

Educación para el Desarrollo Sustentable: desafíos para la Educación Superior en América Latina

Alba Carolina Molano Niño

Karol Marcela Vásquez Rodríguez

Universidad Antonio Nariño. Bogotá

María Elizabeth Galarza

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.

Presentación

La experiencia que se presenta a continuación, es producto del módulo educación para el desarrollo y los derechos humanos del Doctorado en Educación para la integración y el desarrollo humano y sostenible en América Latina y el Caribe, cuyos cursos presenciales se realizaron en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, entre julio y septiembre del año 2008.

Durante el módulo se reflexionaron realidades particulares sobre la situación del planeta, los modelos de desarrollo actual y algunos modelos alternativos, el significado y las implicaciones de la sostenibilidad y los principales elementos que caracterizan la educación para el desarrollo sostenible (en adelante EDS), entre otras discusiones sobre los temas en mención.

Con el fin de contextualizar la reflexión realizada durante el curso, se construyó conjuntamente (Profesores de Universidades de Argentina, Paraguay, Bolivia y Colombia) un instrumento que permite conocer las percepciones que tienen los docentes de educación superior sobre la educación ambiental y la educación para el desarrollo sustentable, sus principios, sus conceptos asociados y algunas formas de abordar éstas concepciones en el aula, para que a futuro, se fundamenten programas de formación de maestros que se orienten hacia el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes necesarias para la construcción colectiva de propuestas pedagógicas que den cuenta del reto que tiene la Universidad Latinoamericana en la transformación ambiental de su entorno y en el establecimiento de modelos alternativos de desarrollo.

Identificación de la situación problema

A lo largo de los procesos que se desarrollan en la educación superior, se establecen diversas interacciones que se producen entre los actores educativos que hacen del aula un sistema de relaciones sociales mediadas por la intención pedagógica que persigue la misma. A partir de allí, se hacen explícitos los fines y objetivos que se expresan en los currículos y que constituyen el plan de enseñanza y aprendizaje de toda Institución Educativa.

Sin embargo en dichos currículos no se evidencia la concepción de transversalidad de la Educación para el Desarrollo EDS entendida como la posibilidad de reorganizar las estructuras de pensamiento y de plantear modelos alternativos de desarrollo que permitan la transformación, la

defensa de los derechos humanos y la formación ética y solidaria de los ciudadanos y ciudadanas para lograr el desarrollo humano: nuestras instituciones educativas latinoamericanas, permanecen de cierta manera “estáticas” frente a los retos que demanda el mundo globalizado y capitalista en el que nos encontramos.

Así mismo, la escasa implementación de programas de formación de docentes en materia de conceptualización y contextualización de la educación para el desarrollo sustentable que aborden la visión compleja ambiente, la educación para la equidad de género y la educación para la paz y la convivencia, entre otras, trae como consecuencia procesos de enseñanza y aprendizaje que no permiten la articulación de los saberes construidos en el aula con el entorno, traducidos en acciones que no involucran todos los aspectos y a todos los actores que intervienen en las situaciones de desarrollo sustentable, problema que se incrementa con la debilidad en la enseñanza por resolución de problemas y a la fragmentación del conocimiento en disciplinas.

Como resultado de estas situaciones, el rol del docente se limita a la transmisión verbal de conocimientos sin la posibilidad de emprender acciones viables, sostenibles y con fundamento crítico y analítico que den cuenta de la importancia de la educación superior latinoamericana en la reflexión sobre las situaciones ambientales y de desarrollo que se presentan en los contextos socioculturales de nuestros países y su oportunidad como generadora de soluciones a muchas de las circunstancias que aquejan a las sociedades contemporáneas.

La reflexión sobre las anteriores premisas permite establecer que *existe una dificultad en los docentes de las universidades latinoamericanas para conceptualizar sobre el papel de la educación para el desarrollo sustentable EDS como posibilitadora de transformaciones profundas en las relaciones sociedad-cultura-ambiente.*

Otra de las consecuencias de esta dificultad, radica en el escaso conocimiento que poseen los docentes sobre los principios de la educación para el desarrollo (y sus implicaciones procedimentales y actitudinales en las aulas), lo cual hace que se “asuman” determinadas posturas frente a su abordaje y que, así mismo, los aprendientes repliquen modelos actitudinales frente al ambiente y al desarrollo sustentable que no están acordes con las intencionalidades y objetivos de la misma.

