necesariamente demuestran los logros alcanzados por medio de los aprendizajes. Por lo tanto no basta con recibir un estímulo como para obtener de inmediato respuestas homogéneas.

Y por último, que los problemas ambientales no son problemas que se originen estrictamente en los espacios educativos, por lo que no solo basta con la educación ambiental para que se resuelva la crisis global.

Todos los aportes mencionados deberían entonces confluir en la consolidación de diversos estilos didácticos para encuadrar **una educación en ambiente**.

Para esta perspectiva teórica es que la realidad ambiental actúa como contexto de los aprendizajes a distintas escalas, que debe ligarse a los procesos educativos de manera integral e integradora y debería involucrar a todos los espacios educativos en su conjunto.

Desde ese lugar es que la educación es en ambiente para el desarrollo sustentable, pues se produce desde distintos espacios, a través de diversas estrategias, que se desarrollan en contextos geográficos concretos y en tiempos concretos; de igual forma los aprendizajes.

¿Qué estilos didácticos pueden reconocerse?

A lo largo de más de tres décadas transitadas, pueden identificarse distintas configuraciones didácticas que son útiles como esquemas interpretativos para la educación ambiental: enseñar/ sensibilizar SOBRE, PARA, EN ambiente y sus connotaciones epistemológicas desde la perspectiva de lo educativo y de lo ambiental, tal como fue explicado. Lo cierto es que, cada modelo didáctico interpretativo lleva implícito una concepción de ambiente, de fines de la educación ambiental y sus implicancias.

Diagrama 5. La Educación Ambiental desde diferentes perspectivas

Enseñar **sobre- para- en** AMBIENTE

| Enseñanza | SOBRE el ambiente | PARA el ambiente | EN el ambiente |
|-----------------------|------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| AMBIENTE | Medio físico-biológico | Interacción sociedad-naturaleza | Co- evolución sociedad-naturaleza |
| Perspectiva didáctica | Dualista Ecológica | Dualista Interaccionista | Monista Integracionista |
| Finalidad didáctica | Conservación | Intervención | Sustentabilidad |

¿Estilos didácticos divergentes o complementarios?

El esquema interpretativo propuesto a los efectos de reflexionar y teorizar sobre las distintas modalidades de encarar didácticamente la temática de lo ambiental, presenta tres modelos educativos que, en una primera instancia, podrían presentarse como irreconciliables. Cada uno de ellos presenta una conceptualización de ambiente, perspectivas didácticas y finalidades que traducen epistemologías al menos, no concordantes.

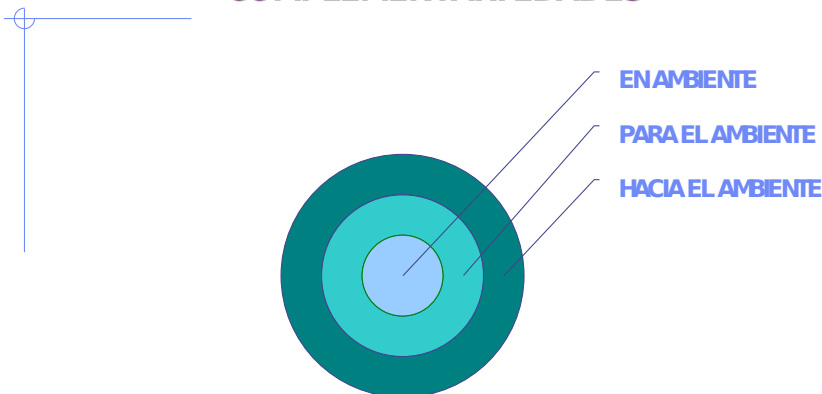
Sin embargo, en un intento de salvar la situación conflictiva y oponer modelos didácticos que parecen divergentes desde las mismas fuentes teóricas pero que tienen un lugar común –contribuir con la difusión de los temas ambientales, los problemas y la necesidad de encontrar acciones concretas para mejorar la calidad del ambiente- es que el asunto de la escala de abordaje puede ser la respuesta.

Desde un punto de vista estrictamente técnico, la escala se define como una relación proporcional entre magnitudes. La proyección de esa definición al campo de lo ambiental implica el abordaje de lo escalar desde la dimensión territorial y temporal, que son las coordenadas que convierten el ambiente en una concreción material.

Así, a manera de las muñecas rusas, cada uno de estos modelos didácticos quedaría incluido en el otro al referir a la escala temporal y geográfica.

Diagrama 6. Las Escalas complementarias en Educación Ambiental

ENSEÑANZA EN- PARA- HACIA AMBIENTE: COMPLEMENTARI EDADES



DIFERENTES ESCALAS GEOGRÁFICAS y TEMPORALES

La escala encuadra el orden de magnitud en los que se expresan los modelos didácticos interpretativos para los fines y principios de la Educación Ambiental.

Los cambios de escala modifican la percepción que los integrantes de las comunidades educativas tienen en torno a la categoría ambiente, sus manifestaciones espaciales, diferentes percepciones y por ende diversas representaciones simbólicas. De esta manera la significación de lo ambiental abordado transescalarmente, permite complementar estilos didácticos que parten del contexto geográfico local hacia el nacional, regional y global. Para cada una de estas definiciones territoriales que sirven de soporte a la educación ambiental se podrán definir temas y acciones en su justo término, las propias acorde a localización, extensión y distribución geográfica de los fenómenos, tópicos y/o problemas para abordar.

Con respecto a la escala temporal la lógica opera de la misma forma. Existen temas, fenómenos, problemas ambientales cuyo abordaje está significado a una temporalidad inmediata y otros a mediano o largo plazo; con respecto a esta dimensión temporal, todo proceso de Educación Ambiental debe contribuir a una modificación radical de los paradigmas que sostienen el modelo de desarrollo dominante a partir de una transformación de la racionalidad ambiental imperante y la construcción de nuevas racionalidades, significadas por la diversidad, la incertidumbre, y en construcción permanente.

Cuando desde la Educación Ambiental se abordan temas puntuales en ambientes y tiempos inmediatos, se está trabajando en prácticas de educación en ambiente. Los temas son abordados desde sus aristas complejas, pero atendiendo al contexto ambiental como texto educativo. Esta escala es idónea para la amplia participación ciudadana y para lograr concienciar y accionar sobre problemas ambientales específicos.

Cuando se amplía el horizonte analítico, desde la Educación Ambiental se proponen temas y estrategias cuyas lógicas territoriales deben buscarse y explicarse a partir de la yuxtaposición de escalas que van desde lo global a lo regional, aunque la mayoría de las veces tengan expresiones geográficas locales. Con respecto a la escala temporal, se propende a buscar estrategias y proponer acciones que mediante la intervención de múltiples actores permitan trabajar en Educación Ambiental para un ambiente que, como concreción témporo- espacial será a mediano plazo.

Por último, los principios y fines de la educación ambiental deben en última instancia contribuir a una revolución en el pensamiento, a una transformación paradigmática, que es un proceso a escalas espaciales y temporales inciertas. Allí aparece entonces la validez de modelos didácticos para trabajar en una Educación hacia Ambientes diversos, sustentables y posibles.