

# RETOS DE LA AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR: DESCRIPCIÓN DE LOS LÍMITES IDENTIFICADOS POR LOS MAESTROS QUE PARTICIPAN EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN EN AMBIENTALIZACIÓN DE CENTROS

Esther López Torres  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

**RESUMEN:** La investigación que se presenta tiene como finalidad el avance del proceso de ambientalización en los centros de educación formal de primaria y secundaria. El contexto de investigación se enmarca en una formación dirigida al profesorado sobre la ambientalización de un centro educativo de la Xarxa d'Escoles per la Sostenibilitat (XESC). El estudio se centra en la descripción del entramado de problemáticas, entendidas como límites, que identifican los participantes en la formación respecto al proceso de ambientalización. La descripción del entramado de límites permite intuir competencias que este colectivo necesita desarrollar para avanzar.

**PALABRAS CLAVE:** ambientalización, formación del profesorado, límites y retos

## FINALIDAD, OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación quiere contribuir al avance del proceso de ambientalización que lleva a cabo el profesorado de primaria y secundaria en los centros educativos. Con esta finalidad, el estudio se focaliza en describir el entramado de problemáticas que el profesorado identifica como dificultades que no le permiten avanzar en el proceso.

El objetivo principal de la investigación se concreta en:

- Caracterizar los límites que encuentra el profesorado en el proceso de ambientalización del centro escolar.

Y las preguntas que orientaran la investigación:

- ¿Qué límites encuentra el profesorado en el proceso de ambientalización del centro educativo?
- ¿Qué relaciones se establecen entre estos límites?

---

## MARCO TEÓRICO

La educación ambiental ha estado fuertemente legitimada en la reforma de los currículos para aproximarse a las actuales preocupaciones sociales y ambientales. Un enfoque que asume la educación ambiental como “un componente nodal y no un simple accesorio a la educación, ya que involucra la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente” (Sauvé, 1999).

Un posicionamiento que converge con el concepto de ambientalización curricular como una forma de introducir la educación ambiental de manera integradora en la educación.

No obstante, éste es un concepto plural, sometido a distintas perspectivas y contextos. Se considera como referente las orientaciones de la ambientalización curricular establecidas para el proyecto ACES (Programación de ambientalización curriculares de estudios superiores). En el cual se define la ambientalización curricular como:

Proceso de integración y incorporación en los planes de estudio / grado curricular / cursos de saber de conocimientos ambientales (entendiendo el ambiente como un sistema complejo donde interactúan dos subsistemas: sociedad y naturaleza) enfocados a la comprensión de las realidades socioambientales y a orientar las acciones en un proyecto de sostenibilidad de vida en su diversidad.

Proceso que promueve el dialogo con otras formas de conocimiento (religioso, científico, cultural, tradicional...) que componen las distintas visiones del mundo.

Proceso que ofrece vivencia de situaciones que permiten reflexionar sobre dimensiones afectivas/estéticas/ de las relaciones interpersonales y con la naturaleza.

La ambientalización curricular ha de contemplar: visión sistémica, complejidad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, flexibilidad, sensibilidad, relativismo...

(Junyent, 2003)

La declaración de la UNESCO de la Década de la Educación para el desarrollo sostenible es, según J. Gutiérrez et al (2006), una oportunidad para detectar retos en distintos escenarios educativos y establecer posibles propuestas des de vías constructoras y no determinadas para conseguir resultados tangibles de la década. Des de esta perspectiva, detectar aspectos donde incidir en la formación se puede realizar des de la investigación de aquellos límites, obstáculos, que no permiten o dificultan que avance la ambientalización en los centros educativos.

## METODOLOGÍA

### Recogida de datos

La investigación se realiza en un contexto de formación, de la Xarxa d'Escoles per Sostenibilitat de Catalunya, dirigida a profesorado de primaria y secundaria sobre ambientalización del centro educativo. En la primera sesión de la formación se invita a los 20 participantes presentes que listen los límites que detectan en su día a día a la hora de ambientalizar el centro y que los justifiquen. En la figura-1 se muestra el instrumento de recogida de datos y una ejemplificación.