Objetivo

Conocer las percepciones del manejo conceptual y el uso de conceptos que tienen los docentes de la Universidad Antonio Nariño en Bogotá (Colombia) y de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) sobre la educación para el desarrollo sustentable EDS.

Instrumentos para la recolección y análisis de la información

Para el diseño e implementación de los instrumentos se desarrollaron los siguientes pasos:

1. Se planteó la necesidad de analizar las percepciones de los docentes de las universidades latinoamericanas en cuestión, con el fin de identificar algunas tendencias de uso de manejo de conceptos en torno a la educación para el desarrollo sustentable y su inclusión en las prácticas pedagógicas. En la construcción del instrumento participaron las siguientes personas: Una docente de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina; una docente de la Universidad Nacional del Este en Ciudad del Este, Paraguay; dos docentes de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia y dos docentes de la Universidad Antonio Nariño en Bogotá, Colombia.
2. Diseño del Instrumento 1 (Percepción del manejo conceptual): En el instrumento 1, se realizan preguntas de tipo cerrado y abierto. Las preguntas de tipo cerrado se hacen con el fin de indagar la percepción que tienen los docentes sobre sus conocimientos en educación ambiental y educación para el desarrollo y se validan en la escala del 1 al 5 y con las de tipo

abierto se busca profundizar acerca de la importancia que le concede el docente a la educación para el desarrollo en las asignaturas que imparte, en particular, y en los currículos escolares en general. Para efectos del análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta, se otorgan los siguientes descriptores a cada valor en la escala: 1-Muy mala percepción; 2-Mala percepción; 3-Aceptable percepción; 4-Buena percepción y 5-Muy buena percepción.

3. Diseño del Instrumento 2 (Uso de conceptos): El instrumento 2, consta de preguntas de tipo cerrado con única opción, en donde el docente expresa sus conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; su finalidad es conocer el uso que hace de los conceptos y establecer la relación con las percepciones del manejo de los mismos.
4. La implementación de los instrumentos se realizó con 15 docentes de la facultad de educación y 15 docentes de la facultad de terapias psicosociales de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá, Colombia y 15 docentes de diversas facultades de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Resultados y discusión

Para el primer instrumento, se evidencia que el 80% de los docentes encuestados tiene una percepción aceptable o muy baja de su noción de ambiente, un 15% tiene una percepción buena y solo 5% una percepción muy buena.

Con respecto al concepto educación ambiental, un 20% manifiesta una buena percepción sobre su concepción, un 30% manifiesta una aceptable percepción y el restante 50% de los docentes manifiesta una baja percepción sobre sus concepciones de educación ambiental.

Es importante señalar aquí, que, aunque los docentes encuestados manifiestan en un importante porcentaje su conocimiento sobre el concepto ambiente, disminuyen las cifras cuando de educación ambiental se habla, debido a que para muchos de ellos la educación ambiental es un conjunto de asignaturas inconexas que aportan visiones sobre un mismo problema, pero que siguen siendo compilados temáticos que no van más allá de lo meramente conceptual, tal y como se manifiesta en la pregunta 9 del instrumento 2.

Con respecto al concepto de EDS y sus características, el 80% de los docentes manifiestan no tener conocimiento sobre el tema y solo el 20% consideran aceptable su percepción sobre el mismo. Es importante anotar que con respecto a la pregunta anterior, los docentes se sienten más seguros con el concepto de educación ambiental que con el de educación para el desarrollo, pues este planteamiento no se ha desarrollado con mucho auge en la educación superior latinoamericana, por lo cual, los docentes, consideran en su mayoría que no tienen el concepto muy claro.

Con respecto al concepto desarrollo sustentable, un 75% de los docentes tienen una percepción de aceptable hasta muy buena sobre esta noción. Al igual que en la relación ambiente vs. educación ambiental, en esta sobre desarrollo sustentable vs. educación para el desarrollo sustentable, los docentes manifiestan mayor seguridad con respecto al concepto “desarrollo sustentable”, pero no parecen tener mucha claridad en cuanto a lo que implica educar para el mismo. Podría decirse aquí que los docentes no tienen una percepción muy favorable sobre su manejo conceptual de la educación (ambiental o para el DS) aun cuando algunos de ellos (facultades de educación) son profesionales en estas áreas y trabajan con docentes en formación.

