

Acción de la escuela en favor del medio ambiente: un modelo crítico de educación medio ambiental.

Pello Urkidi

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

UPV/EHU

Jose Miguel Correa

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

UPV/EHU

RESUMEN: *El proyecto Acción de la Escuela en Favor del Medio Ambiente está coordinado por el Centro de Investigación Educativa e Innovación de la OCDE. En este artículo se exponen las ideas fundamentales del proyecto, ilustradas con ejemplos y casos de estudios de la aplicación de esta experiencia en el País Vasco. Finalmente se relacionan las dificultades más importantes del proyecto con la educación medioambiental, el contexto de aprendizaje y el desarrollo profesional.*

PALABRAS-CLAVE: *Educación medioambiental; desarrollo profesional; contextos de aprendizaje; investigación/acción.*

SUMMARY: *Environment and School Initiatives es an international project coordinated by OECD's Center for Educational Research and Innovation (CERI). In this article are given the basic ideas underpinning the project, illustrated by examples and case studies of the project implementation in the Basque Country. Finally, the most important difficulties to implement this project are linked with the environmental education, learning context and professional development.*

KEY-WORDS: *Environmental education; professional development; learning contexts; action/research.*

INTRODUCCION

Desde el curso académico 1993/94 y hasta el pasado curso escolar 95/96 hemos venido desarrollando un trabajo de investigación/acción con maestros sensibilizados por la problemática medioambiental y motivados por desarrollar programas educativos en favor del medio ambiente en sus escuelas.

El nombre de nuestro seminario responde a un proyecto pedagógico internacional coordinado por la OCDE (Environmental Schools Initiatives Project. ENSI), que hemos traducido al castellano por Acción de la Escuela en Favor del Medio Ambiente.

Cuando nosotros iniciamos las tareas de montar el seminario sobre cuestiones medioambientales estábamos verdaderamente motivados no sólo para desarrollar temas vinculados con el medioambiente sino también interesados profesionalmente por colaborar con maestros desarrollando acciones formativas de perfeccionamiento. Desde principios de la década de los noventa hemos venido ensayando diferentes fórmulas de trabajo con maestros en las escuelas. Pensábamos que la motivación profesional de los maestros y el atractivo de ciertos temas (como el medioambiente) sería una buena base para establecer una relación de comunicación personal y profesional que contribuyese a lograr mantener el interés y la utilidad de nuestra propuesta formativa. Cuando tuvimos concimiento del Proyecto Acción de la Escuela en favor del Medio Ambiente fue en el verano del 93, gracias a la presencia en San Sebastián de Peter Posch, un profesor austriaco que actualmente trabaja en la Universidad de Klagenfurt, uno de los inspiradores del proyecto junto a John Elliot de la Universidad East Anglia. Gracias a la colaboración de Peter Posch y Hannes Krall, conseguimos estructurar una propuesta coherente con las directrices de este proyecto de la OCDE.

Aparte de nuestra motivación personal hacia cuestiones medioambientales, encontramos en este enfoque una sensibilización particular que agudiza la crítica social y recrea el discurso político; trabajar en la línea ENSI nos brindaba la oportunidad de desarrollar actividades formativas integradas dentro de la Investigación/Acción, lo cual era una ocasión privilegiada para enfrentarnos con uno de los paradigmas que en aquel entonces más desconocidos se nos hacía pero también uno de los más atractivos. Basuras, reciclaje, contaminación, vertederos incontrolados, deforestación, cuidado y mantenimiento de la naturaleza, eran entre otros temas claves que dinamizaban nuestros intereses en materia medioambiental. A todo esto hay que sumarle una paulatina incrementación del interés social sobre cuestiones medioambientales y la presencia recurrente y cada vez más numerosa de los temas relacionados con la naturaleza y su conservación en todos los medios de comunicación.

La búsqueda de alternativas formativas para el perfeccionamiento de maestros nos ha motivado en la medida que nos ayuda a explorar y desarrollar estrategias eficaces para la reconstrucción, deconstrucción y crítica de las prácticas docentes en las escuelas.

Relacionado con la cuestión del perfeccionamiento de profesores, desarrollo de la transversalidad en las escuelas e implementación de nuevos temas en el espacio y tiempo escolar de nuestros alumnos, entreveíamos que uno de los peligros con los que la Educación Ambiental se estaba enfrentando era el de su curricularización. Al interés, novedad, potencialidad y riqueza del estudio de las cuestiones medioambientales había que oponer las prácticas y rutinas escolares que, en muchos casos y con más de un tema, han logrado vaciar de interés y neutralizar la potencialidad de cuestiones de estudio y materias escolares inicialmente pensadas e intrepetadas como muy prometedoras. De hecho, afortunadamente, las experiencias innovadoras de Educación Medioambiental que trascienden más allá de las paredes de la escuela, aquellas de las que dan cuenta los medios de comunicación, suelen ser actividades que destacan por haber movilizadado a estudiantes y profesores en el estudio del ambiente y que se han caracterizado por acercar a éstos (alumnos y profesores) al estudio de la naturaleza implicándose emocionalmente en el cuidado del medio

ambiente y colaborar en la configuración de nuestro entorno. De esta manera cobra sentido el trabajo realizado por alumnos y profesores para plantar árboles, colaborar con la limpieza de la naturaleza, reciclar papel y vidrio, conocer e investigar la flora y fauna, etc...

Conscientes de que, frente a los problemas medioambientales, lo que alumnos y profesores deben de hacer es movilizarse, implicándose no sólo académicamente sino también personalmente, valoramos muy positivamente la propuesta de este proyecto ENSI.

La implementación curricular del estudio del ambiente no sólo debería de aportar unos conocimientos acerca del medio a los alumnos sino que debería de potenciar, preservar, sensibilizar y movilizar a los alumnos en el cuidado y conservación de su ambiente. Conscientes de que la escuela debe de superar las barreras que le distancian de la realidad social, creemos que la educación medioambiental debe estar basada en la iniciación de los alumnos en los procesos de participación social. En este sentido la E.A. nos brindaba una oportunidad de superar el estrecho marco escolar e iniciar actividades interdisciplinarias más allá del límite tradicional del curriculum escolar. La curricularización de la E. A. es un peligro potencial al incluir su tratamiento en las escuelas. La legitimación de la E.A. en el curriculum escolar no tiene que ser una renuncia a los valores implícitos que deben de preservarse para esta disciplina. Libros de textos, escuelas de la naturaleza y demás posibilidades didácticas no agotan los recursos de desarrollar actividades significativas con nuestros alumnos. Potenciar su capacidad crítica, no sólo en plano de las ideas sino también en el nivel de las acciones relevantes, supone afrontar el reto de una educación creativa y comprometida. Valores, actitudes y conocimientos deben de dinamizarse y estructurarse orientando la finalidad de las actividades de educación medioambiental a la consecución de un ciudadano activo, con capacidad de movilizarse para ejercer su derecho de hacer respetar su medioambiente.