Límite que detecto en mi contexto	Justificación
Falta de tiempo para reflexionar	El trabajo del día a día no da tiempo para otras cosas.
Como profesores la presión del programa, los contenidos	Los profesores piensan que hemos de cumplir un programa y que hacer un planteamiento más abierto y interdisciplinario , etc. no se puede hacer por falta de tiempo.
Como centro dificultad de compartir.	Falta de tiempo para compartir y acordar prioridades. Dificultad de acordar objetivos.

Fig. 1. Ejemplificación de la hoja de actividad de recogida de datos

Se obtienen 20 producciones del profesorado, si bien cada docente expresa más de un límite. Como se considera cada límite como una unidad significativa, la muestra consta entonces de 83 entidades significativas.

### Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizan desde dos enfoques: el escalar y el ambientizador. Una vez obtenidos los resultados para cada enfoque, estos se cruzan y se obtiene un grupo final de resultados.

#### *Análisis escalar*

El instrumento de análisis escalar se fundamenta en el triángulo interactivo de Coll (1999). Las esferas que propone Coll para comprender lo que pasa en el sí de las aulas se vinculan con un enfoque escalar de los límites expresados por el profesorado. Se obtienen las siguientes categorías: Micro/Aula, Meso/Centro educativo y Macro/Fuera del Centro. El análisis escalar permite identificar los niveles escalares presentes en cada límite de forma no excluyente.

Cuando en un límite emerge más de un nivel escalar se analiza también si hay alguna relación entre dichos niveles y la direccionalidad de esta. Por tanto, el análisis escalar se complementa con el análisis de presencia o ausencia de relaciones, y en el caso que las haya el tipo de estas.

#### *Análisis ambientizador*

El análisis de enfoque ambientizador toma como referencia las componentes de ambientización de un centro propuestas por Pujol (2010), cada componente se asocia a un ámbito: ámbito ciudadano, ámbito estructural y ámbito curricular. A partir de esta diferenciación, y por análisis inductivo, se definen categorías y subcategorías dentro de cada ámbito. Este análisis permite construir un instrumento para categorizar los límites del profesorado, tal y cómo se muestra en la figura-2.

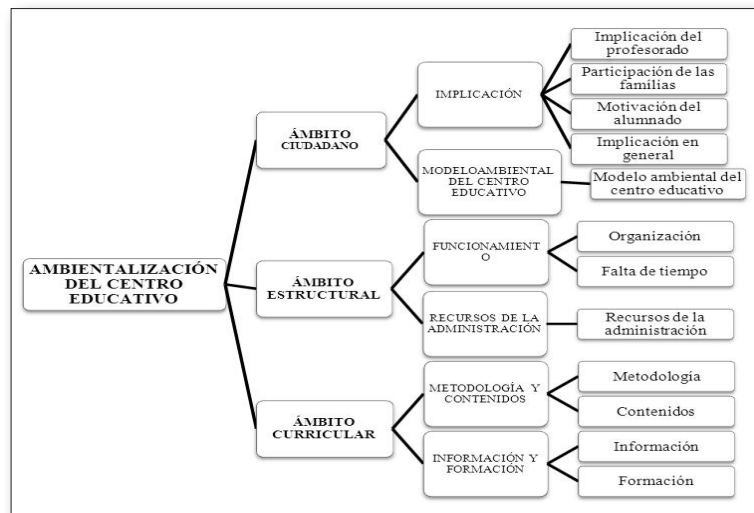


Fig. 2. Ámbitos, categorías y subcategorías del análisis de ambientalización.

### *Cruce de análisis escalar y análisis de ambientalización*

Los resultados finales se obtienen a partir de cruzar en una misma tabla los resultados de los dos análisis anteriores. Se realizan dos combinaciones:

- Análisis de presencia de niveles escalares – análisis de ambientalización
- Análisis de tipos de relaciones escalares – análisis de ambientalización

## RESULTADOS

Seguidamente, se describen brevemente los resultados más relevantes obtenidos de los dos análisis, escalar y ambientalizador, más del cruce de estos dos.

