

Los dilemas de la educación ambiental para su inserción en el sistema escolar chileno

Resumen

Existen dificultades para la integración de la educación ambiental en el sistema escolar. El sistema educativo resiste tal integración debido a que existe un desajuste entre la racionalidad que lo gobierna respecto a aquella que guía a la educación ambiental. Diversos diagnósticos identifican los obstáculos a nivel de aprendizajes, de gestión y de vínculos con el entorno. Se concluye que las divergencias entre la racionalidad liberal del sistema educativo con la racionalidad ético colectiva de la educación ambiental, sitúa a esta última en el dilema de ser una propuesta intrascendente o atreverse a ser un actor comprometido en la transformación del sistema escolar.

Palabras clave: educación ambiental, racionalidad educativa, enfoque curricular, pertinencia pedagógica.

Abstract

There are difficulties in the integration of environmental education in the school system. The educational system resists such integration because there is a mismatch between the rationality governing it and that which guides environmental education. Various diagnoses identify obstacles at the level of learning, management and links with the environment. In conclusion, the divergences between the liberal rationality of the educational system and the collective ethical rationality of environmental education, place the latter in the dilemma of being an inconsequential proposal or daring to be an actor engaged in the transformation of the school system.

Keywords: environmental education - educational rationality - curriculum focus - pedagogical relevance

Lic. Roberto Hernán
Figueroa Ortiz
Investigador independiente
Santiago, Chile
rofortiz.2@gmail.com

Introducción

Con la Educación Ambiental (EA) ocurre una singular paradoja. Goza, por una parte, de una amplia aceptación social, que se expresa, por ejemplo, en los resultados de un estudio de opinión encargado en 2010 por la entonces Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA) de Chile, en donde resultó ser el instrumento de gestión más valorado por la ciudadanía para enfrentar la problemática ambiental, por sobre la fiscalización, la adopción de medidas de descontaminación u otras (Instituto de Estudios Públicos, 2010, p. 473). A nivel global, sobre la EA o alguna de sus variantes, como la Educación para la Conservación, se deposita también una particular confianza en su potencial transformador, que permitiría el desarrollo de una conciencia y preocupación mundial por el medio ambiente, promoviendo conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones y compromisos en torno a la resolución de las problemáticas ambientales (Bennet et al., 2017, p. 101). En concordancia con dicha valoración, durante las últimas décadas se han hecho en Chile importantes esfuerzos para integrar la EA al sistema formal de educación. Sin embargo, por otro lado, existe consenso en la opinión de educadores ambientales y de organismos públicos, privados y de la sociedad civil, de que la integración de la EA al sistema escolar chileno es extremadamente débil, si acaso efectivamente existe.

El objetivo de este artículo es, precisamente, identificar las causas de la débil integración de la EA al sistema escolar en Chile. En efecto, desde hace años se ha mantenido una discusión acerca de las dificultades para realizar EA en el sistema escolar chileno y de cómo superarlas. Hay quienes opinan que en Chile la EA en la educación formal es un mito o a lo más una utopía (Chilerenovables, 2011), aunque la mayoría de los analistas y de los actores considera que sí existe algún grado de integración, el cual es considerado todavía insuficiente (ONG Entorno, 2008; ONG Entorno, 2009; Fernández y González, 2010; Vieglenhart, 2010; Figueroa et. al., 2011; Muñoz-Pedrerros, 2014). El principal problema que se advierte es que la EA tiende a ser implementada de un modo inadecuado, que se integra de manera esporádica y parcial, desde lo extracurricular en algunas ocasiones, o desde alguna disciplina en particular en otras, pero generalmente sin comprometer al conjunto de la experiencia que los estudiantes vivencian en el quehacer educativo de sus escuelas. Más específicamente, se han descrito déficits en tres pilares fundamentales de la EA. En primer lugar, se señala que no existe una efectiva transversalización de los aprendizajes entre los distintos saberes y disciplinas que conforman el currículo escolar. Tampoco se percibe una efectiva participación de la comunidad educativa en la gestión escolar y ambiental de los establecimientos educacionales. Por último, se señala que no existen alianzas de los establecimientos educacionales con las comunidades del entorno local, ni compromisos con objetivos de desarrollo ambiental y local comunitario.

