



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CAMPO DE CONOCIMIENTO: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN
ACADÉMICA

ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL
DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE
MÉXICO. PROPUESTA DE UN SABER ALTERNATIVO PARA LA FORMACIÓN
DE ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

TESIS:
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE: MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
DANIEL MARTÍNEZ TORRES

TUTOR PRINCIPAL:
MTRA. MARÍA TERESA BRAVO MERCADO
FFYL Ciudad Universitaria

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FES Aragón
DRA. ANDREA OLMOS ROA
FES Aragón
DRA. ROSA MARÍA MEDRANO MARTÍNEZ
FES Aragón
DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE
FES Aragón

Ciudad Nezahualcóyotl estado de México, septiembre 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Presentación	5
Introducción	8
Capítulo 1. Estado del Arte	15
1.1 Antecedentes históricos de la Educación Ambiental	15
1.2 Trabajos relacionados con la investigación	18
1.3 Lineamientos conceptuales	25
1.4 Desarrollo de la educación ambiental en espacios educativos	30
1.5 Promoción de la Educación Ambiental en la educación superior	33
Capítulo 2. Parte metodológica. La indagación	35
2.1 Metodología utilizada	35
2.2 Especificidades	39
2.3 Perspectiva de la EA según los docentes de la UACM	41
2.4 Ambiente	46
2.5 Sustentabilidad	50
2.6 Desarrollo	54
2.7 Educación	59
Capítulo 3. Resultados de la investigación	61
3.1 Transformación de la sociedad	61
3.2 Aspectos biofísicos en su interacción social	63
3.3 Saberes tradicionales	63
3.4 Presupuestos Sociales Compartidos	65
3.5 Divergencias	68
3.6 La Filosofía andina y los saberes de los pueblos originarios	69
Capítulo 4. Pensamiento crítico y formación pedagógica	74
4.1 La filosofía en el favorecimiento del pensamiento crítico	79
4.2 Formación sensitiva	83

4.3 Pedagogía de la convivencia	86
Primeras conclusiones	91
Conclusiones generales	94
Referencias	97

Agradecimientos

Le dedico esta tesis a mi familia que me inculcó y me puso el ejemplo de seguir estudiando.

Mis gratitudes al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por el apoyo que me brindó para dedicarme tiempo completo a mis estudios de Maestría.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser una de las instituciones a las que les debo mi formación.

Asimismo, mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) quien también contribuyó en mi preparación académica.

Al Dr. Miguel Ángel Arias, al Mtro. José Efraín Cruz Marín, a la Mtra. Beatriz Eugenia Romero Cuevas, a la Mtra. Leticia Muñoz Langarica y a la Dra. Aida Luz López Gómez, integrantes de la planta docente de la Maestría en Educación Ambiental de la UACM, quienes amablemente me prestaron una parte de su tiempo para documentar sus opiniones.

Les agradezco a los profesores del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, por indicarme el camino a seguir en la realización de esta tesis.

También agradezco el asesoramiento de mi tutora, la Mtra. María Teresa Bravo Mercado, por comunicarme parte de su conocimiento para no perderme en el campo de la Educación Ambiental.

Presentación

Esta tesis es acerca de la Educación Ambiental, un campo que desde su constitución ha tenido acuerdos y desacuerdos, tensiones y expectativas, lo que según Bourdieu (1990), corresponde a un campo de producción simbólica, así que coexisten diferentes proyectos político-educativos de acuerdo con regiones y organismos internacionales y con organizaciones nacionales, de modo que sus perspectivas conceptuales en cuanto a la misma Educación Ambiental (EA), al desarrollo, a la sustentabilidad y al ambiente, conceptos que están implícitos en la EA, tengan variantes que hacen que los educadores ambientales las signifiquen de diferente manera como parte de su identidad institucional o de grupo.

Por esta razón Smyth (1998) en González (2006) expresa que la EA;

Está sufriendo una crisis de identidad, reflejada en las actuales dificultades de cómo denominarla: educación ambiental, educación para el desarrollo sustentable, para la sustentabilidad o algunas de las otras variantes existentes. Los educadores están en peligro de perder sus bases de entendimiento común sobre los términos empleados para describir el ambiente, el desarrollo y la sustentabilidad: lo cual debilita la presión para la reforma educativa (p. 56).

A partir de ello, se acentuó mi interés por investigar las perspectivas conceptuales que tienen los docentes del posgrado en Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), de los conceptos que integran a la EA e identificar qué significados les asignan, basándome en sus presupuestos sociales compartidos (Giménez, 2017), primero porque abarcar la temática de la identidad es para darle distinguibilidad a las cosas, personas, grupos, etc., por lo cual, como grupo social, la planta docente de la UACM desempeña su rol social en lo educativo y con esto puede que compartan sus perspectivas conceptuales de los conceptos clave de la EA entre sus compañeros y con sus educandos. Así, las semejanzas de las perspectivas conceptuales de un grupo, en este caso, de los docentes, conforman su identidad y por su sentido de pertenencia social y distinguirse de alguien más, contiene elementos de lo socialmente compartido, los

cuales destacan las similitudes para conformar su identidad y reflejarlo en sus perspectivas conceptuales que abarcan la temática ambiental.

Lo anterior me llevó a analizar qué tanto están trabajando una corriente o múltiples corrientes de la EA con sus estudiantes. Después, con base en la comparación de sus respuestas, ubiqué que la perspectiva de EA que tiene la planta docente se caracteriza por criticar acciones sociales que tienen un fuerte impacto en la naturaleza, como el caso de la relación sociedad-naturaleza que ha construido el capitalismo, dado que este sistema económico solo ve a la naturaleza como objeto que contiene recursos para utilizarlos a su conveniencia sin considerar los límites naturales. Asimismo, uno de los elementos centrales para el funcionamiento del capitalismo es el consumo, el cual fomenta el capitalismo hasta llegar a lo que se conoce actualmente como consumismo, siendo la tendencia inmoderada a adquirir, gastar o consumir bienes, no siempre necesarios. Por ello, estos procesos sociales en su carácter económico y cultural, están en el centro de las críticas de los docentes de la UACM, entonces contemplan, por lo menos en lo que comentan, otros saberes como resistencia para contrarrestar lo anterior. De ahí que considere que dentro de un proceso formativo en educación ambiental, es relevante incentivar un pensamiento crítico para la aprehensión de estas realidades y tratar de descifrar otra forma de relacionarse con la naturaleza, o como yo le llamo, de convivir con la naturaleza, de manera que una formación con estas características sea un complemento para la formación de sus estudiantes.

La EA ya tiene un planteamiento filosófico con el solo hecho de pensar en un modo de relacionar a la sociedad con la naturaleza, ya que es parte de los temas fundamentales que implica la calidad de vida de la humanidad; además, en la postura de los docentes de la UACM, es importante reconocer otro tipo de racionalidades que vienen desde filosofías ancestrales para pensar en un modo de interactuar con la naturaleza. Por ello, como propuesta, pienso que la inclusión del saber filosófico en una perspectiva en EA que implique reflexiones para percibir situaciones ambientales y fomentar un estilo de vida en miras de intentar frenar el deterioro ambiental que presenciamos actualmente, es una alternativa

para complementarla; de tal modo que planteo retomar el saber filosófico para apoyar el pensamiento crítico que mencionan los docentes, así como también una formación sensitiva que se apoye de la *aisthetike*, de la sensibilidad, es decir, de la estética, para que la formación que proponga incentive en los estudiantes la aprehensión de problemas de nuestra propia realidad, dado que el saber filosófico que empleo en esta tesis, considerando el origen histórico-contextual, tiene otras racionalidades dado que no se encuentra dentro de sociedades capitalistas y fue pensado como un modo de vida (Núñez, 2018), ya que una de las tareas de la EA es intentar cambiar la relación que ha establecido el capitalismo con la naturaleza e intentar cambiar la cultura consumista; o en palabras de Reyes (2009), fomentar a que las personas pongamos un alto a la actitud depredadora hacia nuestro Planeta y revertir el impacto negativo que hasta ahora ha tenido en la Tierra.

Por tal motivo, considero importante integrar a la categoría de relación sociedad-naturaleza, una pedagogía de la convivencia que contemple a la naturaleza para tal relación- convivencia, de manera que los docentes del posgrado tengan una alternativa en sus prácticas educativas para la formación de educadores ambientales, por lo menos en los contenidos de enseñanza.

La importancia de esta investigación radica en que examinando los presupuestos sociales compartidos, permitió comparar las perspectivas conceptuales de los docentes en relación a la EA y a los términos implícitos en el campo, de modo que tal análisis discurió la posibilidad de proponer el saber filosófico a la perspectiva en EA que trabajan. Asimismo, la investigación es notable para el campo de la pedagogía por abordar temas implícitos en él, como la formación y prácticas educativas, contemplando la formación de educadores ambientales que actuarán en la ciudad de México (CDMX), para que éstos la puedan compartir preparando a los sujetos, de manera que su proceso de aprendizaje sea con una visión crítica de la realidad, mediante saberes que son propuestos por alguien o por la escuela. En este sentido, concuerdo con Freire (2010) cuando expresa que estudiar es un acto crítico, y, en esta línea, se busca una síntesis de los contrarios. En palabras del pedagogo brasileño: “el acto de estudiar siempre implica el de

leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo” (Freire, 2010, p. 47). De ahí que la lectura del mundo en este derroche de recursos naturales y en este deterioro ambiental, requiera una formación de sujetos éticos que analicen su convivencia con la naturaleza, porque como señala Freire (2010), una lectura del mundo se hace de nuevo con una síntesis de la experiencia sensorial y la conceptualización abstracta que se lleva a cabo en espacios educativos.