Tal y como lo plantea Herrero (2004), las facultades de educación tienen en sus manos “la formación inicial del profesorado y, por lo tanto, la capacitación y la cualificación de los profesionales que tienen en sus manos la educación de los niños y las niñas y de los y las jóvenes, a quienes corresponde llevar a cabo la revolución moral, ética, cultural y del pensamiento que

puede conducir a superar la crisis de civilización en la que, a nuestro juicio y sin ánimo de mostrarnos fatalistas o agónicos, nos hallamos inmersos”¹

En este sentido, cabe destacar la importancia de la apropiación de los conceptos EDS y Educación Ambiental en los maestros, no solo de las facultades de educación sino también de las demás facultades de las Universidades, por cuanto, son responsables de procesos de formación que pueden generar profundos cambios en las dinámicas sociales en las que se encuentran inmersos o generar apatía y desinterés por la transformación de concepciones y conductas.

En cuanto al concepto cultura ambiental, el 85% de los docentes encuestados considera que la cultura ambiental es la relación entre las sociedades y los mecanismos para la conservación de la vida y solo un 15% considera que es una postura ideológica que determina la relación con los otros y el ambiente.

A este respecto, existe una dificultad en los docentes para dimensionar las concepciones de “lo ambiental y lo educativo ambiental” desde posturas ideológicas y políticas asumidas, que en suma determinan las formas y comportamientos fundantes de la relación con el medio. A este respecto Molano (2006) plantea “se considera en la Universidad que efectivamente la educación ambiental y la educación para el desarrollo no puede estar desligada de posiciones ideológicas que determinen su razón de ser. Así, cada vez que se piensa en un modelo pedagógico, se plantean puntos de vista éticos, ideológicos y epistemológicos que definan claramente la concepción de ser humano, de sociedad y de educación que se pretende lograr...Es así como, con la educación ambiental se construye la hegemonía ideológica, se reproduce y legitima el orden social”²

Con respecto a este último análisis, se refuerza la idea del problema planteado en este documento: “*existe una dificultad en los docentes de las universidades latinoamericanas para conceptualizar sobre el papel de la educación para el desarrollo sustentable EDS como posibilitadora de transformaciones profundas en las relaciones sociedad-cultura-ambiente.*”, y es que, en la mayoría de los casos, la escuela sigue viéndose como la reproducción de los modelos culturales imperantes en los círculos humanos, más que como la posibilidad de transformarla desde dentro.

Ahora bien, ¿Qué implica que los docentes de la Universidad Colombiana y Boliviana, tengan estas concepciones sobre los temas abordados en el análisis, para su quehacer profesional cotidiano? Si bien es cierto, la pregunta encarna múltiples reflexiones y se necesitaría un instrumento mucho más completo para analizarlas, también es cierto que con el esbozo examinado hasta ahora, podrían establecerse algunas premisas al respecto de la pregunta.

Cuando se pregunta a los docentes sobre la inclusión o no de temas ambientales en sus asignaturas regulares, el 98% de ellos responde enfáticamente que sí. Pero, cuando se indaga sobre la forma, se obtienen variadas respuestas. El 90% de los docentes, hace énfasis en que las explicaciones verbales se hacen evidentes en sus clases, los análisis causa-efecto son reiterativos, la relación de las asignaturas como la química y la biología con agentes contaminantes son importantes en reflexiones de clase, las discusiones sobre textos y artículos son relevantes y el análisis sobre problemas sociales y naturales actuales se desarrolla de manera reiterada en la cotidianidad de las aulas.

¹HERRERO, Henar. (2004). El desarrollo humano y sostenible un desafío para la Formación Inicial del Profesorado. *Revista: Perspectivas Rurales*, Universidad Nacional de Costa Rica, nº 15-16.

²MOLANO, Alba. (2006). Aproximaciones conceptuales a la construcción de un modelo pedagógico para la educación ambiental en el Jardín Botánico José Celestino Mutis. En: *Revista Pérez Arbelaezia*. Nº. 16. Bogotá. Colombia.

