

QUE COMPORTA “CAPACITAR PARA LA ACCIÓN” EN EL MARCO DE LA ESCUELA?

Sanmarti, N. y Pujol, R.M. (UAB)

Investigación en la escuela nº 46, 2002

El concepto de *acción* asociado a la educación ambiental no es nuevo (Sanmarti, 1996). Se introdujo contraponiéndolo a la visión de aprendizaje de contenidos aplicada en muchos ‘itinerarios’ de la naturaleza y actividades afines, en las que sólo se pretendía sensibilizar y dar información.

Pero ha sido Breiting (1997) quien ha teorizado la idea de *capacitación para la acción*, situándola en el centro de la actividad educativa y asociándola al paso de una visión de educación ambiental reproductora del punto de vista dominante socialmente a otra que implica un cambio de paradigma. El interés de su formulación está en entender que educar ambientalmente implica desarrollar capacidades que posibiliten incidir conscientemente en la toma de decisiones individuales y colectivas, teniendo como marco las ‘reglas de juego’ de las sociedades democráticas. Estas capacidades las concreta y relaciona con el pensamiento crítico, la reflexión y la participación.

La finalidad es que a partir de esta capacitación los jóvenes (y los adultos) reconozcan que hay posibilidad de actuar, que pueden influir en los cambios y, consecuentemente, que tengan deseos de actuar e iniciativa. En su investigación ha encontrado que la covariación entre estas competencias asociadas a la acción son significativas (Breiting y Mongensen, 1999).

Esta finalidad es coherente con los resultados de investigaciones sobre las ideas de los alumnos alrededor de las causas de los problemas ambientales y de las soluciones posibles. Buena parte de ellos se declaran “innatistas” (Cunill et al., 1992) y consideran que la especie humana se caracteriza por el individualismo y por la búsqueda del provecho personal, por lo que es imposible cambiar lo que es ‘genético’. En sus reflexiones dicen que su acción no tendría ningún efecto, por lo que no vale la pena ni intentarlo.

Riechmann (1999) señala también las inconsistencias, disonancias y bloqueos que se dan ante la crisis ambiental, que conllevan la tendencia a atenuar lo negativo, a amar lo inevitable. En situaciones que son a la vez negativas e inevitables, las personas se defienden adecuando sus actitudes, creencias y juicios a minimizar cognitivamente lo negativo de la situación. Se convencen a sí mismas de que “la cosa no está tan mal, después de todo”.

Podríamos pensar que para incrementar las probabilidades de cambio sería sólo necesario promover experiencias de acciones que den resultados. Pero ello no es tan fácil, tanto porque es difícil constatar resultados que muchas veces son a largo plazo, como porque los cambios no son la consecuencia de procesos tan racionales. De hecho los valores y (los contravalores) asociados a la capacidad de actuar críticamente se aprenden más porque se ‘atrapan’ como resultado de ser miembro de un grupo social que los proclama, los

argumenta (persuade) y los pone en práctica (Camps, 1998) que no porque se reconozcan las ventajas reales de los nuevos puntos de vista. Este 'atrapar' y el consecuente compromiso dependen en buena parte de que la persona se sienta aceptada y valorada por el grupo, ya que en caso contrario tenderá a divergir o a aislarse.

'Capacitar para la acción' necesita pues de la existencia de grupos sociales que 'actúen', que encuentren placer en ello y que desarrollen ambientes emocionalmente estimulantes. En un estudio realizado acerca de las percepciones ambientales de estudiantes de 12 a 16 años se comprobó que la distribución de las opiniones expresadas era muy semejante en todos los centros a pesar de la diversidad social y de que en algunas de ellas se aplicaban programas de educación ambiental. Pero en una clase de una escuela se dieron resultados muy distintos. Al preguntar al profesorado las posibles razones de este hecho, dijeron que en aquella clase había una chica con ideas 'ecologistas' y que era una líder muy bien valorada por los compañeros (Maymó, 1994). Nos encontramos pues que la variable importante en relación a la acción era el grupo y el liderazgo ejercido por una de sus componentes.