En otro aspecto, la dificultad que tuve en la elaboración de la tesis, fue que a causa de la pandemia que provocó el virus SARS-CoV-2, causante del Covid-19, se cerraron todos los centros educativos, incluidas las bibliotecas, de tal suerte que algunas de las fuentes no fueron de primera mano, ya que no todos los libros se encuentran completos o en formato PDF en la red; sin embargo, con la ayuda de *internet*, pude encontrar otras fuentes que no fueron tan directas, pero sí venían de páginas *web* confiables. Asimismo, considero que los límites que tuvo la investigación, fue que aunque propuse el saber filosófico para que fuera una alternativa de contenido para los docentes de la UACM en su misión de formar a educadores ambientales y éstos lo transmitan, no siempre alguien informado es alguien que actúa, es decir, tener información sobre algo no necesariamente incentiva a actuar para transformar la sociedad, pero sí se necesita primero comprenderla. Otro de los límites de esta investigación fue que no analicé ninguna práctica en Educación Ambiental, sino que fue solo en el discurso de los mencionados docentes.

Introducción

Antes de todo quise incluir la parte inicial de este trabajo para que se conozcan los pormenores de la misma y contribuya a la comunicación que requiere una investigación. La comencé en el 2020, porque tenía el interés de centrarme en una escuela donde enseñaran Educación Ambiental, una de ellas era la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la otra la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), pero qué más que desarrollarla en la universidad

donde hice mis estudios de licenciatura en Filosofía e Historia de las Ideas, la UACM.

Al introducirme al estudio de la literatura acerca de la EA, me di cuenta que había diferentes proyectos en la construcción del campo de EA; por ejemplo, de acuerdo a la declaración de la conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental, ésta se debía implementar “porque el hombre, utilizando el poder de transformar el medio ambiente ha modificado aceleradamente el equilibrio de la naturaleza. Como resultado de ello, las especies vivas quedan a menudo expuestas a peligros que pueden ser irreversibles” (UNESCO, 1977, p. 25). Asimismo, de acuerdo con la citada conferencia, en sus inicios la EA se concibió como:

Una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva en miras a mejorar la vida y proteger al medio ambiente, presentando la debida atención a los valores éticos. Esta educación contribuye a poner de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro; demuestra además la interdependencia entre las comunidades nacionales y la necesaria solidaridad entre todo el género humano (UNESCO, 1977, p. 25).

No obstante, la educación propuesta por la conferencia de Tbilisi, tuvo como limitante el espacio designado para enseñar Educación Ambiental, porque solo contemplaba la educación formal. Posteriormente, en 1987 la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, elaboró un “programa global para el cambio”, en dicho informe se estudiaban las maneras en que la preocupación por conservar el medio ambiente se tradujera en la cooperación de los países en desarrollo y entre los demás países con distintos niveles de desarrollo, en establecer intereses compartidos que consideraran la relación entre ambiente, desarrollo, hombres y recursos naturales. (ONU, 1987). Por tal motivo, el informe también conocido como “Nuestro Futuro Común” o Informe Brundtland cuestionaba el desarrollo

económico de los países ricos que estaban destruyendo el ambiente, así que en él se habló por primera vez del término desarrollo sostenible o sustentable.

Por ello, varios años después, la EA tuvo otra conceptualización muy diferente, por lo que después de discusiones en el terreno intelectual se cambió el nombre de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), la cual se definió, de acuerdo con la página oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) como la que dota a los educandos para tomar decisiones argumentadas y tomar medidas responsables en miras a la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía. A través de estos contenidos, la EDS pretende lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integrante de una educación de calidad, integral y transformativa, que atañe al contenido y el entorno y los resultados del aprendizaje, como también a la pedagogía. Por tanto, logra su propósito transformando a la sociedad. (UNESCO, 2021). Desde este punto de vista, se imponía de nuevo el papel predominante del ser humano, a tal grado que se pensaba en el futuro como un espacio dado y colocaba a la naturaleza como un ente ilimitado.

Para este organismo internacional, la principal preocupación es que la educación fuese dirigida a todos los ciudadanos y que cumpliera con las exigencias del contexto internacional, así como también el desarrollo de la educación superior, porque mediante el desarrollo de ésta se puede obtener un instrumento valioso para que exista un desarrollo humano sustentable (Alcántara, s.f.) que significa satisfacer las necesidades humanas actuales sin necesidad de comprometer las necesidades futuras, nada más que el desarrollo humano sustentable se entendió como equivalente al crecimiento económico, pero sin considerar el ritmo de reproducción de la naturaleza.

Asimismo, en Latinoamérica se desarrollaron diferentes perspectivas de la EA, porque se puso en tela de juicio el crecimiento y el consumo de los países autoproclamados desarrollados, entonces se contemplaba la necesidad de darle

otro sentido al concepto de desarrollo que no saliera de países autodenominados desarrollados, que fuera propuesto desde la EA a partir de una visión crítica de la realidad geográfica de América Latina (Tréllez, 2006). A partir de entonces, específicamente en México, la EA tomó el nombre de Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS), que quiere decir:

Se compone de un proceso permanente de aprendizaje basado no sólo en el respeto de todas las formas de vida, sino un factor de compromiso social fundamental: sensibilizar al individuo relacionándolo con su ambiente. Constituye pues una labor muy complicada dentro de la propia complejidad del campo educativo: aporta ideas para construir una sociedad con mejor calidad de vida, acorde con sus necesidades; confronta la educación con los valores que la guían y refuerza las acciones que contribuyen a la transformación individual y social, así como a la preservación ecológica (Batllori, 2008, p. 59).

En síntesis, las adjetivaciones de la EA antes expuestas no son las únicas, pero lo cierto es que se empezaron a cambiar las perspectivas porque ya se hablaba de una EA para el desarrollo; sin embargo, algunos países no quisieron adoptar el término de desarrollo sustentable, puesto que fue impulsado por países del norte occidental con una concepción de desarrollo colonializada, ya que prevalecía la idea del crecimiento económico en lugar de la protección de los recursos naturales que es lo que garantiza la obtención de ello, por lo que fue un producto de una exigencia del modelo de desarrollo capitalista y colocaba a la educación al servicio de éste, así que prefirieron adoptar distintas perspectivas tomando en cuenta las características de su contexto (ARIUSA, 2022).

Llegados a este punto, me percaté que en un campo de producción simbólica como el de la Educación Ambiental, siempre hay diversidad y es difícil abarcar la dimensión ambiental con una sola propuesta pedagógica (Sauvé, 1999), así que las denominaciones de la EA a lo largo de su historia no eran ningún problema; sin embargo, me llamó la atención si las perspectivas conceptuales que tienen los docentes del posgrado de la UACM acerca de la EA y de los conceptos que la conforman, construyen una sola corriente o múltiples corrientes de la EA, debido a

la diversidad que presenta el campo y porque el perfil disciplinar de cada docente es distinto de acuerdo a la información curricular de la página oficial de la Maestría en Educación Ambiental de la UACM. Por tanto, si construyen múltiples corrientes de la EA, los docentes de la UACM no están construyendo un diálogo que refleje la toma de acuerdos en el proyecto de EA que trabajan.

En este escenario, la maestría de la UACM en Educación ambiental cuenta con cinco docentes, de los cuales uno cuenta con un doctorado en Educación Ambiental, otra docente con una maestría en Medio Ambiente y Desarrollo, otra de ellas con una maestría en EA por la UACM y los otros dos con posgrados en Sociología y en Ciencias (Biología) y Filosofía de la Ciencia; entonces, la planta docente tiene como espacio social dicha institución para intercambiar, entrelazar e interactuar sus juicios y percepciones que permiten construir conceptos unificadores, lo que hace posible acuerdos y desacuerdos en lo que se refiere a la problemática ambiental, sin embargo, también su formación a nivel licenciatura es desde diferentes disciplinas, entre ellas se encuentran Pedagogía, Arquitectura, Sociología y Psicología, de ahí que el problema radica en que en un escenario multidisciplinar, puede que se diversifiquen los puntos de vista que los docentes le dan a la EA y el enfoque que le ponen. Entonces, esto podría representar un problema porque el profesional que están formando los docentes de la UACM, no transmitiría una claridad para practicar y reflexionar la EA, dificultando la mediación comunicativa entre profesionales y aprendices.

Por tal motivo, me enfoqué en investigar la postura conceptual de los docentes de la UACM, acerca de lo que he venido mencionando líneas arriba, y a partir de ello, darle un complemento a la EA desde la filosofía, para que éste sea un alternativa para los docentes de la universidad, dado que ellos tienen una postura filosófica al compartir algunas consideraciones de la filosofía andina, de modo que dicho complemento sea una construcción que contemple la formación de sujetos críticos desde espacios educativos y así se vea reflejada en los educadores ambientales que actuarán en la CDMX.

Con este preámbulo, a finales del 2020 y principios del 2021, entrevisté a los cinco integrantes de la planta docente para documentar sus perspectivas. Las entrevistas se desarrollaron en un contexto que no se había visto en los últimos 100 años, pues a causa de una Pandemia por el virus SARS-CoV-2, que provocó el COVID-19, el gobierno de México, tratando de frenar la propagación de la enfermedad, cerró todos los lugares que pudieran ser centro de contagio, como escuelas (de todos los niveles), oficinas gubernamentales y la asistencia de trabajadores a empresas, entre otros. Así que casi todas las actividades que pudieran realizarse en las instalaciones de esos lugares, hasta el momento de escribir estas líneas, se han hecho vía remota, utilizando herramientas brindadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación, como los programas *meet* y *zoom*, entre otros, que permiten hacer videoconferencias desde cualquier parte del mundo. En consecuencia, las entrevistas las realicé vía *zoom*, desde mi casa, la construcción que sostuvo por mucho tiempo la institución que ayudó a formarme, mi familia.