Del *análisis escalar* se obtiene que los límites se encuentran mayoritariamente en las escalas Macro/ Fuera de centro y Meso/centro educativo. En un 51% de los límites no hay presencia de relaciones entre escalas. En el 47% restante, se da que un 73% corresponde al tipo 1 RELACIÓN DE UN SENTIDO con direccionalidad DE MACRO A MESO.

Los resultados del *análisis ambientalizador* muestran que los límites descritos por el profesorado si bien presentan los tres ámbitos, hacen mucha más referencia a los ámbitos ciudadano y estructural.

Coincide así que las categorías más mencionadas son *Implicación*, del Ámbito Ciudadano y *Funcionamiento*, del Ámbito Estructural.

En el *cruce de resultados* de los análisis, destaca que los límites que se detectan en los ámbitos ciudadano y estructural siguen un patrón similar: la presencia de límites que pertenecen a la escala Fuera de Centro y Centro Educativo se encuentra muy por encima que en la escala Aula. En cambio, en el ámbito curricular esta tendencia cambia ya que este presenta las tres escalas por igual.

## CONCLUSIONES

De los resultados emergen claramente tres grandes límites que hemos llamado respectivamente límite tecnológico, límite ético y límite constrictor.

---

De la gran presencia de límites en el ámbito estructural, las relaciones de MACRO a MESO y el gran número de referencias a las subcategorías Falta de tiempo y Organización surge el límite tecnológico.

El límite tecnológico engloba la problemática de un funcionamiento poco eficiente que afecta sobre todo al centro educativo, aunque el origen de los problemas se considera que básicamente viene de fuera del centro educativo. Gran parte de los obstáculos que indica el profesorado se refieren a la falta de tiempo para reunirse y trabajar con los compañeros y los procesos organizativos establecidos que dificultan avanzar. Por otra parte, un gran número de participantes menciona las carencias de logística e infraestructuras que no permiten establecer hábitos y prácticas cotidianas sostenibles en el centro educativo.

Del gran número de referencias al ámbito ciudadano y su presencia en el ámbito centro educativo y Fuera de Centro, añadido los resultados obtenidos de en las categorías Implicación y Modelo ambiental del centro educativo, surge la definición del límite ético.

En el límite ético confluyen aquellas dificultades que se fundamentan en el marco de valores. En nuestra sociedad actual identificamos diferentes modelos de ciudadano. A menudo estos modelos, sobre todo los que promueven el crecimiento a través del consumo, entran en contradicción con el modelo de ciudadano que apuesta por un crecimiento sostenible.

Además de los límites descritos, en los resultados obtenidos también se destaca el gran número de relaciones RELACIÓN DE SENTIDO con direccionalidad DE MACRO A MESO. Estas relaciones indican que el profesorado siente que los límites que encuentra en el proceso de ambientalización están fuera de su abasto y percibe un entorno constrictor donde le resulta difícil actuar.

Tomando la complejidad como referente, los límites tecnológico, ético y constrictor plantean una oportunidad y una vía para avanzar en la ambientalización cuando en la formación del profesorado se apuesta por un perfil competencial que les de respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, C., ONRUBIA, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Edicions de la UOC
- GARCÍA, J.E. (2004). "Los contenidos de la Educación Ambiental: una reflexión desde la perspectiva de la complejidad". *Investigación en la Escuela*, 53,. Sevilla: Díada.
- GUTIERREZ, J., BENAYAS, J., CALVO, S.. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014". *Revista iberoamericana de educación*, 40
- JUNYENT, M.; GELI, A.M. et ARBAT, E. (EDS.) (2003). "Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios". Girona: Universitat de Girona - Red ACES.
- PUJOL, R. (2010). "Ambientaltzació i escola. Perspectiva escolar", 235, pp 2-7.
- SAUVÉ, L (1999). "Educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". *Tópicos en Educación Ambiental* 1(2).