Aceptar como objetivo este propósito es implicarse en un proceso que nos enfrenta con la clásica rutinización de las tareas escolares. También supone una tarea delicada para el maestro que debe de cuestionarse la validez, limitaciones, repercusiones y conflictos del desempeño profesional de su tarea.

En este sentido nuestro papel como coordinadores del seminario ha estado centrado en sensibilizar con el proyecto a los profesores, ayudarles a estructurar el desarrollo de las actividades medioambientales y en la medida de lo posible establecer una relación de comunicación profesional para ayudarles a reconstruir su práctica y tomar conciencia de los múltiples factores que condicionan nuestra profesión devolviéndoles muchas de las imágenes que los profesores nos reflejaban a través de sus comentarios y explicaciones de su práctica y condicionamientos que percibían al trabajar en sus escuelas.

Los objetivos de este seminario son desarrollar proyectos concretos sobre el medio ambiente en las escuelas, conectando dos objetivos educativos aparentemente contradictorios: de una parte el desarrollo de la conciencia medioambiental y de las cualidades dinámicas en la persona (creatividad, independencia y responsabilidad individual) y de otra una valoración crítica pero objetiva del desarrollo socioeconómico y tecnológico de la sociedad actual.

Otro de los objetivos del seminario ha sido apoyar el trabajo de los maestros y su desarrollo profesional a través de la metodología de la investigación/acción. Y constituir un grupo de reflexión de profesores a través de un seminario permanente que favorezca el trabajo docente en torno al medio ambiente y el intercambio continuado de experiencias profesionales.

A menudo los cursos y propuestas de formación y perfeccionamiento de maestros están descompensados, excesivamente centrados en la transmisión de modelos ideales o normativos sobre cómo debe ser el papel del maestro y su actuación en el aula, y en esto la E.A. no es una excepción. Olvidan trabajar otros aspectos imprescindibles que favorecen el desarrollo profesional, como son la reflexión sistemática sobre nuestras actuaciones profesionales y compromisos personales, la identificación de nuestras necesidades básicas y la búsqueda de orientación y trascendencia de nuestra actuación cotidiana en el aula con nuestros alumnos y el compromiso social del maestro y la docencia.

El ambiente ofrece un contexto único para el desarrollo de la creatividad humana y nuestras habilidades organizativas. El protagonismo del ciudadano y su implicación en la resolución de los problemas de máxima relevancia social es un valor democrático que actualmente orienta la dinámica de la participación social. Es una actitud que conviene potenciar, desarrollar y enseñar en las escuelas.

La presencia del estudio del ambiente en nuestras escuelas durante estos últimos años ha aumentado progresivamente y numerosas experiencias se han ido desarrollando e implementando. La demanda social en este campo ha originado diferentes modelos y prácticas de educación medioambiental. Estos modelos y prácticas han condicionado la formación de profesores y las propias limitaciones de las actividades realizadas en los colegios sobre tema.

Un aspecto del proyecto que merece la pena destacarse es el sentido de la función profesional del maestro, no sólo como un conjunto de actuaciones técnicamente adecuadas y de calidad, bien diseñadas, etc, sino también una función con un compromiso profesional, con acciones sociales relevantes, buscando procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, trascendentes al plano de la acción.



No se trataría sólo de poner en práctica con eficacia actividades de E.A. bien diseñadas, sino también de desarrollar acciones relevantes, que merezcan la pena. Este planteamiento trata de hacer confluír la creatividad docente y la innovación educativa a partir de la reflexión sobre la práctica, aportando la estructura formativa del seminario, el apoyo profesional suficiente para facilitar el desarrollo de los proyectos y el cambio educativo.

La filosofía del seminario que durante estos últimos años hemos venido realizando coincide con un modelo de formación de profesores inspirado en el modelo de investigación/acción crítico, el paso a la acción y la configuración del ambiente a través del desarrollo de proyectos de intervención, son los objetivos prioritarios. Alumnos y profesores deben implicarse en el estudio del ambiente a cinco niveles:

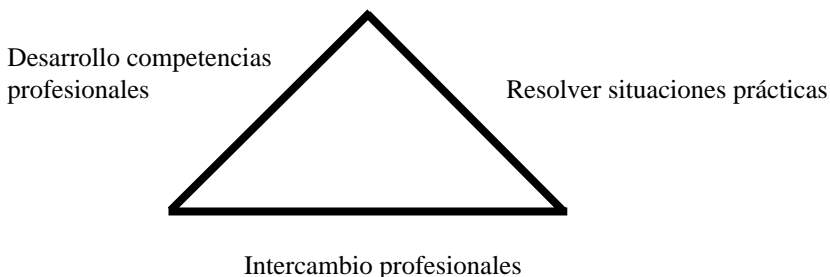
1. El nivel de la experiencia personal y compromiso emocional, para experimentar el ambiente.
2. El nivel de aprendizaje interdisciplinar y de investigación (en el estudio del ambiente)
3. El nivel de la acción socialmente relevante (configurar el ambiente)

Esta implicación debe de cumplir dos criterios:

4. Los estudiantes se tienen que implicar en la toma de decisiones, en la elección de temas de estudio, procedimientos de desarrollo y evaluación del trabajo.
5. Y los estudiantes y profesores deben de reflexionar sistemáticamente sobre sus actividades.

Básicamente este seminario de investigación/acción ha desarrollado tres tipos de funciones:

- ayudar a afrontar situaciones prácticas;
- apoyo para desarrollar, diferenciar y sistematizar competencias profesionales
- y favorecer el desarrollo de una discusión profesional entre gente trabajando e implicada en educación para mejorar y validar la experiencia educativa y el conocimiento que lo apoya.