De ahí que mi interés fundamental en la investigación haya sido indagar en las perspectivas conceptuales de los docentes de la UACM para discurrir en la posibilidad en aportar un posible complemento teórico-filosófico con base en la perspectiva de Educación Ambiental que trabajan los docentes de la UACM, puesto que la planta docente critica mucho la relación que el capitalismo ha construido con la naturaleza y la dinámica social del consumismo; por lo que considero que estos son rasgos de una anacrónica convivencia con la naturaleza, así que dentro de un proceso educativo hay que enseñar la virtud de la convivencia, incluso en un posgrado, de manera que los profesionales en Educación Ambiental que están formando los docentes de dicha universidad, puedan tener un complemento para la formación de sus estudiantes y lo consideren en sus prácticas educativas, tanto en la enseñanza como en un modo de vida, porque la gran mayoría de los ciudadanos de la CDMX no son capaces de abandonar el estilo de consumo de usar y tirar las cosas con gran rapidez, lo que genera un uso irracional de recursos, acumulación excesiva de bienes, y a la postre, muchos residuos

Dicho lo anterior, como objetivos que me propuse en la presente investigación fueron: Identificar la perspectiva conceptual de la planta docente de la UACM acerca de la EA y los conceptos de desarrollo, sustentabilidad, ambiente y educación, a fin de aportar una alternativa en la enseñanza de los docentes para la formación de educadores ambientales. Asimismo, analizar las posturas conceptuales de la planta docente de la UACM, para conjuntarlas a través de los presupuestos sociales compartidos; y, por último, destacar el saber filosófico en la construcción de una perspectiva socio-crítica en EA, de tal forma que posibilite fortalecer un pensamiento crítico.

Con base en lo mencionado, la investigación giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué corrientes de la EA se adentran en la perspectiva conceptual de los docentes del posgrado en Educación Ambiental de la UACM? ¿Los significados que le atribuyen los docentes de la UACM a la EA, desarrollo, ambiente, sustentabilidad y educación, construyen un diálogo entre ellos? ¿Qué saberes proponen incluir los docentes de la UACM en la perspectiva de EA que trabajan? De ahí que el objeto de estudio fue la perspectiva conceptual de los docentes de la UACM acerca de la Educación Ambiental, ambiente, desarrollo y sustentabilidad.

Entonces, fijé el objeto de estudio en la perspectiva conceptual de la EA y de los términos que la conforman, de la planta docente de la Maestría en Educación Ambiental de la UACM, por medio de sus testimonios que fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas. Se conjuntaron dichos testimonios en los presupuestos sociales compartidos, que consiste en detectar las similitudes que comparte un grupo social (Giménez, 2007), por lo que el tipo de estudio fue interpretativo, ya que abordé sus testimonios como algo único y particular, puesto que la formación disciplinar de cada docente es distinta. Los autores Álvarez, González y Cruz (2017), consideran que se tiene como objeto conocer la situación y comprenderla desde la postura personal de los actores y determinar cómo las significan. De igual manera, estos mismos autores señalan que “los criterios de rigurosidad están dados por la aplicación de técnicas de validación como:

triangulación, observación, entre otras; que le ofrecen credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad al estudio realizado” (Álvarez et. al, 2017, p. 73).

Así entonces, la organización de la tesis es la siguiente:

En el primer capítulo menciono el estado del arte que tiene que ver con los antecedentes históricos en la construcción del campo de la Educación Ambiental, así como en el conocimiento de los trabajos relacionados con la presente investigación y los lineamientos conceptuales que fueron de apoyo para la realización de este trabajo. En el capítulo dos, abordo la parte metodológica y el tratamiento de las perspectivas conceptuales de los docentes de la UACM acerca de los conceptos de ambiente, sustentabilidad, desarrollo y educación. En el capítulo tres, muestro los resultados de la investigación por medio del método de comparación para determinar los presupuestos sociales compartidos de los docentes y señalar sus divergencias. Finalmente, en el capítulo cuatro planteo una propuesta de inclusión del saber filosófico en las ideas intermedias dentro de la corriente en la cual se ubican los docentes del posgrado en EA de la UACM, centrándome en proponer un abordaje teórico para tratar el tema de una formación crítica en los sujetos, dado que a partir de las similitudes de sus perspectivas, el pensamiento crítico lo hacen desde el reconocimiento que existen otras realidades, diferentes filosofías y porque desde de allí se pueden replantear términos que han sido entendidos de una sola manera.

Capítulo 1. Estado del Arte

1.1 Antecedentes históricos de la Educación Ambiental

Desde la mitad de la década de los 60, se despertó el interés sobre lo ambiental, concretamente acerca de los impactos de la actividad industrial en la naturaleza y problemas en los ecosistemas naturales, los cuales traían consecuencias en la vida humana, aún así la problemática no formaba parte de las políticas gubernamentales, pero empezó a ser tratada desde Organizaciones no

Gubernamentales y otras organizaciones sin fines de lucro, como Greenpeace; en este escenario, se empezó a vislumbrar los inicios de la EA. Fue a partir de 1968 que el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, convocó a una reunión en Estocolmo para valorar la situación ecológica mundial e impulsar políticas intergubernamentales para preservar el medio ambiente. Asimismo, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, reunida en Estocolmo en 1972, insistió en la necesidad de implementar principios comunes que dieran pie a los gobiernos del mundo la tarea de conservar y mejorar el medio humano. Uno de los principios que impulsó el nacimiento de la EA fue el número 19:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana (ONU, 1972, p.5).

También se creó el Programa para el Medio Ambiente de las Naciones Unidas (PNUMA), así que el interés por implementar una Educación Ambiental creció a nivel global, además surgió en 1977 La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi, Georgia, la cual fue un parteaguas para gran parte de gobiernos del mundo, incluidos latinoamericanos, pues reivindicaba la necesidad de implementar una Educación Ambiental para ayudar con problemas tales como contaminación industrial, extinción de especies, consumismo, etcétera. (SAyDS, 2009).

En Latinoamérica, la Educación Ambiental empezó a manifestarse una década después de la conferencia de Tbilisi; sin embargo, en 1994, en Chile, se celebró en la sede de la UNESCO, el seminario Taller Regional sobre Educación e Información en Medio Ambiente, Población y Desarrollo Humano Sustentable, junto con el Fondo de Naciones Unidas para Actividades en Población, quienes

empezaron a difundir el proyecto Ambiente, Población y Desarrollo, por lo que la organización pretendió desplazar el término Educación Ambiental por el de Educación para el Desarrollo Sustentable (González, 2001), un desarrollo que se refiere a satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades, el cual fue el resultado de una acción concertada de las naciones para impulsar un modelo de desarrollo económico mundial compatible con la conservación del medio ambiente y con la equidad social (Universidad Autónoma de Nuevo León, s.f.). No obstante, el desarrollo sustentable despertó varias críticas; por ejemplo, parafraseando a Picado (2016), esto posicionó a la naturaleza en una función productiva, porque la ubicó como almacén de recursos para la producción; además, el término pretende la utilización ilimitada de los recursos naturales para que de igual manera las demás generaciones lo hagan, lo cual fue una demanda del desarrollo económico vigente, de ahí que algunos críticos como el mencionado articulista, consideren a este concepto como parte de la retórica capitalista.

En consecuencia, este modelo de desarrollo en países occidentalizados también está ligado al crecimiento económico respaldado por el aumento en la acumulación, productividad y consumo, lo cual se traduce en una exigencia de materias primas y recursos naturales, o como yo les llamo, extensiones de la naturaleza¹. Por este motivo, el desarrollo sustentable presenta dificultades para efectuarse, porque no le da sustento a aquello que le otorga esas extensiones, es decir, a la naturaleza, ya que se sigue haciendo mucha basura por el excesivo consumo, contaminación y reducción de las mismas.

En México, el debate conceptual de Educación Ambiental frente a la Educación para el Desarrollo Sustentable se presentó en 1997, tomando mayor fuerza a partir del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable, que abarcó de 2005 al 2014; sin embargo, comenta Bravo (2008), hubo una resistencia para aceptar esta nueva concepción, debido a que posicionaron a la educación como un

¹A partir de aquí les nombraré extensiones de la naturaleza porque considero que asignarles el nombre de “recursos” ya se le está determinando que sea un instrumento de uso.

instrumento del crecimiento económico que formó parte de decisiones de países que se autodenominaban desarrollados; por lo tanto, en varios países de Latinoamérica, incluido México, se adoptó la noción de Educación Ambiental para la Sustentabilidad; al respecto, la autora considera: “el concepto sustentabilidad es más abierto, permite dialogar con el desarrollo sustentable y se vuelve susceptible de reconstrucción desde los países latinoamericanos” (Bravo, 2008, p. 22). Es decir, puede tener una conceptualización que tenga como base una resistencia de tipo epistemológico y cultural, incluyendo saberes tradicionales y ancestrales dotados de experiencias surgidas en el contexto latinoamericano o diferente al europeo para proponer prácticas relacionadas con el respeto al medio ambiente.

Así fue que desde la reunión de Estocolmo, la EA comenzó a ser implementada a raíz de las preocupaciones por la crisis ambiental, pero en países europeos esta crisis se vio como problemática ecológica; en Latinoamérica, se vio más como problemática socioeconómica, cultural y política, por lo que el avance del campo de la EA fue adquiriendo diversos matices según la región, entonces obtuvo distintos nombres con diferentes propuestas, porque la categoría de ambiente ya no sólo tenía que ver con lo físico o biológico sino también con lo económico y sociocultural, igualmente, se tenía que contemplar el desarrollo “deficiente” de los países “en desarrollo” (González, 2001).

En fin, aunque la historia de la EA ha sido contada por muchos, no se puede dejar de tenerla en consideración, por lo que aquí presenté una pequeña parte de la historia en la construcción del campo. En cuanto a los trabajos realizados que tienen que ver con la investigación, encontré los siguientes.

1.2 Trabajos relacionados con la investigación

Los trabajos académicos que a continuación se citan, fueron un punto de partida para la comprensión y desarrollo del trabajo, puesto que me dieron una idea de lo

que había en algunas investigaciones recientes en materia de Educación ambiental, por lo que esta sección también incluye estudios que me ayudaron a encontrar huecos en las investigaciones recientes para que se diera pie a lo que el lector tiene en sus manos.