La hipótesis que se defiende en el presente trabajo sostiene que parte importante de las dificultades para integrar la EA al sistema escolar provienen de resistencias que el propio sistema escolar ejerce. Estas resistencias emergen porque existe un desajuste entre la racionalidad que guía a la EA en la definición de su finalidad y resultados esperados, respecto a la racionalidad que gobierna al sistema educativo. El

origen de este desajuste proviene de que la EA es impulsada desde fuera del sistema escolar, por movimientos sociales ambientalistas o por políticas públicas de gestión ambiental, por lo que su implementación es percibida al interior del sistema educativo como una amenaza al cumplimiento de sus objetivos o, en el mejor de los casos, como un lujo que no siempre es posible otorgar, pero rara vez es considerada como una necesidad o una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Origen e Institucionalización de la Educación Ambiental en Chile

Es necesario señalar que a nivel internacional la EA no surgió del sistema escolar. Su origen se remonta a las décadas de los años sesenta y setenta, más como una propuesta de solución a la crisis ambiental que se comenzaba a percibir que a los problemas que enfrentaban los sistemas educativos (González-Gaudiano y Arias, 2009, p. 59). Desde su inicio, de forma explícita o implícita, la EA tuvo la misión de promover transformaciones en las actitudes y comportamientos humanos hacia el entorno natural y socio – cultural. Por ello, fue concebida como una propuesta crítica, en la medida que puso en cuestión los conocimientos, las formas de producción de esos conocimientos y los valores responsables de generar aquello que se concebía como crisis ambiental (González, 1996). La EA siempre ha tenido una dimensión ética extremadamente relevante (Muñoz-Pedrero, 2014), lo que permite entenderla como una propuesta esencialmente de formación moral frente al gigantesco poder de la acción humana y de su capacidad para generar impactos globales e irreversibles. De esta manera, el saber que proporciona la EA es propuesto como un nuevo deber moral, y su límite, esto es, la ignorancia ambiental, como un nuevo criterio de control y restricción de las acciones humanas (Jonas, 1995).

En Chile, las primeras experiencias de EA se realizaron durante los años setenta y fueron desarrolladas por ambientalistas de ideas conservacionistas (Omegna, 2003, pp. 6-7). Su institucionalización se produjo a partir de la promulgación de la Ley 19.300 de Bases del Medio Ambiente (1994), donde se la definió como un instrumento de gestión ambiental. Este proceso respondió más a las necesidades del sistema de gestión ambiental, liderado a nivel gubernamental en esos años por CONAMA, que a los requerimientos del sistema educativo. De allí en adelante, la EA acompaña a las políticas, estrategias, planes de acción o de gestión y otras herramientas de políticas públicas que diseña la autoridad ambiental del país, sea del tema que fuere, e.g., gestión de residuos, eficiencia energética, descontaminación ambiental, cambio climático, biodiversidad, especies amenazadas u otros.

De la misma manera, el encuentro entre la EA y el sistema escolar en Chile ha sido el resultado de iniciativas de las políticas ambientales y no de las políticas educativas. Las experiencias más sobresalientes han sido la aplicación de programas promovidos por la Corporación Nacional Forestal (CONAF), por el Ministerio del Medio Ambiente, o por la Agencia Chilena de Eficiencia Energética, y que solo han sido secundados o validados por el MINEDUC, como, por ejemplo, el Programa de Educación al Aire Libre, aplicado entre 1999 hasta 2003, el Sistema Nacional de Certificación de Establecimientos Educativos (SNCAE) que se aplica desde 2004

hasta la actualidad, la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable aprobada en 2009, que tiene como una de sus líneas estratégicas de acción integrarse al sistema formal de educación y el Programa Educativo en Eficiencia Energética, que se aplicó desde 2011 hasta 2018.