1. ORGANIZACION Y MIEMBROS PARTICIPANTES DEL SEMINARIO

A partir del curso 93-94 en que se constituyó el primer seminario con profesores, ha sido prioritariamente el interés personal hacia la temática medioambiental y la intención de desarrollar experiencias de innovación educativa lo que ha movilizó a los participantes.

Durante estos tres años hemos trabajado con 13 profesores, nueve de ellos de EGB y los otros cuatro de Secundaria (dos de Formación Profesional). Los participantes han sido 9 de Gipuzkoa y 3 de Bizkaia, tanto de ambiente rural como semi-rural y urbano. Los colegios han sido Aia, Urnieta, Lasarte, Aduna, San Sebastián (2), Durango, Hernani, Oñati, Abadiño y Gernika.

TERRITORIO	EGB	MEDIAS
GUIPUZKOA	7	3
BIZKAIA	2	1

Durante estos tres años hemos venido realizando una fase intensiva en setiembre y reuniones mensuales de seguimiento de una duración aproximada de dos horas y media.

En la primera fase intensiva las actividades estaban enfocadas a que el grupo de participantes se conociera, revisar el punto de partida profesional en el momento de vincularse al proyecto, revisar las motivaciones personales y profesionales, debatir las limitaciones y posibilidades de las diferentes actividades desarrolladas por los profesores en sus colegios en el área de la E.A. y a presentar las líneas generales del proyecto.

FASE INTENSIVA	FASE EXTENSIVA
SENSIBILIZACIÓN CONOCIMIENTO DEL GRUPO ANALISIS DE LA REALIDAD PROFESIONAL PRESENTACION PROYECTO	DESARROLLO DEL PROYECTO REFLEXION SISTEMATICA OBSERVACION PROFUNDIZACION ANALISIS DE LAS RESISTENCIAS ELABORACION/ PRESENTACION DE CONCLUSIONES

Para debatir, profundizar y dinamizar tanto las sesiones de la fase intensiva como las sesiones de la fase extensiva, hemos utilizado cuestionarios con preguntas que han permitido explicitar un conjunto de cuestiones relacionadas con la práctica de los profesores. Complementariamente a estos cuestionarios, la entrevista en grupo y las individuales nos han permitido extraer una información referente a las dificultades y progresos de los profesores implicados en la realización de proyectos. Además, durante la puesta en práctica de los proyectos se han realizado observaciones presenciales en las clases de los profesores. La información recogida ha sido muy válida para interpretar cada una de las experiencias. Y además percibir el comportamiento e implicación de los alumnos en los proyectos. Estos procedimientos nos han permitido conectar tanto con alumnos como con profesores a diferentes niveles. Con los profesores hemos intentado acercarnos no sólo a lo observable en el aula y verbalizado en las sesiones de grupo del seminario sino profundizar en las fronteras de las dificultades profesionales en situaciones de innovación y cambio.

La aportación en el seno del grupo se ha visto enriquecida tanto por las discusiones profesionales entre los miembros del grupo como con la intervención de nosotros los coordinadores. Se ha dado un efecto múltiple de interacción profesional: de una parte, el maestro comunica su experiencia práctica al grupo; además, por otra parte, el grupo de maestros compara, contrasta con sus propias experiencias y colabora sugiriendo procedimientos de acción, identificándose o enriqueciendo la discusión con su propio conocimiento profesional.

Los coordinadores hemos desarrollado un papel decisivo y polivalente, en el que muchas veces nos hemos movido con dificultad. El cambio educativo y las experiencias de innovación pedagógicas generan estados de ansiedad y de inseguridad muy conectados con el mundo interior del docente. Dar una acertada solución a muchos problemas prácticos es una tarea limitada por nuestras propias capacidades personales y profesionales. Pese a todo hemos desarrollado nuestra capacidad de comunicación y nos hemos entrenado en comprender el punto de vista de los profesores, aun cuando no hemos podido, a veces, responder a las demandas realizadas por ellos. Nuestro papel en este sentido ha sido el de coordinadores-colaboradores y asesores-ayudantes del propio desarrollo profesional de los maestros implicados en los diferentes proyectos de educación medio ambiental.

Existe un condicionamiento temporal en el desarrollo de estas experiencias. Nos parece que un curso escolar puede que no sea suficiente para iniciar, desarrollar y acabar el tema del proyecto. Los profesores, la mayoría pertenecientes a la escuela pública, han sufrido el problema de los desplazamientos de centro y de no poder continuar trabajando con los alumnos el curso siguiente, por lo que la finalización de los trabajos se veía cortada.

Entre los diferentes estilos de proyectos realizados, merece la pena destacarse el realizado, entre otros en el Colegio Público de Aia, en Kaxkarro de Lasarte, en Durango, el colegio S. Jose Obrero y en Aduna. En estos colegios ha sido donde más rigurosamente las actividades de Educación Medio Ambiental han cumplido la filosofía del proyecto ENSI. En todos estos centros, el ciclo propuesto de proyectos de educación ambiental, implicados y comprometidos con el desarrollo de acciones para configurar el ambiente, se ha cumplido.

En todas estas escuelas, la motivación profesional ha guiado las acciones encaminadas a incidir e intervenir sobre el medioambiente. En Aia, por ejemplo, alumnos y profesores estaban insatisfechos con la utilización que de la zona de recreo se hacía los fines de semana. Allí, los coches de las numerosas personas que visitaban este pequeño pueblo próximo a Zarauz y de un encanto rural privilegiado, invadían el campo de baloncesto e impedían que los niños disfrutasen de él los fines de semana. Se movilizaron y dieron a conocer su punto de vista tanto a los habitantes del pueblo como a los representantes del ayuntamiento. A pesar de que no consiguieron sus objetivos de que el ayuntamiento pusiese una valla para limitar el campo de juego, el proceso iniciado por alumnos y profesores fue una reconstrucción y aprendizaje de lo que debe ser la participación e implicación de los ciudadanos en cuestiones medio ambientales. Aprender a luchar y hacer valer unas reivindicaciones desde la escuela es un objetivo que satisface la necesidad de vincular las actividades escolares con las necesidades personales y sociales.

En Lasarte el proyecto estuvo centrado en la implicación de los estudiantes en la organización de actividades, hasta ese momento depositadas bajo responsabilidad de los profesores exclusivamente. Los alumnos fueron capaces de organizarse y coordinar las actividades que con motivo de los carnavales se desarrollaban en el centro. Asumir la responsabilidad les produjo un sentimiento de valía y capacidad que contrastaba con la poca atención e incluso ignorancia que algunos de los profesores manifestaban ante lo que estaban realizando.