Tréllez (2006) elabora un artículo donde comenta que en Latinoamérica se han desarrollado diferentes perspectivas de la EA, porque se puso en tela de juicio el crecimiento y el consumo de los países autoproclamados desarrollados, entonces se contemplaba la necesidad de darle otro sentido al concepto de desarrollo que no saliera de países autoproclamados desarrollados, que fuera propuesto desde la EA a partir de una visión crítica de la realidad geográfica de América Latina, por lo que las diversas adjetivaciones a la que es expuesta la EA es una muestra de su intenso dinamismo, dado que en América Latina tomaron participación las experiencias de educación popular, educación comunitaria y participativa, con el objetivo de comprometerse con el cambio social. Dicho artículo se fundamentó en una revisión documental acerca del proceso de la EA en América Latina y en trabajos académicos elaborados en esta región.

En el ámbito académico, el análisis de Terrón (s.f.) que elaboró en escuelas de educación básica, del entonces Distrito Federal de la zona del sureste, pone énfasis en que la institución educativa donde se enseñan contenidos que abarcan la dimensión ambiental, favorece en buena medida a la formación de la cultura ambiental, porque son los profesores los que transmiten las representaciones sociales que tienen acerca de la educación ambiental y los problemas que abarca, dado que las representaciones sociales son un reflejo de los intercambios de la vida social y la experiencia compartida, de modo que los profesores comparten su noción de Educación Ambiental a través del acto socializante que es la educación. La académica llegó a esta conclusión porque se basó en entrevistas, cuestionarios y en la observación en clase, para determinar que las fuentes de información y capacitación que proporciona la institución a los profesores, son esenciales porque ellos son los que crean y recrean el concepto de educación ambiental en el curso de sus experiencias con ese concepto.

Terrón expresa, basada en Moscovici (1979), la interacción que tenemos con la vida, con nuestras actitudes, conductas y prácticas, son las representaciones que hemos hecho sobre las cosas; entonces esto constituye una forma de pensamiento social que incentiva la comunicación y determina las conductas de un grupo en específico. Por ello, señala la investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, por medio de la enseñanza, las representaciones sociales influyen en los significados que elaboran los educandos. La académica concluyó que las representaciones sociales de los profesores acerca de la educación ambiental, van variando de acuerdo con las fuentes de información que obtienen mediante el interés por acercarse al campo de la EA. Por tanto, la orientación del mencionado artículo es cualitativa y teóricamente se adentra en el modelo social de las representaciones sociales.

De igual manera, la revista publicada por Rivarosa y Astudillo (2012), integrantes de la Universidad Río Cuarto, Argentina, discuten cómo la relación entre teoría, método y realidad, es la que ha dado pie para que exista un fundamento, definición y delimitación en la Educación Ambiental, involucrando conocimientos desde diferentes disciplinas, por lo que proponen construir un entramado epistemológico nuevo que abarque saberes tanto disciplinarios como de prácticas docentes, y que se eduque para considerar la conflictividad ambiental. En este sentido, analizaron prácticas de EA en distintas localidades y escenarios didácticos, a fin de aportar a los debates en torno a la identidad epistemológica de la EA. Esto es, en este estudio proponen basarse en la dialéctica que existe entre algunos factores importantes implicados en el acto educativo, como son los contenidos, métodos y contexto social, para poder construir una propuesta que incluya no solo la rigurosidad del conocimiento científico sino también las prácticas educativas de algunos docentes, de modo que se construya un respaldo teórico que fundamente una postura compartida para delimitar la identidad epistemológica de ciertas localidades y regiones.

Entonces, proponen una “coreografía didáctica”, término acuñado por la tradición alemana que hace referencia a modelos de prácticas que articulan arte y ciencia,

contexto y compromiso, desde una postura creativa, compleja, innovadora y abierta; por ello, el diseño de diferentes coreografías didácticas posibilita nuevos escenarios pedagógicos que involucra el papel del educador ambiental y la importancia del escenario didáctico. Por tal motivo, Rivarosa y Astudillo (2012) emplean la metáfora de una coreografía que contenga cinco ritmos como elementos básicos para el desarrollo de la enseñanza de la EA, para decir que se necesita un ritmo en EA para descubrir conflictos ambientales, otro para aprender a mirarnos con los otros; también, uno que facilite posibilidades; además, incluir una ética de mínimos; y, por último, un ritmo que considere el Tiempo y el espacio donde se desarrolla la EA.

Asimismo, la tesis de maestría titulada “Investigación en educación ambiental. Un análisis a partir de las voces de investigadoras e investigadores mexicanos” de Escobar (2016) se centra en conocer el desarrollo de la investigación en EA por medio de algunas entrevistas realizadas a varios especialistas pioneros en el campo de la EA en México, para determinar si el impulso de programas institucionales y la trayectoria académica de los actores han contribuido a configurarlo, para proponer algunas alternativas para que la investigación siga creciendo. Por ello, el estudio destaca una formación para la investigación, donde se propicie que el estudiante asuma el papel de autor en su proceso educativo, para que se reconozca capaz de buscar respuestas a sus inquietudes que tienen que ver con el medio ambiente. Además, la construcción de una ciencia distinta que disuelva las escisiones entre ciencias naturales, sociales y humanas, y que tenga entre sus bases principios como el de paz, justicia y dignidad, involucrando grupos de investigación desde diferentes perspectivas disciplinares. Tal estudio tuvo la finalidad de presentar y organizar los testimonios de los investigadores para hacer un entramado entre referente empírico y teoría, fundamentándose en el concepto de campo de Bourdieu (1990) y las concepciones referentes a la Educación Ambiental por parte de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y las posiciones críticas que ha habido en Latinoamérica.

También consulté investigaciones antecedentes referentes al posgrado en Educación Ambiental de la UACM. En este caso el objeto de estudio fueron los significados asignados de los egresados tanto a la EA como a sus prácticas, por medio del reconocimiento de los significados que van construyéndose en las prácticas de los sujetos producto de la historia como de los efectos de institucionalización, basándose en la noción de significado como un amplio abanico de sentidos que distinguen a un colectivo y de donde emerge una dimensión imaginaria de su desarrollo histórico social.

En esta misma línea, Escobar (2015) indagó el aporte formativo que le otorgó el posgrado a los egresados, tanto en la educación ambiental como en la forma de hacer frente a la realidad de sus contextos. Tras recopilar información a través de entrevistas semiestructuradas a varios egresados del mencionado posgrado, varios coincidieron que en el ámbito intelectual, el posgrado les otorgó discernimiento y sensibilidad para comprender las cosas. Además, les otorgó un sentido de justicia social que lo vinculan con la idea de transformarse a sí mismo, con la probabilidad de cambiar e influir en su entorno por medio de los conocimientos y saberes adquiridos, la distribución equitativa de los recursos naturales y una mirada crítica a los problemas ambientales desde varios ángulos, como el económico, político, social o cultural.

De manera que con la formación en EA, los estudiantes afirmaron que se acentuó la mirada crítica hacia ellos mismos y hacia los demás y les resaltaron valores como los de responsabilidad y solidaridad, de modo que estudiar el posgrado no fue un acto individualista, sino que fue para intentar mejorar su ambiente y con ello la calidad de vida de las personas que lo integran. En consecuencia, Escobar (2015) comenta que se cumplió la misión de la EA, porque adquirieron un sentido de doble responsabilidad, es decir, hacer frente a los problemas ambientales desde su interés personal, pero también de ser capaces de compartir esos conocimientos, habilidades y aptitudes con los integrantes de una sociedad en miras de respetar el medio ambiente.

Entonces, bajos estos preceptos, el académico concluyó que los egresados no ven sentido alguno para un sujeto si éste no provoca sentido para alguien más, de ahí que hacen la significación desde lo social y desde la institución. No obstante, a partir de las respuestas de los egresados, considero que en la investigación faltó que se profundizará a qué tipo de sensibilidad se referían y hacia qué. De cualquier forma, el resultado es interesante, porque pienso que para que los egresados tuvieran esos valores, tuvieron gran parte que ver los docentes de dicha maestría.

De la misma manera, Arias (2017) elaboró un estudio que se centró en conocer las prácticas educativas referentes al tema ambiental que realizan los egresados de la maestría en educación ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; así como también en analizar las propuestas de los mismos egresados para, de acuerdo con ellos, fortalecer el mencionado posgrado. Los informantes fueron 37 egresados a lo largo de cuatro generaciones, a quienes se les realizaron entrevistas para la obtención de sus testimonios. Un primer hallazgo fue que los sujetos de investigación han llevado el tema ambiental a sus espacios laborales y la formación en el posgrado les ayudó a construir un discurso más sólido para dialogar con otros profesionales interesados por la problemática ambiental. En cuanto a las propuestas de modificación curricular para el fortalecimiento de la maestría, los egresados coincidieron en que se deben llevar a cabo acciones prácticas e incentivar a la investigación; es decir, aplicar todo lo aprendido a la realidad, realizar más prácticas de campo y el diseño de programas de EA para comunidades.

Respecto a la investigación, los egresados puntualizaron en la necesidad de crear un apartado dentro del programa curricular donde se aborde la parte metodológica que requiere una investigación en EA, de tal manera que posibilite participar en un proyecto en conjunción con los profesores. Por lo demás, el hallazgo que aquí encontró Arias (2017) fue que los egresados no emiten propuestas concretas de temas específicos para incorporarse al programa, sin embargo, hubo inquietudes acerca de agregar al arte como forma de comunicar y educar ambientalmente.

Este acercamiento a los trabajos académicos relacionados con la investigación, me permitió ubicar las perspectivas metodológicas y teóricas de las mismas, ya que en la mayoría de los casos se tomó como objeto de estudio a los profesionales en el ámbito de la educación ambiental y a profesores de educación básica encargados de difundir este tipo de formación, fundamentando los trabajos desde la revisión documental, el modelo de representaciones sociales y el concepto de campo del sociólogo francés. De igual manera en los trabajos hechos al posgrado en Educación Ambiental de la UACM, me percaté que estos tenían como objeto de estudio a las prácticas y significados construidos por parte de los egresados del mencionado posgrado, basándose en una noción de significado construido desde la identidad y colectividad; no obstante, considero que falta indagar en las voces de los profesores-investigadores de la maestría de la UACM para identificar la noción de EA que trabajan con sus estudiantes, basándome en los estudios de Sauvé (2005), al tiempo de analizar la posibilidad de emitir una propuesta concreta de temas específicos para la formación de educadores ambientales.