Por lo tanto, si una escuela quiere incidir en una capacitación para la acción que promueva cambios, en primer lugar tiene que transformarse en un grupo que actúe y que lo haga generando emociones positivas en sus componentes. Por eso son tan importantes las propuestas orientadas a la *ambientalización de los centros educativos*, entendiendo este concepto como la transformación de su organización, de sus contenidos y de las relaciones entre las personas que forman parte de ellos, de forma que sean coherentes con los planteamientos que se valoran como importantes desde modelos basados en la sostenibilidad crítica de las actuaciones (Pujol 1998, 2001; Sanmartí, 2000).

El desarrollo de la capacidad de actuar no es consecuencia de la realización de actividades puntuales sino de la inmersión de los alumnos en ambientes que ponen en práctica lo que predicán. Es toda la comunidad educativa la que identifica problemas y genera propuestas, que las analiza y valora, que toma decisiones y las aplica, es decir, que aprende. El deseo de actuar en un determinado sentido es fundamentalmente el resultado de la interacción social que se produce al compartir sentimientos y emociones en el marco de un grupo.

En la acción, la dicotomía entre un cambio individual o cambio institucional no tiene demasiado sentido porque no existe uno sin el otro. No hay duda que organizar una protesta por algún tema o enviar cartas al alcalde puede ser un ejemplo de acción de interés, pero en el contexto escolar puede ser más revolucionario, por ejemplo, capacitar para actuar divirtiéndose de forma distinta que yendo a comer a una hamburguesería o pasando el fin de semana consumiendo en un centro comercial. La EA compromete a toda la escuela, a su organización y funcionamiento y a sus miembros individualmente. Afecta al currículo explícito y al oculto. Se fundamenta en el pensamiento divergente, en la creatividad, en la búsqueda de nuevas formas de trabajo colectivo y no en la rutina.

No es de extrañar que cuando las escuelas empiezan a actuar ambientalmente, organizándose como colectivos de escuelas verdes u otros, las administraciones públicas empiezan a preocuparse y a limitar dicha actuación. Mientras se limitan a la separación y recogida de residuos o a la reutilización del papel, no hay problema. Pero cuando se comprometen en plataformas como las del 'cambio de la cultura del agua' o se lucha por cambios en los edificios u otros, empiezan a ser cuestionadas.

La escuela, un grupo social con unas características y finalidades específicas

La escuela se diferencia de otros grupos sociales en dos aspectos importantes:

a) La no voluntariedad: No se escoge ir o no ir a la escuela, cosa que no sucede en grupos de tiempo libre o ecologistas. En ellos los participantes asisten voluntariamente lo que presupone que ya hay una compartición inicial de puntos de vista. Y si una persona no se 'adapta', deja de participar en sus actividades. En cambio la asistencia a la escuela es obligatoria, con lo que las reglas de juego son muy distintas.

La escuela recoge la diversidad y la pluralidad de la sociedad y en ella conviven subgrupos con ideologías y prácticas distintas. En la escuela es pues 'normal' que se den visiones y aplicaciones distintas de sostenibilidad y, en general, de valores como la equidad, la solidaridad o la responsabilidad. Esta diversidad es la que se debe aprovechar para el desarrollo de valores comunes y para la toma de conciencia y el respeto a la pluralidad de opciones que no entran en contradicción con estos valores comunes (Mayer, 1998; Sanmartí y Tarín, 2000). Aprender a actuar junto con otras personas que pueden tener puntos de vista distintos es algo que caracteriza a la institución escuela, especialmente a la escuela pública. Ante dicha diversidad, cada persona y cada grupo ha de encontrar caminos de actuación que deberían pasar no tanto por su afirmación frente a los demás como por el reconocimiento de aspectos comunes. Es decir, no se trata de ser más 'bueno' que los otros sino de que, aprovechando lo bueno de cada uno, conseguir que el grupo y la institución encuentren caminos de actuación coherentes, en los que todos sus componentes se 'sientan bien'.

Respetar todas las opiniones no implica no discutir ni poner en duda algunos puntos de vista, ni poner límites a determinadas prácticas, ni que un centro educativo se privilegien determinadas acciones frente a otras (Benejam, 1998). De aquí la importancia de que la escuela se organice como grupo social que pretende actuar coherentemente en función de unas determinadas opciones y de que posibilite que los alumnos (y el profesorado y personal no docente) puedan vivir prácticas propias del grupo. En la capacitación para la acción puede ser más importante promover la institucionalización de prácticas de trabajo cooperativo o de democracia en la escuela que discutir acerca de las causas y consecuencias de la lluvia ácida. En situaciones de incertidumbre se tiende a hacer como los demás y de ahí el poder de los buenos ejemplos.

b) Pero la escuela tiene además como objetivo específico promover la construcción de conocimientos culturales que den sentido a los hechos. Asociada a cada actuación y argumentación hay implícitos unos modelos

teóricos. La escuela es uno de los pocos espacios donde estos modelos se pueden hacer explícitos, analizar su coherencia, comparar con otros posibles, etc.