En Durango, gracias a la implicación del profesor que realizaba el proyecto, consiguieron organizar un sistema de recogida de papel en todas las clases del centro, elaborando desde los contenedores para cada una de las clases, sensibilizando aula por aula a los alumnos y conectando con el servicio de recogida de papel de la Diputación para terminar de gestionar el ciclo de la recogida de papel reciclable.

En Aduna, pese a las dificultades impuestas por la falta de atención del ayuntamiento, los escolares fueron capaces de identificar las necesidades que deseaban satisfacer. La reivindicación de un buzón de correos dinamizó el trabajo de una clase en este colegio. En torno a este trabajo realizaron una serie de actividades escolares para ser capaces de clarificar su proyecto y de transmitir sus intenciones al alcalde.

El ciclo básico del desarrollo de los proyectos con éxito pasa por la sensibilización, identificación de los objetivos, por la movilización y paso a la acción de alumnos y profesores.

FASES	RECURSOS	PROBLEMAS
SENSIBILIZACION	MOTIVACION	AUTOIMAGEN PROFESIONAL
IDENTIFICACION OBJETIVOS	REFLEXION	DEPENDENCIA INSTITUCIONAL/ INSEGURIDAD
PASO A LA ACCION	EJECUCION	ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES
EVALUACION	VALORACION	AUTOESTIMA

En estas escuelas antes citadas se fueron superando con éxito los primeros momentos gracias a la implicación de los alumnos y a la predisposición y lucidez de los profesores para embarcarse en una aventura de este estilo. El ciclo básico de sensibilización, toma de conciencia, movilización-paso a la acción y conclusión, no es un proceso lineal. En cada uno de los momentos en que podemos diferenciar el ciclo, los alumnos y los profesores encuentran dificultades que les hacen avanzar, retroceder o buscar caminos alternativos.

En cada uno de los momentos del ciclo se encuentran problemas y también se cosechan satisfacciones. Tanto en alumnos como en profesores los modelos interiorizados nos limitan e insegurizan nuestras prácticas escolares. “No nos van a hacer caso (a nuestras reivindicaciones)” o “esto no es como las otras clases” son comentarios que los profesores han podido oír durante el desarrollo de sus proyectos. También los coordinadores hemos percibido críticas o comentarios de desaliento de los profesores como “lo que propones es una utopía (que nos comprometamos a cambiar algo)”.

El maestro ante una situación incierta y novedosa siente inseguridad. Si además se revisa su propia implicación y motivación personal, se desencadena un proceso interno de revisión de su compromiso personal con su trabajo, movilizándose una serie de resistencias producidas por la toma de conciencia del propio rol profesional y sus repercusiones. El cambio (de rol) se hace difícil, y esta inmovilidad está muy conectada por la dependencia implícita de los mensajes y conceptualizaciones de lo qué es un profesor y qué debe de hacer en el aula y con los alumnos.

Una de las características que, a nuestro modo de ver, tienen las escuelas que pueden participar en este tipo de proyectos es la de tener una flexibilidad mínima en la organización de las asignaturas y de los horarios, lo que le permite al profesorado encontrar un hueco donde plantear a los alumnos la experiencia: dedicar una tarde, o juntar tiempo de áreas diferentes.

La puesta en práctica del proyecto en las diferentes escuelas que han participado nos ha mostrado que la figura del profesor es uno de los elementos claves en

el buen desarrollo del proyecto. La introducción del tema, la estructuración o facilitación de las vías de desarrollo del proyecto giran en torno al propio estilo de enseñanza de cada maestro. Las resistencias, dilemas, conflictos o soluciones que se aportan están mediatizadas por la actuación del profesor y su propio modelo de profesional. Hay que resaltar que la reflexión sobre su práctica docente y el contraste que se realiza en el seminario con otros profesionales de la enseñanza favorece el que el propio maestro pueda ir diferenciando cuáles son los problemas que está en su mano afrontar (miedos, inseguridades ante la innovación educativa, riesgos de un proyecto no acabado, fantasmas de fracaso, conflictos de autoestima por la no valoración de su trabajo en el centro escolar, etc.) de los problemas más generales (organización escolar, ambiente social, etc.) que a veces le sirven como excusa para no afrontar nuevos proyectos.

La presencia en las aulas y en el tiempo escolar del proyecto ENSI se va desarrollando progresivamente. La introducción del proyecto puede iniciarse en un tiempo dedicado a las tutorías con alumnos, para posteriormente hacerse un sitio en el horario dedicado a las áreas dedicadas a la naturaleza o a sociales, ahora unidas en el área de conocimiento del medio.

Un buen comienzo de la experiencia parece que requiere que el alumno tenga un tiempo para sensibilizarse con los objetivos del proyecto que se trata de iniciar y pueda reflexionar o descubrir el mensaje y la dirección que se propone. Inicialmente el alumno se puede sentir sorprendido por la propuesta de que sea él quien seleccione un tema de estudio y quien decida qué pasos deben darse para desarrollarlo.

A lo largo de este extenso ciclo de la experiencia existen muchos problemas que dificultan el avance y superación de las diferentes etapas o fases. Estas dificultades están relacionadas con los conflictos, dilemas, dificultades y limitaciones de los miembros sujetos de la experiencia: los profesores, los alumnos y el grupo.

Los profesores juegan un papel muy importante; los alumnos y todos sus años de escolarización también lo hacen. Los grupos-clase tienen su propia manera de funcionar y sus resistencias a la resolución de tareas.

Todas estas cuestiones están presentes y no se deben de dejar de lado sino reflexionar sobre ellas para conocerlas mejor, buscando soluciones creativas para superarlas.

2. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL SEMINARIO

En este apartado se realiza una valoración del desarrollo de los proyectos. Antes es interesante realizar dos matizaciones. La primera sería que, en la mayoría de los casos, los participantes se han enfrentado a una propuesta de acción novedosa; experiencias similares no habrán sido realizadas anteriormente.

La potencialidad que este tipo de proyectos tiene tanto de cara a un cambio en la labor profesional del docente como en el trabajo de las actitudes y desarrollo de las cualidades dinámicas de los alumnos respecto a su medio ambiente concreto (y no sólo al medio ambiente natural con cuyo estudio muchas veces se confunde y conforma la educación ambiental) es muy grande.