El Diagnóstico de los Actores y de Algunos Observadores

Dado el origen y el impulso exógeno de la EA, respecto al sistema educativo, es evidente que su efectiva integración al sistema escolar demanda profundos cambios en éste, que replantee sus fines, contenidos y metodologías (González Muñoz, 1996, p. 14). Las evaluaciones realizadas y los diagnósticos que los propios actores han ido construyendo durante estos últimos años, permiten señalar que tales cambios aún no han ocurrido. No es casualidad que una de las dos recomendaciones especiales que realizó la OCDE en su Evaluación del Desempeño Ambiental de Chile en materia educativa, fuese “...integrar más aún las materias ambientales en los planes de estudios de las escuelas primaria y secundaria, ...” (OCDE, 2005, p. 192). Esto es lo que, al menos en parte, permitiría explicar por qué razón los tres pilares fundamentales de la EA -la transversalización de los aprendizajes, la gestión participativa de los establecimientos y el compromiso territorial y local de la comunidad educativa- no han logrado insertarse adecuadamente en el sistema escolar.

Por ejemplo, se ha destacado la poca adecuación de las Bases Curriculares del sistema formal de educación con el enfoque de la EA, en cuanto a que su organización vertical disciplinaria fomenta la fragmentación de los aprendizajes y dificulta una percepción sistémica e integral de la realidad socio – ambiental (Hoffman, 2003, p. 21; ONG Entorno, 2008, p. 76; ONG Entorno, 2009, p. 15; Fernández y González, 2010, pp. 87 – 88; Vieglenhart, 2010, p. 135 – 136). Además, se percibe que sus contenidos son excesivos y no permiten un tratamiento de los temas ambientales con las metodologías adecuadas (Fernández y González, 2010, p. 88).

También se ha detectado que al interior del sistema escolar existe, entre docentes, directivos, funcionarios e, incluso, padres y apoderados, una percepción del entorno como amenaza de la que hay que protegerse, lo cual ha generado “amurallamientos” simbólicos y muchas veces reales de los establecimientos educacionales, imposibilitando la integración con la comunidad local, el compromiso con sus problemas y con los objetivos comunitarios y obstaculizando el empoderamiento de los establecimientos con su realidad local (ONG Entorno, 2008, p. 74; Fernández y González, 2010, p. 89).

Existe un amplio consenso de que falta desarrollar competencias en los docentes de aula y directivos para asumir las innovaciones que implica la EA (ONG Entorno, 2009, pp. 23 – 25; Fernández y González, 2010, p. 89; Vieglenhart, 2010, p. 142; Torres et.al., 2017). A ello se debe agregar la falta de investigación y de formación en postgrados en estas materias (ONG Entorno, 2009, p. 18, Muñoz-Pedrerros, 2014, pp. 187 - 188).

Finalmente, tampoco se considera que el gobierno y sus instituciones estén lo suficientemente comprometidos con la EA, ya que se constata que existe una verdadera disociación entre el discurso político estatal, de clara adscripción a la EA, y su compromiso efectivo, de exiguos recursos presupuestarios, carentes de incentivos, sin planes concretos de integración (ONG Entorno, 2008, p. 74; ONG Entorno 2009, p. 23; Fernández y González, 2010, p. 87; Muñoz-Pedreras, 2014, p. 190). Como resultado de ello, los docentes perciben que sus iniciativas en materia de EA responden más a su voluntad personal que a políticas públicas con respaldo institucional.