Por ejemplo, una persona que se manifiesta en contra del papel reciclado da argumentos como que la mejor manera de conservar los bosques es que sus propietarios obtengan alguna ganancia de ellos transformando la madera en pasta de papel; o que las aguas residuales producidas al reciclar papel tienen un grado de contaminación muy alto debido a las tintas que contienen; o que el papel reciclado tiene un feo color gris; etc. En cambio, una persona partidaria de su uso argumenta que es importante no consumir materias primas innecesariamente, que es necesario considerar el impacto ambiental -en consumo energético y de materiales- de todo el ciclo del papel, aduce la belleza del gris en el Guernica de Picasso, etc. Una y otra dan pues argumentos científicos, económicos, estéticos, etc., tras los cuales subyacen distintos modelos explicativos.

Desde el punto de vista del conocimiento cultural actual nos podemos preguntar si son igualmente válidos todos los tipos de argumentos o si hay una 'ciencia' que valide unas ideas en comparación a otras. Pero como es sabido el estudio de los problemas ambientales forma parte de la ciencia 'frontera', y no del núcleo duro que reúne a las afirmaciones muy consensuadas (Duschl, 1997). Actualmente no se puede afirmar con absoluta certeza si hay un cambio climático provocado por el consumo de combustibles fósiles o el posible impacto de los alimentos transgénicos. Si todo es opinable, ¿qué conocimiento la escuela puede aportar? ¿Sólo la duda? ¿Solo los supuestos ideológicos?

Una posible respuesta a estas preguntas está en promover la construcción de modelos de análisis de la realidad lo más generales posibles, a partir de los conceptos metadisciplinarios (García, 1998). Por ejemplo, si se analizan los argumentos 'científicos' aportados por personas que defienden el cambio y las que no, muchas veces comprobaremos que las primeras piensan en ciclos de materia y flujos de energía globales, o de distribución del trabajo a largo plazo, mientras que los que no se apoyan en aspectos muy parciales, como una contaminación local, la aparición de algún subproblema, la desaparición inmediata (o no obtención) de puestos de trabajo, etc.

El reto está en que los modelos que se construyan posibiliten el planteamiento de buenas preguntas, más que de respuestas correctas, y que sean globales más que relacionadas con aspectos concretos o soluciones parciales. Por ejemplo, ante el programado trasvase de aguas entre cuencas, una buena pregunta es:

“Dentro de 60 años, ¿de dónde sacaremos la energía para bombear el agua de los trasvases o para mover las turbinas que aporten oxígeno a nuestras depuradoras?. La participación más relevante de la ciencia debería ser la que proviene de reconocer la complejidad - lo cual ayuda a plantear correctamente las nuevas preguntas - al mismo tiempo que reconocer humildemente nuestras limitaciones”. (Manuel Poch, en 'La Vanguardia' 1-1-2001)

El conocimiento a construir en la escuela es distinto del que se podría asociar a 'estar informado'. Tampoco es el que se relaciona con dar respuesta a cada uno de los problemas ambientales actuales. Más bien, además de aprender a plantear las buenas preguntas, ha de promover reconocer qué información es necesario buscar y cómo interpretarla. Los 'modelos' o marcos teóricos han de tener esta función y posibilitar que los alumnos transfieran formas de explicar de un contexto o problema a otro (Mila y Sanmarti, 1999) y sepan tomar decisiones distintas en función del espacio y el tiempo.

La escuela pues no puede educar ambientalmente sin promover al mismo tiempo la construcción de modelos explicativos que, en el caso de la EA, son interdisciplinarios, complejos e incluyen la incertidumbre. En esto se diferencia de otras actuaciones educativas como las 'campañas'. En ellas la única finalidad es cambiar conductas a corto plazo, y actuar según lo previsto por otros, mientras que en la escuela se pretende educar para que las personas puedan ser capaces de actuar tomando decisiones autónomamente, ahora y en el futuro.