A medida que se establezcan y adquieran experiencia seminarios de este estilo se podrán ver con mayor claridad los resultados. Esto, fundamentalmente concretado en la formación y consolidación de una red de profesores que agrupase a diferentes seminarios, es una labor que requiere su tiempo. Máxime cuando tanto la metodología como la reflexión sobre el modelo de profesor cuestionan en ocasiones las vivencias y visiones más tradicionales.

PROYECTO ===== INNOVACION ===== REFLEXION =====
RECONCEPTUALIZACION PROFESIONAL ===== CAMBIO EDUCATIVO

La segunda matización está relacionada con la propia reconceptualización del término desarrollo profesional. En este sentido la investigación/acción propone y estructura un campo de actuación y perfeccionamiento que no sólo atiende a las destrezas técnico-profesionales de los docentes, sino que indaga y explora las dimensiones más subjetivas y las concepciones implícitas que orientan las formas de actuación del profesor en el aula y en el contexto escolar.

Un amplio y extenso territorio de reflexión se abre cuando nos empezamos a cuestionar, desde un punto de vista crítico, el compromiso de la escuela y los docentes con el medio ambiente, la realidad social, el conocimiento relevante y significativo y el papel del maestro en los procesos de transmisión y construcción curricular. El mundo interior del docente se presenta como un terreno de conocimiento que cada vez cobra mayor relevancia profesional cuando tratamos de explicar los procesos de adaptación laboral, reconversión profesional y recreación de la cultura escolar.

La potencialidad y la riqueza de esta experiencia basada en unos principios de procedimiento críticos y reflexivos no sólo provocan una crítica toma de conciencia profesional del rol del maestro sino también provoca un efecto paralelo de profundización y revisión de nuestro propio rol, en los que hemos venido desarrollando el papel de coordinadores del seminario. La comunicación profesional que se establece entre los miembros del grupo favorece la evolución de nuestras propias concepciones sobre la tarea de los profesores en las escuelas y las dificultades profesionales que encuentran.

Las características del proyecto influyen positivamente en un replanteamiento crítico de las limitaciones personales y profesionales de los docentes cuando se enfrentan a un proceso de renovación pedagógica. Las contradicciones profesionales y personales que afloran cuando tratamos de cambiar nuestro modo de actuar habitual en las aulas y nuestra relación con los alumnos y el conocimiento originan un proceso de toma de conciencia que ayuda a revitalizar nuestra práctica educativa.

Las conclusiones de estos tres años de desarrollo de proyectos de educación medioambiental, que el seminario Acción de la Escuela en Favor del Medio Ambiente ha venido realizando, están estructuradas en torno a tres ámbitos. El primero sería el de las limitaciones o dificultades que se han encontrado a la hora de desarrollar los diferentes proyectos en las distintas escuelas. En muchos casos pueden hacerse extensibles a otros proyectos sobre este tema o sobre los llamados temas

transversales. El título de este apartado no debe considerarse negativamente sino al contrario, ya que para avanzar en la mejora de la labor docente es necesario muchas veces hacerse consciente de las propias limitaciones o las de la realidad, de los miedos e inseguridades, etc. y darse cuenta de que dentro de este marco existe la posibilidad de recuperar la iniciativa individual, de desarrollar proyectos personalizados y más creativos. En este sentido se señalan sobre todo las limitaciones de la escuela/sistema educativo y la que los propios maestros/as han ido encontrando de manera más personal.

En el segundo apartado se recogen las principales repercusiones pedagógicas y medioambientales del desarrollo del proyecto. El tercer y último punto se corresponde con la valoración del trabajo del seminario y del papel de los coordinadores.

En muchos casos unas no son ajenas a otras y están relacionadas. Por otro lado, algunos de los puntos que se mencionan a continuación no son extensibles a todas las situaciones del sistema educativo aunque a más de un maestro/a le resuenen como muy cercanas. Tanto el entorno en que están localizadas las escuelas que han participado (entorno geográfico rural/semiurbano/urbano; entorno social y cultural) como la propia dinámica de éstas (composición del claustro, tamaño, relaciones entre los maestros/as, etc.) y la historia personal/profesional de los participantes eran muy diferentes.

2.1 Limitaciones contextuales y curriculares del proyecto.

En este apartado las conclusiones se han dividido en dos partes. La primera se corresponde con limitaciones más o menos objetivas del sistema educativo o de las escuelas. Algunas, como el ambiente de la escuela o las relaciones entre los profesores, pueden ser variables. Otras, como las dificultades en los horarios o la inestabilidad de los maestros/as a causa de los traslados, etc. son más objetivas. A veces, unas pueden estar relacionadas con otras. En la segunda parte se agrupan las dificultades más personales, los posibles conflictos que se le presentan al profesor dentro del aula a la hora de desarrollar este proyecto.

Respecto a la primera, y sin que el orden suponga una mayor importancia, estarían las siguientes:

- según el tipo de proyecto elegido por los alumnos/as el tiempo de un curso escolar puede quedar escaso. Esto, en el caso de esta experiencia, ha estado condicionado por dos motivos. El primero atañe no tanto al sistema educativo como a la novedad de desarrollar este tipo de proyectos por parte de los maestros/as que en ocasiones se han podido sentir perdidos. El segundo se corresponde con la estructura del sistema educativo y con el modelo de educación y de profesor existentes. Hay una dificultad en encontrar un espacio para desarrollar este tipo de proyectos (parece que no tienen sitio en los horarios), dificultad que se intensifica si dicho proyecto entra en conflicto con las asignaturas de contenido. Algunos profesores utilizaban las horas de tutoría para trabajarlo, otros las de algunas asignaturas (naturales, sociales, etc.). Si había que priorizar, en general siempre se hacía hacia las asignaturas de contenido (por ejemplo el caso de la formulación en naturales).

- aunque al principio del proyecto no se ponía ninguna limitación en las edades parece conveniente por las propias características del mismo (elección del tema por parte de los propios alumnos/as, responsabilización para llevarlo adelante, paso a la acción, etc.) que se desarrollen a partir de los 10/12 años. Quizás con mayor experiencia y enfocándolo de manera diferente se podría trabajar con edades más pequeñas (trabajo de actitudes y relaciones interpersonales a través del juego, etc.).