Racionalidad de la Educación Ambiental y del Sistema Escolar

Hasta ahora el necesario diálogo que debe existir entre la EA y el sistema educativo presenta severos déficits, que han terminado siendo obstáculos para una efectiva integración entre ambos. Por una parte, la EA tiene por objetivo fundamental la transformación de actitudes y comportamientos de las personas, con la finalidad de lograr la sustentabilidad de la sociedad y la conservación de la diversidad biológica y cultural. Su racionalidad está centrada en torno a una ética de la responsabilidad sobre la acción colectiva y en el respeto y valoración de la diferencia, como base y marco para la realización individual. Por ello, la EA se hace cargo del imperativo de construir una nueva ética que, al decir de Jonas (1995), sea capaz de responder ante el desafío de la transformación de la naturaleza por la acción humana y su capacidad de intervenir y modificar su entorno. A través de esta búsqueda, la EA entronca con la emergencia de un nuevo ethos cultural, caracterizado por un ensanchamiento de la noción de emancipación del sujeto, que busca a través de su autonomía romper con la idea de igualdad construida en base a la homogeneización, poniendo énfasis en la pertinencia social, cultural y ambiental de los aprendizajes. En su derivación política, una educación para la ciudadanía ambiental debería inscribirse no sólo en el ámbito escolar, sino que en espacios de la cotidianidad y de la esfera pública, promoviendo la construcción de instancias de solidaridad socio-ambiental que deberían modelar las relaciones entre ciudadanas, ciudadanos y medioambiente (Valenzuela Vidal, F.A., Cortés Cortés, M.E, 2022, p. 477)

En cambio, el sistema escolar que se estableció en Chile a partir de la Reforma Educativa de los años noventa, se rige en base a una racionalidad que tiene por finalidad el desarrollo de capacidades que permita a las personas su integración social (MINEDUC, 2009). De allí que su objetivo sea lograr aprendizajes de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a esos individuos conducir su vida, convivir y participar en su comunidad y aportar al desarrollo del país. Así, el fundamento ético del sistema escolar descansa, en este aspecto, en una concepción liberal según la cual el óptimo social, es decir, la sociedad democráticamente cohesionada, se logra por medio de la óptima realización individual, que equivale a sujetos plenamente integrados a esa sociedad, logro al que el sistema escolar aporta con el aseguramiento de la calidad, vale decir, garantizando que todos los estudiantes alcancen los objetivos y estándares de aprendizaje definidos por la ley que estructura el sistema, independientemente de sus condiciones y circunstancias (MINEDUC, 2009). Por ello que en el sistema escolar el esfuerzo por la equidad se entiende como la

garantía de que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a la calidad, lo que deviene en una homogenización curricular que descontextualiza los aprendizajes, ofreciendo un paquete de objetivos y contenidos comunes para sujetos diversos, cuya organización más coherente se realiza por medio de la división disciplinaria y del aislamiento hacia lo comunitario. La garantía del derecho a la equidad se traduce en el despliegue de un currículum común e implementado indistintamente, tanto para niñas y niños de comunidades aimaras del norte de Chile, como para jóvenes pobladores de las grandes ciudades, estudiantes de familias campesinas de Chiloé o de familias mapuche de la Araucanía. Situación que se hace evidente en la labor profesional de profesores rurales quienes, descontextualizados de su medio, deben concentrar su interés en los contenidos curriculares provinciales y nacionales y alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje que desde las normas técnicas curriculares se planteen (Cortés y Zurita, 2019, p. 447). Esta homogenización se manifiesta con mayor claridad al momento de la evaluación de los aprendizajes, donde aún priman las de carácter sumativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018: 13) con instrumentos estandarizados, como el SIMCE, cuyos resultados siguen siendo el principal indicador de la eficacia del sistema escolar chileno.

Elementos para una Estrategia de Integración de la Educación Ambiental en el Sistema Escolar

La integración de la EA al sistema escolar requiere reconocer cuáles son las brechas y discontinuidades que existen entre ambas, identificar las resistencias que ejerce el sistema educativo y elaborar e implementar una estrategia política que permita superar dichas resistencias. Por cierto, las divergentes racionalidades entre una y otro aquí expuestas plantean un dilema que ha estado siempre presente en la historia de la EA, entre cerrarse a la posibilidad de la integración, asumiendo su desarrollo solo en el ámbito de lo no formal o de lo informal, o adaptarse al sistema escolar bajo el riesgo de caer en una práctica anodina, intrascendente y ritualista, como lo describen González-Gaudiano y Arias (2009, pp. 65-66). Siguiendo a estos autores, si asumimos que el sistema escolar forma parte de los problemas socio-ambientales que se deben enfrentar, entonces una ruta alternativa para integrar la EA al sistema educativo formal es subvertir la escuela hegemónica, sumándose al esfuerzo por transformar radicalmente el sistema educativo.