Finalmente, como resultado del análisis de los estudios que cit , esta revisión me dej  como aprendizaje que el campo de la EA se encuentra en una actividad constante, sobre todo si lo abordamos desde el ámbito de la enseñanza, porque también influyen las representaciones sociales de los educadores para determinar la noción que se tenga de EA de un grupo en común, escuela o institución. En este sentido, los significados asignados a la EA podrían verse involucrados en este aspecto. Asimismo, la articulación de diferentes disciplinas dentro de un campo es difícil, pero se deben buscar didácticas que sean integradoras para no fragmentar el saber. Considerando otro aspecto, me parece que en la parte de la investigación en EA, aún existe una carencia porque hasta los mismos investigadores mencionan que hace falta una formación para la investigación y también los egresados del posgrado de la UACM en Educación Ambiental discrepan en que les gustaría que al tiempo de estar estudiando, tuvieran la posibilidad de involucrarse en proyectos de investigación junto a sus profesores. En conclusión, al revisar los citados trabajos, no hay una propuesta concreta de

contenido teórico para proporcionar un complemento para la formación de los futuros educadores ambientales.

Teniendo este referente en el estado del conocimiento, también incluí la parte de los referentes teóricos que tomé para desarrollar esta tesis, así como algunos datos históricos que me ayudaron a comprender los antecedentes de la Educación Ambiental en México hasta llegar a la promoción de la EA en la educación superior.

1.3 Lineamientos conceptuales

Para fines de la investigación, indagué los términos clave en la Educación Ambiental, tales como ambiente, desarrollo y sustentabilidad, basados en autores y organismos internacionales, con los cuales comparto su posicionamiento y de esta manera tener un referente en la interpretación del dato empírico, así como los demás conceptos y categorías que se manejaron; igualmente, la información que sigue tuvo como fin tener un acercamiento a los términos que se incluyen en la presente tesis y delimitar el posicionamiento epistemológico a partir de los autores mencionados.

En este sentido, el trabajo de investigación partió de las siguientes líneas de reflexión que giraron en torno a la Educación ambiental; de acuerdo con Leff (2010) es para introducir en la sociedad mejores actitudes de respeto al medio ambiente y para que los gobiernos la consideren en su toma de decisiones, tomando como base una racionalidad ambiental, que significa reformular la idea de producción partiendo de las riquezas ecológicas que nos ofrece la naturaleza y resignificar el sentido que tiene ésta para la cultura, esto es, impulsar a una reapropiación social de la naturaleza, que se vaya construyendo desde la crítica al pensamiento y racionalidad moderna, y con una política que acepte la diferencia y la diversidad, respetando las diferentes lecturas del mundo hechas por grupos, comunidades, pueblos o etnias, para rescatar acciones específicas para la

conservación natural, con el imperativo de sustentabilidad ecológica que evalúe los límites del sistema ecológico ante las exigencias del desarrollo económico , el cual introduzca reformas al Estado considerando normas ecológicas a este desarrollo, y el imperativo de multiculturalidad, es decir, puntualizando las diferencias de las condiciones naturales y culturales propias de cada región,

La EA tiene que ver con este cambio de racionalidad, con un cambio de estar en el mundo, de sentirlo; un espacio abierto para la formación de los seres humanos, el cual es una herramienta de liberación, de seres críticos y pensantes, cuestionando el pensamiento que nos piensa y nos hace (Enrique Leff, 2014). Con base en esta postura acerca de la EA, construir otra racionalidad a la que alude Leff, parte desde una idea contraria al análisis que hace Bifani (1999) en cuanto al desarrollo, porque menciona que este concepto en las sociedades que aspiran a ser capitalistas, se reduce a un aumento en el bienestar material que se vincula con el ingreso económico y la productividad, idea que impera en una gran parte del globo que está mermando el desarrollo de la naturaleza; así que el desarrollo podría verse desde una óptica contraria, empezando por desarrollar una convivencia armónica con los demás entes, tanto humanos como no humanos y en el aumento de la diversidad de conocimientos y saberes para construir una visión amplia de la realidad por estudiar.

Esta reflexión se complementa con la de Granados (1995), dado que piensa que la EA además de transmitir conceptos ecológicos, es también para crear un sistema moral que fije una nueva postura del trato que el ser humano dirige a la Tierra, a las plantas y a los demás seres vivos, por lo que asevera:

La Educación Ambiental es el proceso en el curso del cual el individuo va asimilando los conceptos e interiorizar las actitudes mediante las cuales adquiere las capacidades y comportamientos que le permiten comprender y enjuiciar las relaciones de interdependencia establecidas entre una sociedad, con un modo de producción, su ideología y su estructura de poder dominante, y su medio físico así como para actuar en consecuencia con el análisis efectuado (Granados, 1995, p. 21).

Por ello, simplificando a Leff (2010) y Granados (1995) parto de la idea de que la importancia de la Educación Ambiental es para que exista un sistema de valores en la sociedad para promover el valor ecológico y crítico, que además contenga acciones y políticas gubernamentales, los cuales provoquen un cambio de pensamiento más unido a la Tierra, urgentemente necesario. Por ello, considero que la EA favorece en implementar un pensamiento crítico porque se considera otras formas de realidades que pueden darle coherencia a otro tipo de productividad y desarrollo que no partan de los criterios capitalistas de extracción de extensiones naturales para la sobre producción de bienes y servicios, de modo que con la EA se pueda mejorar, como recordaba Reyes (2009) las interacciones que se dan entre naturaleza y sociedad.

Con el surgimiento de pandemias como el COVID-19, el calentamiento global y el deterioro ecológico, la situación histórica exige el cumplimiento de todos para actuar con sensibilidad y pensar en las demás personas y seres vivos y en todo ser vivo como elemento de la naturaleza y de nuestras vidas, lo que conlleva a un modelo de convivencia no convencional que considere a todos los elementos del *cosmos*, de modo que esto último se le podría agregar a un proyecto de EA. Y coincido con Gadotti (2002) experto en pedagogía ecológica, cuando expresa que la educación preocupada por el ambiente debe generar una conciencia y capacidades propias que dé como resultado que las poblaciones hagan de su ambiente una fuente de riqueza económica distributiva, que implica el reparto equitativo de lo producido, así como el aseguramiento de las fuentes de trabajo para la futuras generaciones y de goce estético. Propone una ciudadanía planetaria basada en la solidaridad con la Tierra, en miras de que la Tierra tenga una vida saludable que se vea reflejada en la vida de todos los seres que la habitan, para poder alejar a la humanidad de una cultura depredadora y extirpadora.

En este abordaje teórico acerca de la EA, es imprescindible definir cuál es ese ambiente para el cual hay que educar y también reconocer el papel de la actividad humana tanto en los ámbitos éticos, culturales y económicos, así que consideré

incluir posturas que apoyaran este posicionamiento. El concepto de ambiente, hace referencia a un “sistema dinámico y complejo resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas” (SAyDS, 2009, p. 24). Por su parte, el medio ambiente, según la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo en 1972 “es el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales, capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo sobre los seres vivos” (Morón y Wamba, 2010, p.3).

En consecuencia, esto me llevó a posicionarme en el sentido de que lejos de la aclaración conceptual de medio ambiente, medio-ambiental o ambiente, lo que es importante considerar para el estudio de un ambiente en particular, es el factor humano, las acciones humanas y culturales que le dan una característica específica a ese ambiente en construcción; sin embargo, esos efectos a largo o corto plazo en los seres vivos que indica la definición de medio ambiente, no tiene mucha claridad si considera a la naturaleza como un ser vivo, por lo que esta idea puede abarcarse desde posturas de pueblos originarios y desde sus saberes, ya que el concepto de saber tiene un sentido más amplio que comprende una aprehensión de la realidad, a través de la cual ésta queda fijada en una persona y se puede transmitir a otras, la cual es sistematizada y arraigada a una tradición. El saber entendido como una afección (Ferrater, 2004).

Por tal motivo, en el presente trabajo no considero emplear tan frecuentemente el término conocimiento, porque como señala (Ferrater, 2004) éste tiene un carácter riguroso que se le liga a la unidad de las cosas, a una pretensión de verdad universal válida para todos los contextos. Entonces, considero que el saber tiene que ver con incluir cualquier componente cultural del ser humano, tanto académico como las experiencias que provienen de la vida cotidiana, e inclusive la percepción que proporcionan los sentidos es de apoyo para aplicar respuestas a un caso determinado.

Asimismo, incursionar en el campo de la EA me obliga a incluir la palabra sustentabilidad que desde que se usó por primera vez en la Conferencia de

Estocolmo Sobre el Medio Humano, ha tenido ambigüedades y está en constante reconstrucción desde posiciones latinoamericanas, puesto que sustentabilidad también tiene que ver con el estudio de otras posibilidades de desarrollo y la consideración de saberes que pueden ser retomados desde posturas poco occidentalizadas como resistencia al conocimiento hegemónico; al respecto, asevera Bonnett (2002) que:

La esencia de la sustentabilidad es intrínseca a la auténtica conciencia humana por lo que empleada como un marco mental no alude sólo al tema de las actitudes hacia el ambiente, sino que representa una perspectiva sobre el conjunto de las más fundamentales consideraciones éticas, epistemológicas y metafísicas para describir al ser humano; una perspectiva que es tanto teórica como práctica en cuanto a lo que preocupa esencialmente respecto de las prácticas antrópicas, así como las concepciones y valores en ellas imbuidas (cit. en González, 2006, p. 56)

Por eso considero que la sustentabilidad es un modo de vida ya que no solo se refiere al respeto al medio ambiente, sino en una manera de convivir con los demás elementos los cuales le dan sustento a la vida humana. Además, es un término que el ser humano contiene en su conciencia, pero puede ser dotado de contenido de acuerdo con la carga cultural de una zona geográfica, persona o grupo, por lo que esto le da flexibilidad, y si su noción es compartida por un grupo social, identidad. A este respecto, de acuerdo con el académico del Instituto de Investigaciones Sociales, la identidad corresponde:

Con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares (Giménez, 2007, p. 60).