- ambiente de la escuela o del centro. Aquí quedarían englobadas cuestiones diferentes. La principal sería la valoración que de este tipo de trabajos tienen los compañeros. Se constata una importante falta de comunicación entre los compañeros/as, un desinterés. Es algo a veces poco concretable pero que los/las participantes “respiraban” en el ambiente. No es que se pongan obstáculos pero sí se nota pasividad, pasotismo ante el intento de hacer cosas diferentes, máxime si de alguna manera crean conflicto. Ante el proyecto de Aia un compañero comentó “a ver si iba en serio” con un tono algo irónico. En Lasarte algunos compañeros/as mostraron poca atención e interés (leían el periódico, charlaban entre ellos, se fueron antes de acabar, etc.) en las actividades organizadas por los propios alumnos/as para el carnaval (era la primera vez en muchos años en el centro que los propios alumnos/as asumían la responsabilidad de organizar las actividades ellos mismos).

Parece que en ocasiones hay poca atención a las demandas y necesidades de los alumnos/as (y éste en estos tiempos de reforma!). Muchas veces este ambiente no favorece la toma de iniciativas ni la autoestima del maestro/a, haciéndose más dificultoso el innovar o trabajar en estas condiciones. El/la docente tiene que tener muy claro que lo que realiza es algo válido, que tiene sentido y es significativo para él/ella y para sus alumnos/as. En este sentido cobra mayor importancia el trabajo realizado en el seminario con el resto de participantes, como se señala en el apartado correspondiente, máxime teniendo en cuenta las dificultades que se mencionan en el siguiente punto.

- se constata también una sobrecarga de trabajo en los/las enseñantes: “popurrí” de materias a preparar, muchas horas perdidas en papeleos, reuniones o cursos sobre la reforma, etc. Aunque desde el principio se trató de realizar las reuniones en un día fijo de la semana, más de una vez se tuvo que cambiar ante la imposibilidad de hacerla en el día prefijado (claustros, reuniones de PIF, otras reuniones o actividades complementarias de la escuela, etc.), teniéndola que realizar más de un día los viernes tras acabar la semana escolar.

- en general había una valoración muy pobre desde el punto de vista pedagógico sobre la validez de las reuniones de la escuela (reuniones de ciclo, de PIF, sobre otros temas de la reforma, etc.) ya que parece que tienen un valor casi exclusivamente burocrático. Si a eso se añade el ambiente de desinterés anteriormente citado parece difícil en muchas ocasiones encontrar el ambiente y las personas adecuadas con las que reunirse para trabajar en algo más que las cuestiones burocráticas con las que parece conformarse el sistema escolar.

- aunque más general que lo anterior se ha encontrado que la percepción de la escuela por la sociedad, por el ambiente en concreto donde se localizan, no es muy bueno o existe un cierto desinterés por parte de padres o instituciones. Esto, en

el caso de la escuela pública, puede ser muy cambiante según la trayectoria del centro y su ubicación.

- algunos puntos ya citados (dificultad en los horarios, conflicto con las asignaturas de contenido, etc.), unidos a la sensación de inestabilidad de gran parte del profesorado (concursos, traslados, interinidad, etc.), no favorecen la motivación del profesorado: ¿para qué iniciar un proyecto si el año que viene no sé ni dónde puedo estar?. Esto, que evidentemente no ha sido el caso de todos los participantes del seminario, sí salía cuando se hacía referencia a la posible participación de otras personas.

- interdisciplinaridad. Este punto, que como señalamos posteriormente tiene gran potencialidad en este tipo de proyectos, puede resultar conflictivo si requiere la participación de otros compañeros/as por las causas ya comentadas, aunque también puede ser variable según la situación de las escuelas.

Respecto a las cuestiones agrupadas en el segundo punto, las que atañen más al papel del profesor, al modelo de profesor, estarían las siguientes:

- una primera cuestión es la falta de credibilidad en la escuela, en su dimensión transformadora, no simplemente transmisora de conocimientos, de contenidos. En varias ocasiones surgió la cuestión de la poca incidencia del mensaje educativo de cara a cambiar o trabajar los valores y las actitudes de los alumnos/as. Sobre todo en momentos en que el proyecto entraba en crisis o se quedaba estancado surgía la cuestión: “en este tipo de trabajos los resultados no se ven, y aprender, aprender, en matemáticas”. Faltó quizás reflexionar qué tipo de valores se transmiten siguiendo las pautas más tradicionales.

No todos los componentes del seminario pensaban igual. Aunque se reconoce que en este sentido la educación puede ser poco gratificante (muchas veces no se ven los resultados con la suficiente inmediatez, o incluso no se llegan a ver nunca), es cuestión de la seguridad del profesor en lo que hace, en el proyecto. La mayoría creían que este tipo de proyectos “dejan huella” y ofrecen unas posibilidades muy grandes, “e incluso posibilitan el aprendizaje de los contenidos tradicionales dentro de un contexto interdisciplinar más coherente que los que se ofrecen por las vías más tradicionales” (ésto a veces, y aunque en la realidad se estuviese realizando, costaba “verlo”). Algunos/as participantes comentaron el hecho de ver a antiguos alumnos al cabo de los años y sentir que les reconocían su labor.

- en este sentido es importante el grado de autoestima que el propio profesor tenga. Muchas veces las dudas surgen de una cierta inseguridad. No se permite el que “la cosa no avance”, enseguida hay que hacer “algo concreto e inmediato”, creando a veces estrés tanto a ellos mismos como a los alumnos/as, sin respetar su propio ritmo, sin admitir el que “las cosas no vayan como deben de ir”. Es un tema difícil cayéndose muchas veces en la contradicción o en la duda de dónde empieza el ser dinamizador o excesivamente directivista y manipulador (sin una acepción peyorativa de este término o de sentido ideológico, sino en el sentido de aceptar el ritmo de los alumnos/as o de que el proyecto no salga lo bien que el maestro/a quisiera). ¿Hasta qué punto el plantear proyectos excesivamente ambiciosos y difíciles de llevar adelante no responde a las expectativas que el propio maestro/a genera, a la necesidad de hacer algo importante? Quizás se debería profundizar en el

concepto de qué supone fracaso o acierto profesional en la labor docente, cuáles son los criterios o parámetros que el/la docente tienen introyectados para valorar como éxito o fracaso su labor docente.