Solo un 2% de los docentes manifiesta no incluir temas ambientales en sus asignaturas, argumentando que es cuestión de otras áreas profesionales diferentes a la suya y que su responsabilidad se circunscribe a un campo específico del conocimiento. Algunos otros docentes manifiestan que no lo hacen porque no saben cómo hacerlo y porque no encuentran relación de sus “temas” de clase con la educación para el desarrollo o con temas ambientales.

Con esta pregunta pueden evidenciarse varias realidades. En primer lugar, los docentes asumen que la forma “adecuada” de trabajar temas educativo-ambientales es la exposición verbal y la explicación-reflexión sobre los temas de actualidad. Esta tendencia es contraria a la pregunta 10 del segundo instrumento, en donde los docentes aseguran que los modelos didácticos contemporáneos para la educación ambiental son los que incluyen el aprendizaje por investigación y por conflicto cognitivo y en ningún caso el modelo de transmisión-recepción.

En este sentido, es importante enfatizar en que aún cuando los docentes expresan su dominio conceptual en lo que a modelos didácticos se refiere (por lo menos en el papel), se evidencian notorias dificultades para encontrar formas y métodos alternativos a los tradicionales para involucrar la dimensión ambiental en los currículos universitarios. A este respecto plantea Molano (2004) “se hace necesario establecer cambios en la organización de los contenidos curriculares orientados hacia procesos más que hacia resultados, direccionar las estrategias y actividades pedagógicas hacia la calidad de los procesos de aprendizaje y fundamentar la educación ambiental y la educación para el desarrollo desde una sólida postura epistemológica”³

Por otra parte, cuando se pregunta por la importancia de la educación para el desarrollo, el 87% de ellos responde sí. Un número importante de docentes, considera que esta es la alternativa a la crisis que enfrentamos en cuanto a agotamiento de recursos, preservación y equilibrio ecológico y cambio en actitudes y comportamientos. Otro porcentaje de docentes, considera que desde aquí, se pueden analizar diferentes alternativas al modelo de desarrollo imperante, proponer la reflexión y la acción y lograr soluciones a los problemas inmediatos.

Las afirmaciones hechas por los docentes en este apartado, demuestran la “angustia” generalizada sobre los cánones de comportamientos y actitudes hacia el entorno y sobre todo la sobreexplotación que lleva al agotamiento de los recursos. Podría decirse aquí, que se le otorga a la educación un papel preponderante en el freno a la destrucción mundial que se causa, pero de manera contradictoria e incluso ingenua, se cree que con la explicación y análisis breve de algunos temas de actualidad, se cumple con la responsabilidad.

A esta reflexión se suma la idea de establecer que los docentes, continúan otorgándole características a la EDS que van desde conocimientos específicos sobre problemas ambientales mundiales y locales, hasta la posibilidad de dar solución de dichos problemas desde la reflexión en las aulas. Sin embargo, ninguno de ellos, concede a la EDS la posibilidad de trabajar sobre los derechos humanos, la formación en valores y la formación  tica y política, quizá porque aún se ve la EDS como un cúmulo de conocimientos conceptuales sobre el medio y los recursos, que sirven para analizar lo que pasa en la actualidad.

Conclusiones y recomendaciones

Numerosos han sido los planteamientos que se han realizado sobre la importancia de la emergencia planetaria en la que vivimos y que se ha “consensuado” en tratados, protocolos y cartas que mundialmente se conocen y se difunden por diversos medios de comunicación. Sin embargo, y a pesar de la divulgación y el llamado “boom” de los últimos años por el ambiente y el desarrollo sustentable, desafortunadamente en países como Colombia y Bolivia, los resultados que se supone

³Ib dem.

deberían traer estas múltiples reflexiones, no se evidencian en los contextos urbanos ni rurales, y mucho menos en los currículos del sistema educativo vigente.

En concordancia con esto, la llamada Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible no ha tenido en Latinoamérica, en general, ni en Colombia y en Bolivia en particular, la acogida que necesita para lograr, por fin, concentrar los esfuerzos de docentes, estudiantes y organizaciones sociales en profundos cambios para la transformación de los modelos de desarrollo imperantes, posibles desde la EDS.