De ahí que considere que la identidad tenga una parte analógica, porque se tiene similitud y diferencia a la vez, similitud en tanto perteneciente a un grupo y diferencia en tanto que cada individuo de ese grupo es particular y es posible que piense diferente. Así entonces, la intencionalidad de incluir la información anterior fue para que ésta sirviera de apoyo en el surgimiento de otras variantes en las categorías.

Después de este abordaje conceptual, me enfoqué en una institución que brinda educación de nivel superior, así que consideré importante indagar en el desarrollo de la EA en México, por lo que la siguiente sección muestra parte de su implementación.

1.4 Desarrollo de la educación ambiental en espacios educativos

De acuerdo con Bravo y Reyes (2008), la Educación Ambiental llegó a México en la primera mitad de la década de los 80; lo cual despertó interés acerca del campo, así que hubo un estudio de investigadores del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) acerca de la situación ambiental reflejada en los libros de texto de la educación primaria hasta la media superior, con el propósito de fundamentar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre la necesidad de abordar la dimensión ambiental en dichos niveles educativos, así que fundamentaron que las diferentes ciencias y fenómenos del entorno se podían vincular con el respeto al cuidado de la salud de los jóvenes y el respeto al medio ambiente; por ejemplo, en biología se propició el tema del equilibrio de los procesos ambientales con la conservación de la diversidad biológica. En física, vincularon temas con la producción y eliminación de agentes contaminantes, para que los estudiantes pudieran percibir la degradación del medio natural, puntualizando que éste podía controlarse mediante alguna innovación. En química, se puso énfasis en la prevención y en la eliminación de agentes contaminantes (Terrón, s.f.)

Por otra parte, en 1982 se creó la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), puesto que se planteó crear instituciones para delinear el marco jurídico y administrativo que diera soporte a la política de protección al ambiente y construir un espacio que discutiera el tema ambiental, de modo que se crearon organismos gubernamentales para garantizar que la legislación en materia ambiental se cumpliera; esto por un lado gracias a movimientos de la sociedad civil que protestaban por problemáticas ambientales y por el cambio climático; así como también impulsadas por la academia, porque esta última construyó propuestas educativas para abarcar conocimientos relacionados con la biología y la relevancia de cuidar a los animales y plantas (Bravo et al., 2008).

Fue en la década del 90 que después de debates en el terreno intelectual acerca de la EA, hubo cambios de corte gubernamental para darle un mayor peso dentro de las secretarías de Estado, por lo que en 1991 se creó el Instituto Nacional de Ecología (INE) que se enfocaba en la producción de investigaciones científicas y en estudiar distintas maneras para tratar los problemas ambientales y dar apoyo a la política ambiental (Guevara, 2005). De ahí que:

Dentro de la Subsecretaría de Ecología se crea la Dirección de Educación Ambiental en la Secretaría de Desarrollo Social. Posteriormente en 1994, se eleva de rango creándose la Dirección General del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable en la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, hoy Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Bravo y Reyes, 2008, p. 23).

Como soporte a lo antes mencionado, en 1992 se creó la Procuraduría de Protección al Ambiente (Profepa), que de acuerdo a la página oficial de la mencionada procuraduría, tiene como tarea principal incrementar los niveles de observancia de la justicia ambiental, a fin de contribuir al desarrollo sustentable y hacer cumplir las leyes en materia ambiental. En vista de ello, para impulsar una educación preocupada por el ambiente, en 1994 se creó la dirección general del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU), cuyos objetivos fueron dirigir y coordinar los procesos de educación, capacitación

y comunicación, para la preservación del equilibrio ecológico, la protección del medio ambiente, y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales de México; así como también contribuir a la formación de una sociedad informada, sensible y consciente del medio ambiente, logrando que la capacitación para el desarrollo sustentable, la educación ambiental y la comunicación educativa fomenten una cultura ambiental.

González (2000) sostiene que los años comprendidos entre 1994 a 2000, fueron de gran avance para darle un impulso a la educación ambiental en las instituciones educativas, ya que en el nivel básico los libros de texto de primaria y secundaria, abordaban la problemática ambiental en materias como Ciencias Naturales y Geografía; de igual manera, algunos estados de la República Mexicana presentaron avances en la materia; por ejemplo, Aguascalientes, publicó dos libros dirigidos a estudiantes de primaria acerca del tema ambiental o San Luis Potosí que promovió el establecimiento de organismos gubernamentales en el terreno educativo y ambiental para establecer las bases e integrar un programa de EA para la educación básica que no fuera solo teórico sino que también ofreciera material didáctico.

En cuanto al nivel medio superior, la incorporación de la educación ambiental en los programas de estudio se efectuó, como lo menciona Reyes (2016) por medio de programas de formación docente para abordar la temática ambiental, cursos de capacitación acerca de gestión ambiental y acceso a la información, la generación de material bibliográfico que abarcara la problemática ambiental; entre otras. Por ello, para debatir esta problemática se dieron eventos nacionales tales como:

El Foro Internacional para la Inclusión de la Dimensión Ambiental en la Educación Media Superior, celebrado en la Ciudad de Aguascalientes del 7 al 11 de junio de 1992, como parte del Proyecto Multinacional de Educación Media Superior (PROMESUP), evento auspiciado por la O.E.A y la Secretaría de Educación Pública. El Primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, celebrado en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco en noviembre de 1992. La Reunión Técnica sobre la Educación Ambiental Iberoamericana, celebrada en octubre de 1995 en la Ciudad de Querétaro, México. (Reyes, 2016, p. 39)

Entonces, por el interés de grupos civiles y de intelectuales acerca de la Educación ambiental, se presentaron estos avances de corte institucional tanto gubernamentales y educativos; también, en los primeros años del siglo XXI se pactó un compromiso nacional en el que instituciones, empresas, gobierno y universidades colaborarán para la construcción de una Educación Ambiental para el país, en el marco de la década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable, comprendida de 2005 a 2014 (Bravo et al., 2008). Debido a lo anterior, se planteó la necesidad de incorporar la EA en el nivel superior, ya que en ese nivel se certifica a las personas para que enseñen los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación o se incentive el interés por la investigación en el campo.

1.5 Promoción de la Educación Ambiental en la educación superior

En lo que respecta a la educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), junto con el CECADESU de ese entonces, en 1999 elaboraron su primera versión del Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de establecer las acciones educativas vinculadas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable (Bravo, 2002).

Entre las preocupaciones de la ANUIES se encuentran las siguientes:

- a) Creación de programas ambientales *ex profeso*
- b) Reforma ambiental del currículo
- c) Formación de alumnos de nivel superior
- d) Difusión y eventos ambientales
- e) Colaboración interinstitucional
- f) Redes de ayuda mutua en materia ambiental, etc.

En este escenario, afirma Bravo et al. (2008), el plan sirve para guiar la política educativa de la ANUIES y se complementa con el deseo de los titulares de los Institutos de Educación Superior (IES) de incluir temas ambientales; respecto a lo anterior, apunta la académica:

Este documento fue aprobado en la reunión XVI de CUPIA-ANUIES en diciembre del 2000 y pretende ser una propuesta para las IES afiliadas a la ANUIES y para la próxima Administración Pública Federal sobre educación, política ambiental y desarrollo sustentable, que oriente los rumbos para fortalecer el trabajo ambiental en las IES y potencie la vinculación de las mismas con los organismos públicos responsables de la política ambiental. Es importante destacar que en el Plan de Acción en la materia se propone también mejorar la colaboración y vinculación en la materia con el sector privado, los organismos no gubernamentales y con la sociedad en su conjunto. (Bravo, 2005, p. 3)

Aunque en esa fecha se promovió un plan, el desarrollo de la EA en la educación superior ha seguido diferentes caminos. A partir del presente siglo la educación ambiental ha tenido mayor presencia en la educación superior, debido a que los debates internacionales acerca de la situación ambiental están tomando mayor presencia en las políticas públicas y educativas. De igual manera, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), en conjunción con la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovieron que las escuelas de educación superior e instituciones que centren sus estudios en la investigación científica y tecnológica, se dirijan a la formación de especialistas en la materia y en la investigación de la situación ambiental (Carmona, 2006).

También la participación de los IES en México, iniciado en el año 2000 por el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS), propuso varias áreas académicas como la investigación, ciencia, enseñanzas y vinculación con la sociedad civil, donde se discutía la incorporación de los temas ambientales en la agenda de sus instituciones (Gutiérrez et al., 2010).

Asimismo, en ese mismo año se creó la Academia Nacional de Educación Ambiental A.C. (ANEA) donde se reunieron a formadores de educadores

ambientales y a los profesionales del campo de la Educación Ambiental, cuya misión, de acuerdo con la página oficial de la ANEA, es: “Promover la generación, discusión y estructuración de saberes y conocimientos tanto ambientales como educativos, que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de una educación ambiental que fomente el desarrollo humano individual y comunitario comprometido con la sociedad y la naturaleza” (ANEA, 2014).

Por tanto, el esfuerzo de académicos, investigadores y organizaciones civiles lograron llevar el campo de la educación ambiental no solo a la esfera política sino también al terreno educativo, de tal suerte que se han creado varias universidades que integran la dimensión ambiental en sus programas educativos. En la ciudad de México existen institutos que ofertan estudios de posgrado referentes al tema, tal es el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con la Maestría en Ciencias en Estudios Ambientales y de la Sustentabilidad, así como también varias universidades particulares, pero aún faltan esfuerzos para formar profesionales en la investigación, porque solamente hay dos maestrías en la ciudad que llevan el nombre de Educación Ambiental como tal.