No obstante, en términos políticos esa aspiración equivale al punto de llegada y lo que los educadores ambientales necesitan ahora es un punto, si no de partida, al menos de proyección y ampliación de los logros alcanzados. Una estrategia de este tipo debería ser capaz de sistematizar las demandas fundamentales de la EA y tender puentes de diálogo con las comunidades educativas del sistema escolar formal, ampliando la base de apoyo y legitimidad para esas demandas. Para construir esos puentes de diálogo, los educadores ambientales deben relevar aquellos elementos presentes en su propuesta pedagógica que también estén siendo reivindicados por las comunidades educativas del sistema escolar, referidos ya sea a los aprendizajes, a la gestión de los centros educativos o a su relación con las comunidades y entorno local.

Un puente de diálogo fundamental en la actualidad es, por ejemplo, el problema del logro de aprendizajes, meta que comparten tanto las comunidades educativas como la EA. Como se sabe, para el sistema educativo chileno, el logro de aprendizajes ha sido un tema especialmente sensible, debido al fracaso de las políticas educativas para mejorarlo. Un desafío de la EA es aprovechar esta debilidad del sistema y proponer sus principios, teorías, enfoques y metodologías para el mejoramiento de los aprendizajes. La EA puede ofrecer una explicación de por qué el despliegue de un currículum descontextualizado, abstracto y fragmentado dificulta los procesos de aprendizaje. Asimismo, su enfoque curricular en búsqueda de pertinencia le puede permitir tender un puente con los movimientos sociales no ambientalistas que también reclaman la incorporación en el sistema escolar del derecho a desarrollarse desde la diferencia, dado que la homogenización cultural que promueve un enfoque curricular descontextualizado y fragmentado, supone que las necesidades de los educandos son iguales y de que una oferta educativa estandarizada promueve una mayor igualdad de oportunidades, presunción que muchas investigaciones han terminado rechazando y denunciando como fuente de prolongación y agudización de las segregaciones sociales, étnicas, de género o culturales (Hopenhayn 2001, p. 123).

La EA tiene, en conclusión, el desafío de promover su enfoque curricular en todas las instancias y niveles, adoptando una posición clara al respecto. Ahora bien, tal como lo señaló la profesora Viola Soto Guzmán (1921-2016), Premio Nacional de Educación (1991), se debe tener en cuenta que:

“La elección de un determinado enfoque expresa generalmente, coincidencia con decisiones de poder que se toman fuera de la escuela, (...) Pero también puede ser motivo de decisión de la institución escolar y/o del profesor de aula, haciendo uso de sus propios espacios de libertad, incluso en ruptura o conflicto con el enfoque dominante en el país” (Soto, 2004, p. 74).

Sin duda, ello no será suficiente para transformar el sistema educativo, pero sí una condición fundamental.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Bennett, N., Roth, R., Klain, S., Chan, K., Christie, P., Clark, D., Cullman G., Curran D., Durbin T., Epstein G., Greenberg, A., Nelson, M., Sandlos, J., Stedman, R., Teel, T., Thomas, R., Veríssimo, D., Wyborn, C. (2017). Conservation social science: Understanding and integrating human dimensions to improve conservation. *Biological Conservation*, (205), 93-108.
<https://research-groups.usask.ca/human-wildlife-interaction/documents/bennett-et-al-2017-conservation-social-science---understanding-and-integrating-human-dimensions-to-improve-conservation.pdf>
- Chilerenovables. (2011). Jaime Arancibia: la educación ambiental en Chile es un mito. *Chilerenovables – Portal de Energías Limpias*. <https://www.chilerenovables.cl/en-chile-la-educacion-ambiental-es-un-mito/>