Parece poco discutible que el maestro/a tiene una fuerte presión (los modelos de profesor que ha tenido, los compañeros/as de claustro, “la sociedad”- concretada en lo que valoran los padres, los alumnos, los compañeros/as, ambiente social más cercano, etc.) sobre lo que debe cumplir como docente. Y hay pocos ambientes, sobre todo de una manera continuada, que favorezcan una reflexión, una autocrítica pausada de su labor. Es así que la función del seminario ha quedado realizada.

- al hilo de lo anterior parece que en ocasiones, y sobre todo cuando “te sales” del papel más clásico o tradicional, es más difícil ejercer la autoridad, que todos reconocen debe ejercer el maestro/a: ¿cómo ejercer la autoridad de una manera democrática, sin caer en el autoritarismo? Algunos/as reconocían la dificultad y no rehuían el moverse en ese terreno; los menos y más escépticos creían que al final terminas reproduciendo el papel que has visto o “sufrido” como alumno/a dándole un barniz o disfraz de modernidad, llegándose a preguntar si la escuela valía para algo. Este tema surgía con mayor intensidad cuando faltaba la motivación en los alumnos o creían ver que faltaba constancia en el trabajo (“¿me lo tienen que recordar ellos?”).

2.2 Aportaciones pedagógicas y medioambientales.

Dentro de este apartado hay unos puntos que se relacionan más con el trabajo de los alumnos/as y otros que se relacionan más con el profesorado. Entre los primeros estarían:

- se favorece el trabajo del medioambiente por parte de los alumnos/as desde una posición diferente basada en el trabajo de las cualidades dinámicas (responsabilidad y compromiso con lo concreto, paso a la acción, desarrollo del sentido crítico, asunción de compromisos a partir del diálogo y la discusión, desarrollo de la creatividad, etc.). Los alumnos/as también dudan y se interrogan sobre la viabilidad o incidencia de los proyectos: “¿vale para algo?”, “¿nos harán caso?”, “¿nos atenderán en el ayuntamiento?”, “¿tanto trabajo para qué?”, etc.

- aunque a veces ni siquiera los participantes eran conscientes, este tipo de trabajos favorece el trabajo interdisciplinar y de los llamados contenidos más tradicionales, pero desde un enfoque más real y coherente al integrarse en un proyecto real, concreto y asumido por ellos/as.

En Aia, al realizar los murales explicativos de cómo veían el problema no sólo trabajaban la plástica sino también las habilidades de comunicación, lo mismo que al explicar a sus compañeros/as de escuela y al alcalde cómo veían el problema de la valla en la escuela. En el mismo proyecto trabajaron la estadística tras realizar la encuesta en la escuela, y la lengua al escribir las cartas a los padres y al alcalde, y al redactar el artículo para la revista. En Urnieta trabajaron la búsqueda de la información tanto en instituciones (ayuntamiento) como por encuesta directa, y la informática para el tratamiento de datos.

- los proyectos elegidos por los alumnos/as responden mejor a sus necesidades. Aunque aún y todo existen problemas de motivación, parece que este mismo

problema se afronta mejor dentro del contexto de un proyecto elegido por ellos/as mismos.

Es importante destacar que el proyecto se localiza en el entorno que viven los propios alumnos/as. En los últimos años se ha desarrollado una línea de trabajo en que las cuestiones ambientales se trabajan fundamentalmente fuera de la escuela y en espacios o bien de carácter rural o bien de un valor naturalístico importante (granjas-escuelas, escuelas ubicadas en parques naturales, etc.). No se quiere negar el valor que estos trabajos tienen para el desarrollo de una sensibilidad hacia la naturaleza pero sí parece que si sólo se trabaja en esta línea se refuerza la idea de que el medio ambiente es una cosa ajena al entorno inmediato, que está “en el campo”, cuando en nuestra sociedad y más en concreto en el País Vasco la mayoría de la población vive en un entorno urbano con contradicciones medioambientales muy importantes.

- se favorece el trabajo de las relaciones interpersonales de los alumnos/as, mejorándose el clima del aula.

- se favorece el trabajo real y concreto sobre el conflicto, sobre la diversidad de intereses. Esto tanto a nivel del propio proyecto (qué pasa con la valla y el ayuntamiento; el resto de las escuelas que vienen a pasar el día nos invade y no respeta nuestro espacio de juego; qué pasa con la organización de las actividades, de los horarios y los profesores, etc.), como a nivel más interpersonal. Entre los alumnos a la hora de adquirir compromisos, repartir responsabilidades y tomar decisiones. Entre los alumnos y los profesores/as - ¿por qué “pasan” de cosas que hemos organizado nosotros? - poniéndose en evidencia que la educación es algo más que la mera transmisión de conocimientos, que para el alumno y su autoestima es importante el interés y el respeto que el maestro/a demuestra por sus cosas, su modelo de profesor que tiene delante y que igual en el futuro reproducirá.

Dentro de las cuestiones más relativas al profesor se pueden mencionar:

- mejora de la comunicación entre el maestro/a y los alumnos, lo que también repercute en un mejor clima de aula (ésta también podría incluirse en el apartado anterior).

- ayuda a que el profesor se responsabilice del profesor y a reflexionar sobre su propio acto docente, sobre su propio modelo de profesor, dónde acaban las dificultades del “sistema” o de la escuela y dónde empiezan las propias (miedos, inseguridad, excesivo directivismo, posible conflicto ambiental en el centro, etc.).

Este punto es fundamental. No se trata de negar las dificultades evidentes que conlleva el apartarse de un modelo tradicional. Pero por parte de los coordinadores se ha insistido mucho en la importancia de recuperar la iniciativa personal, el que casi siempre hay un margen de maniobra que el profesor puede usar para desarrollar su labor docente de una manera diferente.

Se quiere favorecer el superar un cierto “determinismo” del sistema educativo (la escuela vale para poco, con estos horarios no se puede hacer gran cosa, en la escuela casi todos los demás pasan, no hay un ambiente de trabajo, no se me reconoce lo que hago, no vale la pena “pringarse”, etc.) que parece que no deja ningún margen para intentar cambiar las cosas. A veces (y no sólo en la actividad

docente) las personas se escudan en ese determinismo social, ambiental (familia, televisión, amigos y actividades de fuera de la escuela, etc.) para justificar su no acción o su cierta pasividad. Bien, reconocemos que ésta es la realidad, ¿qué es lo que puedo hacer yo a pesar de mis dificultades?