Bien, con esta construcción que elaboré hasta aquí, no me queda más que presentar la parte metodológica y el tratamiento de la información.

Capítulo 2. Parte metodológica. La indagación

2.1 Metodología utilizada

Me di a la tarea de planear una metodología que sirviera para cumplir con los objetivos propuestos y así tener una guía para el ejercicio investigativo, la cual me ayudó a fijar una postura epistemológica, seleccionar el tipo de entrevista a utilizar y los momentos que seguí a lo largo de la elaboración de esta tesis.

En investigación en educación ambiental existen tres paradigmas que tienen mayor fuerza, como son la ciencia crítica, el positivista y el interpretativo, (Cantrell,

1998); pero el estudio lo realicé con este último, ya que el paradigma interpretativo aborda la idea de ciencia incompleta. Asimismo, la postura epistemológica que manejé aquí partió de la crítica- hermenéutica o dialéctica, por un lado recurriendo a textos escritos o hablados y a la interpretación, entendida como la que va más allá de la palabra y el enunciado, para descifrar la intención original del autor de lo relatado y lo que quiere transmitir al lector; así que los elementos para un acto hermenéutico, son el texto, el autor y el intérprete. Por otro lado, crítica porque relaciono los testimonios con teoría que trata el tema de Educación Ambiental y los examino para encontrar una relación de semejanzas entre los testimonios de los docentes que son cosas distintas, utilizando la técnica de analogía y comparación.

Esta inclinación crítica hermenéutica tiene una posición opuesta al positivismo, la cual reduce lo científico únicamente al método de las ciencias naturales o en palabras de Mardones y Ursua (1982), específicamente de la física-matemática. Igualmente, le di peso a la oralidad de los sujetos más que en los métodos y en los hechos, estableciendo una relación dialéctica entre el investigador, docentes y el lenguaje de éstos; entonces, bajo esta perspectiva, la dialéctica es una herramienta para la crítica que se apoya de la hermenéutica, de la interpretación, y de este modo lograr una objetividad para la comprensión de los testimonios de los informantes, lo cual hace alusión al paradigma de la visión crítica-hermenéutica de la ciencia (Mardones y Ursua, 1982). Igualmente, construí la investigación bajo un enfoque cualitativo, en tanto que recogí información de literatura que incluye parte de la historia de la EA.

En vista de lo anterior, el primer momento fue de revisión documental; el segundo tuvo lugar la aplicación de entrevistas para la obtención de las perspectivas conceptuales acerca de la EA y sus conceptos implícitos; posteriormente, identifiqué los presupuestos sociales compartidos por medio de comparación, por lo que recurrí a los informantes calificados, es decir, a los docentes que imparten dicha maestría de la UACM, lo que representó el trabajo de campo, trabajo que se refiere “a las acciones que se realizan en cualquier parte donde se encuentren las

fuentes de información sin que sea necesario el uso de laboratorios” (Rodríguez, 2011, p. 168). Por ello, en este estudio utilicé una de las técnicas para recoger datos, como las entrevistas, las cuales son entendidas como “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre una situación determinada. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Gil, 1999, cit. en Canales, 2006, p. 223). Realicé cinco entrevistas con una guía de preguntas que orientaron las respuestas del entrevistado, puesto que el equipo docente de la Maestría en Educación Ambiental de la UACM, lo integran cinco personas. La entrevista semiestructurada se caracteriza porque:

El investigador previamente a la entrevista lleva un trabajo de planificación de la misma, elaborando un guión que determine aquella información temática que quiere obtener. Existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas que se realizan son abiertas y se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den. (Olivos, 2015, p. 10)

Por tanto, el tipo de entrevista que utilicé fue semiestructurada, ya que diseñé un guion antes de la entrevista, el cual refleja el tema de cada pregunta, y dio la pauta para que el entrevistado agregara información que considerara pertinente de acuerdo al tema planteado. Dichas entrevistas dieron paso a la fase informativa de la investigación. En consecuencia, el guión de entrevista fue el siguiente:

- Denominaciones de la Educación Ambiental
- Desarrollo/Desarrollo sustentable
- Sustentabilidad
- Ambiente
- Relación hombre-naturaleza y educación

Asimismo, para formular las preguntas de la entrevista, me base en las cuestiones iniciales, pero primero quería empezar por relajar al entrevistado y me contara un poco de su trayectoria; después, quise indagar en los conceptos clave de la EA

porque muchas veces son definatorios para identificar la corriente de EA que trabajan y por consiguiente identificar si hay acuerdos, diálogo entre ellos; y por último, me interesó qué saberes proponen incluir en esa perspectiva que trabajan. Entonces, las preguntas fueron las que se enlistan a continuación:

1.- ¿Qué lo llevo a ser educador ambiental en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México?

2.- La Educación ambiental ha sufrido varios cambios desde su implementación e inclusive ha recibido varios nombres de acuerdo con instituciones, zonas geográficas, autores, etc. Desde esta perspectiva, ¿bajo qué vertiente la enseña?

3.- En un inicio, el concepto de ambiente se concibió por aspectos físicos y biológicos, después se le agregó el factor político y sociocultural; en este panorama ¿Cuál es la definición de ambiente que maneja en los procesos de enseñanza?

4.- En México se le dio el nombre a la Educación Ambiental como Educación Ambiental para la Sustentabilidad y algunos autores comentan que la sustentabilidad es un término flexible e intrínseco a la conciencia humana; ¿Bajo esta perspectiva, cómo lo definiría?

5.- La Educación Ambiental fue declarada extinta por la UNESCO en 1997, recibiendo el nombre de Educación para el Desarrollo Sustentable, pero en México hubo una resistencia para denominarla así, porque se consideró que la educación se utilizaba como una vía para el crecimiento económico. En este sentido, ¿Qué implica la palabra desarrollo para usted?

6.-La enseñanza de saberes no hegemónicos permite considerar otras formas de ver el mundo y otros códigos culturales, lo que contribuye a prácticas educativas decoloniales; Entonces, ¿En su enseñanza usted contempla algún saber no occidental para abordar la relación hombre-naturaleza?

Una vez realizadas las entrevistas, en el tercer momento abarqué la sistematización de información, la cual tuvo el siguiente procedimiento: 1. Para empezar con la interpretación, seleccioné de cada informante los fragmentos donde realmente mencionaban la perspectiva que tenían de cada concepto clave en la EA; 2. detecté frases o patrones recurrentes de los informantes para examinar sus similitudes; 3. Con base en esas recurrencias extraje categorías de análisis; 4. Identifiqué los presupuestos sociales compartidos por medio del método de comparación; 5. Señalé las divergencias de sus percepciones; 6. Propuse ideas intermedias las cuales se entre leían de los presupuestos sociales compartidos.

2.2 Especificidades

Aludí que el motivo de conocer la postura conceptual de la planta docente de la maestría en Educación Ambiental de la UACM, acerca de la EA y de los conceptos clave que la conforman, es porque el campo de la EA ha tenido diferentes proyectos político-educativos desde su formación y con ello ha adquirido otras posturas epistemológicas de acuerdo a esos proyectos; aunado a lo anterior, la formación disciplinar de los docentes de la universidad es diversa, lo que puede que multiplique el enfoque para significar a la EA y a los conceptos como ambiente, desarrollo y sustentabilidad, por lo que a través de comparar sus perspectivas, obtuve sus similitudes de ese grupo social, o sea, los presupuestos sociales compartidos de los docentes, acerca de la EA, ambiente, desarrollo y sustentabilidad; lo que me llevó a analizar qué tanto están tomando acuerdos y dialogando entre ellos, si comparten una corriente o múltiples corrientes de la EA con sus estudiantes, para después proponer una alternativa a sus posturas. Por ello, para documentar sus perspectivas, seleccioné la entrevista semiestructurada, la cual me permitió construir un guión, que tiene que ver con la temática que abarcan las preguntas de las entrevistas, de tal manera que se

guiaron las respuestas de los informantes y ellos agregaron información que consideraron pertinente.

Una vez que me contacté con cada docente por medio de correo electrónico, les solicité un espacio de su tiempo para entrevistarlos y a cada uno de los cinco docentes que integra la planta docente del posgrado en Educación Ambiental, les envié el guion para que se realizara la entrevista en la fecha acordada por cada uno de ellos. Para mantener las consideraciones éticas de confidencialidad en citar a los participantes de la investigación, les asigné un número conforme los iba entrevistando, o sea, al primero fue docente uno, al segundo docente dos y así sucesivamente hasta llegar al cinco, pero para que se personalizará más el texto, les asigné un seudónimo de acuerdo con el número de docente; por ejemplo, al docente uno fue Mauricio; docente dos, Jeff; docente tres, Bero; docente cuatro, Lomelí; y finalmente, para el docente cinco, Alegría.

Ahora bien, para sistematizar la información obtenida de la recogida de la misma, solo enuncio los fragmentos de las entrevistas que realmente expresaba lo que quería indagar de acuerdo al tema de la pregunta, recuperando la perspectiva acerca de la EA de Mauricio, de Jeff y así sucesivamente hasta llegar con Alegría; de igual forma pasó con ambiente, sustentabilidad y finalmente para desarrollo. Con base en esas perspectivas, ubiqué los patrones recurrentes y las coincidencias en sus respuestas, identificándolas con colores, los cuales fueron: **TS**= Transformación de la Sociedad; **AB**= Aspectos Biofísicos en su interacción social; **ST**= Saberes tradicionales y **CE** = Crecimiento económico, e incluí la categoría de Educación, ya que la investigación se construyó dentro de un proceso educativo. Finalmente, de las categorías anteriores manejé dos ideas intermedias que consideré estaban al margen de las mismas, siendo Pensamiento Crítico y Formación Pedagógica.