- Cortés Cortés, M y Zurita Garrido, F. (2019). Importancia de la Educación ambiental en la práctica laboral del profesor rural: reflexiones y propuestas. *Revista Varela*, 19(54), 441-454. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/26>
- Fernández, J. y González, R. (2010). Reflexiones sobre la educación ambiental en Chile. En R. Arrué (Ed.), *Balance y perspectivas de la Educación Ambiental en Chile e Iberoamérica* (pp. 83–100). CONAMA.
- Figueroa, Roberto; Consuelo Chaparro; Mario González y Javier Figueroa. (2011). Chile, en Mulà, I. y Tilbury, D. (comp.). *Recorridos nacionales rumbo a la educación para el desarrollo sostenible, 2011: análisis de las experiencias de los países Chile, Indonesia, Kenya, Omán, Países Bajos* (pp. 17–37) UNESCO.
- González-Gaudiano, Edgar y Miguel Ángel Arias. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos* N° (124), 59-67. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18835/17883
- González Muñoz, María Carmen. (1996). Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°(11), 13-74.
- Hoffman, A. (2003): Educación para un futuro sustentable. *Revista de Educación Ambiental*. N° (1), 20-21.
- Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de ciudadanía. *Revista de la CEPAL*. N° 73: 117–128. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10722/073117128_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile. (2010). *Estado del medio ambiente en Chile 2008. Informe País.*, Universidad de Chile.
- Jonas, Hans. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica.*, Herder.
- Muñoz-Pedrerros, Andrés. (2014). Educación Ambiental en Chile, una tarea aún pendiente. *Ambiente & Sociedad*, N° (3), 177–198. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/kKxYKcXDRJ6zf8DmBLLSsrR/?format=pdf&lang=es>
- MINEDUC. (2009). *Ley 20.370. Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Legislación Chilena. file:///C:/Users/User/Downloads/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Evaluaciones del desempeño ambiental. Chile. Santiago*, CEPAL.
- Omegna, Gabriela. (2003). El camino recorrido por la educación ambiental. *Revista de Educación Ambiental*, N° (1), 5–7.
- ONG Entorno. (2008). *Formulación de una propuesta de indicadores para evaluar los logros alcanzados por los establecimientos educacionales certificados ambientalmente. Informe Final*. CONAMA Nacional.
- ONG Entorno. (2009). *Fomento a la innovación y buenas prácticas de educación para el Desarrollo Sustentable. Estudio de caso: Chile*. Informe final en el marco del Plan Global de Monitoreo y Evaluación de UNESCO sobre la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable.
- Soto, Viola. (2004). Visión del currículum: una introducción a las propuestas de curriculistas chilenos, en Viola Soto y Ofelia Revoco (Editoras). *Problemáticas del currículum educacional, hoy*. ARCIS. [consulta: 10.12.2019], <http://violasotoguzman.blogspot.com/2015/02/vision-del-curriculum-una-introduccion.html>

- Torres, Laura; Juan Benavides; Catalina Latoja y Elisette Novoa. (2017). Presencia de una educación ambiental basada en conocimientos, actitudes y prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales en establecimientos municipales de la ciudad de Los Angeles, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° (3), 311–323.
- Valenzuela, F.A., Cortés, M.E. (2022). Educación en Ciudadanía para el Chile del siglo XXI: Relevancia de la Educación Ambiental en: M. Romero y S. Tenorio (Editoras). *Educación y Nueva Constitución. Repensar lo Educativo*. (pp. 465-491) CLACSO / Fondo Editorial UMCE.
- Vieglenthart, Ana María. (2010). La educación ambiental en Chile: diagnóstico, oportunidades y desafíos. En R. Arrué (Ed.), *Balance y perspectivas de la educación ambiental en Chile e Iberoamérica*. (pp. 133–146) CONAMA.