Capacitar para la acción implica aprender a jugar el juego de la vida

En el artículo de referencia se discute la metáfora de "poco a la sirve a la persona que se está ahogando que un observador se dé cuenta de lo que esta ocurriendo si no es capaz de intervenir para solucionar el problema" a partir de preguntarse "¿de qué sirve sacarlo del agua si casi de inmediato vuelve a caer?".

Pero si pensamos bien la vida consiste en jugar este juego, con muchas partidas cuyo resultado está por decidir. Como es sabido, un juego es un producto de la civilización que se caracteriza por una combinación de reglas y de azar, y que da lugar a unos resultados no predecibles. Nunca estaremos seguros de no volver a caer al agua, por lo que en este juego las personas han de saber utilizar todas sus capacidades tanto para afirmarse como jugadoras como para no acabar siendo un juguete en manos del azar (Alves, 1998). Ello implica aprender a jugar los diferentes subjuegos que la humanidad ha creado, el de la ciencia, del lenguaje, de la democracia, de la música... Cada subjuego nos da una posibilidad de poner en funcionamiento unas estrategias para actuar.

No es fácil aprender a jugar este gran juego, pero es función de la escuela intentarlo. En una sociedad democrática, la educación debería tener mas como finalidad capacitar a las personas para tomar decisiones de forma autónoma, fundamentada y responsable que no para reproducir consignas. Pero no hay duda que en este juego hay jugadores que actúan con otras reglas y también se ha de aprender a jugar con ellos y contra ellos.

Referencias

ALVES, I. (1998). Els jocs com a eina d'educació ambiental. Trabajo de investigación Programa doctorado. Dep. Did. de las CC.EE. y de la Matemàtica de la UAB. No publicado.

BENEJAM, P. (1998). Ciències Socials i valors. A: Puig, J.M. et al. *Cròniques per a una educació democràtica*. Vic: Ed. Eumo.

- BREINTING, S. (1997). Hacia un nuevo concepto de educación ambiental. CENEAM, Segovia.
- BREINTING, S; MOGENSEN, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 349-353.
- CAMPS, V. (1998). La escuela ante el reto del saber práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 82: 65-73
- CUNILL, M.A.; MELIÀ, R.; FERRÉS, C. (1992). Avaluación de un campanya d'EA duta a terme a l'IFP 'La Garrotxa' d'Olot. Trabajo Master. Dep. Did. de las CC.EE. y de la Matemàtica de la UAB. Documento no publicado.
- DUSCHL, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. Ed. Narcea. Madrid.
- GARCIA, E. (1994). Fundamentación teórica de la educación ambiental: Una reflexión desde las perspectivas del constructivismo y de la complejidad. // *Congreso andaluz de educación ambiental*. Junta de Andalucía: Sevilla.
- GARCIA, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada ed.
- MAYER, M. (1998). Educación Ambiental: De la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 217-231.
- MAYMO, S. (1994). Anàlisi de les idees dels estudiants d'Educació Secundària sobre què és un problema ambiental. Trabajo de investigación. Dep. Did. de las CC.EE. y de la Matemàtica de la UAB. No publicado.
- MILÀ, C.; SANMARTÍ, N. (1999). A model for fostering the transfer of learning in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 5(3), 237-266.
- PUJOL, RM. (1998) El procés metodològic de l'ambientalització curricular. En: *Seminari d'ambientalització curricular*. Generalitat de Catalunya. Barcelona
- PUJOL, RM. (2001) *Ambientalització curricular. Perspectiva Escolar*. Barcelona
- RIECHMANN, J. (1999). Inconsistencias disonancias y bloqueos: atisbos sociopsicológicos sobre la crisis ecológica. En: Riechmann J; Sempere, J. & Izquierdo, A. *Todo tiene un límite. Sociología y medio ambiente*. Madrid: Ed. Síntesis.
- SANMARTI, N. (1996). El aprendizaje de actitudes y comportamientos en relación a la Educación Ambiental: reflexiones desde el área científica. En Nuño, T. & Martínez, K. (eds). *Educar a favor del medio*. Bilbao: Univ. del País Vasco.
- SANMARTI, N. (cordra.) (2000). *Ambientalització de centres escolars*. Grupo GREDA. Documento no publicado.
- SANMARTÍ, N.; TARÍN, R.M. (2000). Clarification-réflexion-régulation des valeurs. *Éducation relative à l'environnement*, 2, 145- 160.