Esta situación podría cambiar si los docentes trabajásemos conjuntamente en el desarrollo de currículos que propendan por la reflexión y la acción, tal y como lo mencionan Gil y Vilches (2003) "Es preciso, asumir un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad) como informal (museos, media...), preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas, y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo sostenible. Se trata, en definitiva, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas, y preparados para participar en la toma de decisiones adecuadas"⁴

Por otra parte, realizando un análisis profundo de las respuestas de los docentes encuestados, se encuentran afirmaciones que establecen que la EDS es la forma para "concienciar" y "sensibilizar" a los ciudadanos y ciudadanas y lograr la preservación, conservación y protección del medio, asumiendo así concepciones marcadamente antropoc tricas y conservacionistas, inscritas en paradigmas tradicionales de la década del setenta y ochenta con el boom "del amor y la paz", ahora sobre los organismos vivos diferentes a los seres humanos.

Caride y Meira (2001) citados en García (2003) lo expresan así: "Son posturas que al tomar conciencia del medio ambiente o de la problemática ambiental no profundizan en su naturaleza política y socialmente conflictiva, en la discriminación de los discursos ideológicos que justifican y legitiman una determinada lectura de la crisis ecológica o en el desvelamiento de los intereses económicos o de poder que pugnan por patrimonializar el medio ambiente; sino que pasa a significar, simplemente, la apropiación de la realidad misma como mundo físico dado, liberado de juicios de valor y de atributos sociales, políticos o culturales"⁵

Por último, la Educación para el Desarrollo y la Educación Ambiental, son "grandes mitos" de la educación en la actualidad. Por un lado, se les ve como las heroínas que salvarán al pobre mundo lacrado por seres humanos inclementes, pero en el momento de darle el estatus de disciplinas del conocimiento con cuerpos teóricos organizados y postulados científicos claros, simplemente se les otorga el derecho a ser incluidas en los currículos escolares como asignaturas, como generadoras de proyectos y en el peor de los casos como disciplinas transversales, que a la larga, no hace nadie, no le corresponde a nadie y nadie comprende ni por qué ni para qué.

El reto de las personas que nos vanagloriamos del compromiso con la educación cada vez es mayor: por un lado, se trata de desmitificar la educación como "remedio" para todo, en cuyo seno reposan todas las responsabilidades para salvar al mundo y demás, y por otro, se trata de cuestionar y actuar fuertemente frente al dominio de países industrializados, el capitalismo salvaje, el modelo neoliberal, la doble moral y la crisis de identidad generada por la globalización mercantil aplastante.

⁴GIL, Daniel & VILCHES, Amparo. 2003. Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en atención a la situación del planeta. En: <http://www.oei.es/decada>

⁵CARIDE, J. A. Y MEIRA, P. A. (2001). Educación Ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel.

Es así como, el desafío que le presenta la educación para el desarrollo a las universidades latinoamericanas, contempla cuando menos las siguientes premisas: 1) Tener una apertura al cambio con perspectiva crítica, reflexiva y emancipatoria, y por tanto, ampliar el espectro de conocimiento, hacia una visión integradora y multidimensional del sujeto (docente), los otros (estudiantes) y el contexto (escuela, universidad); 2) Fomentar la investigación e innovación sobre las concepciones que sustentan la educación para el desarrollo sustentable en la universidad; 3) Fortalecer la inter-relación de la universidad con la sociedad, tanto a nivel regional, como nacional y 4) Impulsar a los docentes universitarios en el desarrollo de la revolución ética y solidaria que tanto necesitamos para transformar la cultura ambiental de nuestros países latinoamericanos.

Referencias Bibliográficas

Gil, D. & Vilches, A. (2003). *Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en atención a la situación del planeta*. Recuperado en diciembre de 2008 de: <http://www.oei.es/decada>

Herrero, H. (2004). *El desarrollo humano y sostenible un desafío para la Formación Inicial del Profesorado. Perspectivas Rurales*, Universidad Nacional de Costa Rica, 15-16.

Molano, Alba. (2006). *Aproximaciones conceptuales a la construcción de un modelo pedagógico para la educación ambiental en el Jardín Botánico José Celestino Mutis*. Pérez Arbelaeza, 16.