Seguramente no se trata de hacer “el gran proyecto”. No se trata de que el/la docente tenga que ser un experto en las cuestiones ambientales para poder trabajar sobre ellas. También se busca romper con la concepción de profesor eficiente y sabelotodo que muchas veces se tiene idealizado, y que lo que genera es un temor al fracaso que le impide salir de su pasividad o deja estas cuestiones en manos de “expertos” ajenos a la escuela. Precisamente la potencialidad de este tipo de proyectos se basa en su sencillez, en que seguramente vamos a conseguir una mayor capacidad de reflexión sobre los valores ambientales, sobre las actitudes, a partir de trabajos sencillos pero que engarzan con las necesidades e intereses de los alumnos/as más que dando una gran clase magistral o trabajando no se sabe qué materiales ajenos a ellos/as. No se trata de despreciar otros caminos pero sí buscar una complementariedad.

Tanto en la cuestión medioambiental como en otras (educación para la paz, coeducación, educación para el consumo, etc.) es donde hay que situar el debate. ¿Se está cargando al alumno/a de “más información”, o realmente se está consiguiendo que reflexione? En este tipo de cuestiones es difícil “medir”, “cuantificar” los resultados, que muchas veces no se pueden “ver” mas que en un futuro lejano que el/la docente no controla. Sin saber muy bien si es comparable con este tema, al final del anterior curso escolar algunos periódicos reseñaban cómo parecía que las expectativas de la llamada educación sexual en los jóvenes parecían no cumplirse. A pesar que en los últimos años se les ha bombardeado con información (cursos en la escuela e institutos, artículos en las revistas, propaganda en los medios de comunicación, se supone que una mayor información en la familia, etc.), el número de embarazos prematuros parece que no baja en relación a años anteriores...

- favorece un trabajo más creativo por parte del maestro/a, su iniciativa, y la posibilidad de una mayor innovación educativa a partir de una reflexión sobre su práctica.

- ayuda a recuperar una dimensión fundamental de una enseñanza democrática, la posibilidad de no sólo reproducir lo existente, sino también dejar huella, ayudar a transformar la realidad.

- mejora la autoestima del docente sobre todo si hay un reconocimiento por parte de los alumnos. Esto resultó muy claro en el caso de Lasarte donde la maestra tuvo un “subidón” en su autoestima tras la evaluación final cuando los alumnos le comentaron que lo mejor del trabajo había sido que había demostrado interés y respeto por ellos.

2.3 Conclusiones seminario Acción de la escuela en favor del Medio Ambiente.

Algunas de las conclusiones ya se han ido señalando, siendo la conclusión general muy positiva. De alguna manera la dinámica del seminario venía a llenar los huecos, las lagunas, que el sistema escolar y la propia escuela no cubren. Fundamentalmente se subrayaba la importancia del grupo como apoyo y lugar de encuen-

tro. Concretando algo más, estos serían los puntos de más interés:

- los coordinadores no éramos ajenos a algunos de los miedos que comentaban los/las docentes. Nos queríamos apartar del papel de “expertos” que a cada duda de los participantes ofrecían la receta ideal. Tampoco sabíamos hasta dónde podíamos llegar en las visitas a los centros (el maestro/a se puede sentir “controlado”, a nadie le gusta que entren en su aula, se pueden sentir invadidos, etc.). Todo ésto se ha ido solucionando sobre la marcha (tampoco aquí hay recetas) y nos ha supuesto un trabajo de atención y respeto a la labor del docente.

- al ser el grupo y la experiencia nueva, creemos que ha faltado un mayor desarrollo de los instrumentos metodológicos de la investigación/acción (observación, diario del profesor o apuntes de las cuestiones relevantes, etc.). El trabajo más relevante ha sido el seguimiento de las reuniones del seminario y las visitas a los centros y las entrevistas personales que en ellas se realizaban aunque tuviesen un carácter “informal”. Era una manera de demostrar nuestro interés real por su trabajo y de comprender mejor los proyectos una vez conocido el entorno donde se desarrollaban.

- uno de los retos es el de conseguir dar estabilidad, continuidad a este tipo de grupos. Esperamos que vía Garatu se pueda “institucionalizar” esta experiencia.

- parece clara la labor de apoyo que el propio grupo ha jugado. Ha habido un buen ambiente que ha favorecido la comunicación, que ha animado para seguir trabajando. De esta manera el proyecto no sólo tenía eco en el propio profesor y su aula y en algún “colega” majo de la escuela, sino que había otro “foro” en el que la experiencia era escuchada y contrastada.

- el anterior punto se veía reforzado al constatar que la mayoría de las veces los grupos de la escuela no valen para desarrollar este tipo de trabajos u otros parecidos, limitándose a solucionar problemas “burocráticos” o de mera coordinación más que a reflexionar sobre la acción docente.

- el seminario era un espacio que ha favorecido esta reflexión (pegas, dificultades, el porqué de los miedos e inseguridades, etc.) y a socializar experiencias (recursos que utilizan otros, resolución de situaciones, etc.). En la línea que algunos autores proponen (más general, Francisco Imbermón (1994); más referida a los problemas de introducir trabajos de educación ambiental en el currículum, Agustín Cuello et al. (1992), el seminario es un factor fundamental para ir diferenciando entre los problemas que surgen en la formación cuáles son generados por la propia administración y cuáles son los generados por el propio profesorado.

- el grupo ha favorecido el desarrollo de la autoestima del profesor. Parece que entre los propios colegas no se valoran demasiado los trabajos que se salen de lo “obligatorio”. El maestro/a se ha sentido escuchado y apoyado, en contraste con el ejemplo citado anteriormente en el que un compañero al conocer la experiencia comentó en tono irónico “a ver si iba en serio”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CUELLO A. et al (1992): *Orientaciones didácticas para la E.A. en Enseñanza Primaria*. Aldea: Junta de Andalucía, Sevilla .

CORREA, J.M. (1994): *La Educación Ambiental: desarrollo de programas de Investigación/acción en las escuelas*. UPV/EHU: San Sebastián.

IMBERNON, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

ALTRICHTER, H; POSCH, P. y SOMEKH, B. (1993): *Teacher investigate their work*. London: Routledge.