Sin otro dato en particular, la información quedó como se muestra en el siguiente apartado.

2.3 Perspectiva de la EA según los docentes de la UACM

Es importante plasmar dichas perspectivas de los docentes para poder identificar las coincidencias en el abordaje de los conceptos clave en el campo de la EA, ya que la concepción que se tenga de ambiente muchas veces es determinante para construir una conceptualización en Educación Ambiental, además del desarrollo y de sustentabilidad que han estado en constante tensión; así que primero para recuperar la perspectiva de los docentes acerca de la EA, les pregunté lo siguiente: La Educación ambiental ha tenido varios cambios desde su implementación e inclusive ha recibido varios nombres de acuerdo con instituciones, zonas geográficas, autores, etc. Desde esta perspectiva, ¿bajo qué vertiente la enseña?

Mauricio consideró que:

[...] nosotros seguimos manteniendo el nombre de Educación Ambiental (EA). [...] hemos tratado de mantener el concepto de EA, construido desde la historia de México y América Latina, es decir, la construcción del campo de la EA a través de la educación no formal, es decir, desde prácticas concretas. Para nosotros, la EA no nace en las escuelas, nace de todas aquellas prácticas de organismos, grupos y personas que en defensa de su territorio, en defensa del medio ambiente, de un espacio geográfico, llevaron a cabo prácticas pedagógicas vinculadas al medio ambiente; ahí es donde nace la EA, por eso nosotros seguimos conservando el concepto de EA.

Me parece que la inclinación de “Mauricio” es que en la EA se deben también incluir saberes que no precisamente vengan del ámbito académico, pero respetando el concepto de aquel campo simbólico que se construyó en la conferencia de Tbilis para dar pie a una educación que propone educar a las personas para orientarlas a tener un mejor trato con el medio ambiente. En esta misma línea, Jeff expresó:

[...]Nuestro interés, por lo menos el mío, que creo lo comparto con mis demás colegas, es encontrar la idea contraria (al capitalismo) (TS), es decir, concebirnos como parte de la naturaleza, entendernos no solamente en una historia reciente de esta situación, en donde nuestro actuar tiene que ver con la naturaleza[...] El proceso de conocimiento de nuestra historia de pensamiento es muy importante, y esa es la segunda recuperación que hacemos en la EA [...] reconociendo que hay otras maneras de pensamiento, y que, en ese sentido, se constituyen las cosmovisiones de los pueblos indígenas (ST), de otras comunidades originarias [...] de tal suerte que la EA que estamos impartiendo se ocupa de esa formación pedagógica que reivindica todos estos elementos que acabamos de plantear.

Considero que “Jeff” muestra un interés genuino en encontrar otras racionalidades que no sean las impuestas por el capitalismo, para generar otra conciencia en la sociedad donde no se piense que la naturaleza es una cosa que tiene valor de uso, sino que somos parte de ella, por tal motivo es muy importante recuperar otras maneras de pensamiento que se construyen “desde cosmovisiones de los pueblos indígenas, de otras comunidades originarias”. Ahora bien, la perspectiva de EA que maneja “Bero” es complementaria con la de “Mauricio y “Jeff”, pues hay que buscar una forma de cambiar la conciencia, a este respecto “Bero” enunció que:

[...] Yo sigo recuperando la noción de EA como tal [...] la EA viene a hacer, a través de la conciencia, del cambio de conciencia, una forma de subvertir el orden social existente.(TS)

Entonces, “Bero” refleja que la tarea principal de la EA es intentar cambiar el orden social existente, lo que me parece remite a la idea de transformación de la sociedad por medio de la educación, lo cual es una labor ardua porque se debe puntualizar en las prácticas que los seres humanos tenemos las cuales alientan las problemáticas ambientales, como lo que dice “Lomelí”:

[...] nosotros sí nos hemos remitido a la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) [...] no nos vamos con una versión solamente conservacionista sino de reflexión crítica, de generar la duda sistemática, etc. para que nuestros estudiantes no se queden también con una imagen, versión, muy estática de lo que es la EA, sino más bien más adaptativa, analítica y abierta [...] la EA podríamos decir que también se define como un movimiento que va contracorriente a la hegemonía capitalista y en ese sentido, buscar la EAS se convierte en entrar luchando en contra del consumismo, en contra de la sobreproducción, en contra del sobre uso de una serie de cosas y de recursos [...] (TS)

Bajo esta perspectiva, transformación de la sociedad implica ir en contra del consumismo y la sobreproducción para modificar hábitos en los sujetos y hacerlos críticos, además de retomar saberes tradicionales para buscar otras lecturas de realidades para que la EA no conserve solo conocimientos académicos; así que estas recurrencias también son retomadas desde la postura de “Alegría” al pensar que:

[...] UYij yo creo que desde la vertiente más radical que busca una transformación profunda no solamente de las prácticas sino de la cultura [...] desde que surge la EA esa tensión constante de... si vamos a educar solamente para reciclar, rehusar, apagar la luz o consumir menos energía, menos combustibles fósiles, etc... o si realmente de lo que estamos hablando es de la necesidad de una transformación social profunda y cultural, obviamente. Entonces, yo por supuesto me adscribo a esta corriente o tendencia de la EA que tiene que ver con la necesidad de transformar la sociedad (TS) y que no solamente tiene que ver con una relación de equilibrio con la Naturaleza sino también con búsqueda de la justicia [...] la EA tiene un papel importantísimo en cómo las sociedades, las comunidades, las organizaciones sociales van tomando conciencia de la importancia de la Naturaleza y van generando recursos pedagógicos para la defensa de sus ecosistemas [...]Entonces, educación para la

sustentabilidad sí, pero ehhh... a cualquier cosa se le llama educación ambiental o educación para la sustentabilidad, pero yo creo que si no tiene, y eso a lo mejor tú lo puedes entender bastante bien, si no tiene una reflexión filosófica y ética y profunda pues no es EA, porque nos quedamos solamente en la superficie de recicla, reutiliza.

Considero que “Alegría” agrega un elemento más para intentar hacer ese cambio en la sociedad, puesto que con la EA se debe alentar a formar sujetos que tengan una reflexión filosófica y una actitud ética para respetar a la naturaleza y considerar que es un ser vivo más que convive con el ser humano, de ahí que en algunas comunidades originarias existan posicionamientos filosóficos que tienen ese planteamiento.

Finalmente, es claro entonces que las similitudes de los docentes dejan entrever que la Educación Ambiental tiene que ver con la valorización de incluir otras formas de ver la realidad para implementar mejoras en un espacio; asimismo, para esta planta docente es muy importante tener en mente que con este tipo de educación centrada en la defensa de lo ambiental, transformar la sociedad es crucial para el desarrollo de la misma, estableciendo un nuevo trato entre sociedad y naturaleza. Por tanto, para darle credibilidad y validación a la investigación, utilicé la triangulación de datos. Se “denomina triangulación a la combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos (observación participante, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis de documentos, etc.) (Aravena et al., 2006, p. 91). En mi caso, para hacer este ejercicio, como ya lo mencioné líneas arriba, utilicé entrevistas semiestructuradas para la obtención de información y revisión de literatura que se asemejaba a la idea que compartía de Educación ambiental. Para ello me centré en el autor Enrique Leff (2010), porque para el académico, la EA tiene que ver con un cambio de racionalidad, con un cambio de estar en el mundo, de sentirlo; un espacio abierto para la formación de los seres humanos, el cual es una herramienta de liberación, de seres críticos y pensantes, cuestionando el pensamiento que nos piensa y nos hace, destacando el imperativo de

multiculturalidad, es decir, puntualizando las diferencias de las condiciones naturales y culturales propias de cada región (Enrique Leff, 2014).

Por ello, los docentes comparten rasgos de la postura de Leff, ya que consideran que tratar de cambiar la mentalidad de la sociedad mediante la educación, es fundamental para fomentar un mejor trato que se le dé a la naturaleza y también porque le dan importancia al multiculturalismo. De ahí que considere que estas posturas en Educación Ambiental tienen una reflexión filosófica porque están pensando en una manera mejor de abordar la convivencia de la sociedad con la naturaleza, uno de los temas centrales de la humanidad, puesto que comprender el papel del ser humano como pieza clave para la transformación de la naturaleza, forma a sujetos críticos que ponen en cuestión las prácticas socio-culturales que ocasionan las problemáticas ambientales.

Con base en las voces de los docentes, desde donde construyen su posicionamiento han sido dos, Transformación de la sociedad y saberes tradicionales, lo cual es importante porque entre ellos construyen un diálogo a pesar de sus diferencias disciplinarias. De la misma forma, casi todos los informantes concuerdan en que una de las tareas de la EA es transformar la sociedad, lo cual implica el desarrollar un pensamiento crítico que ayude a fomentar lo que comentan, así que sería interesante incluir en esta parte contenidos teóricos para formar sujetos que traten de proponer una formación que posibilite un pensamiento crítico. Entonces, transformar la sociedad implica cambiar la forma de pensar de los sujetos, lo que se intenta por medio de la educación, una de las formas de transmisión de la cultura; así que por medio del pensamiento crítico reflejado en la enseñanza, es un aliciente para intentar cambiar la cultura y la sociedad.

Sin duda, concuerdo con “Mauricio” y “Jeff” cuando comentan que hay que conocer nuestra historia y el proceso de pensamiento de otras maneras de concebir la realidad, puesto que tener una conciencia de nuestra propia situación geográfica, ayuda a implementar mejoras que sean adecuadas para el contexto en el que posiblemente actuemos, debido a que existe una afectación del medio

ambiente que nos rodea y también somos, lo cual es importante para un proceso de transformación; es por ello que en el siguiente cuestionamiento abordé la noción de ambiente.

2.4 Ambiente

En cuanto al término ambiente, mencioné que en un inicio este concepto se concibió por aspectos físicos y biológicos, después se le agregó el factor político y sociocultural; entonces la pregunta quedó así: ¿Cuál es la definición de ambiente que maneja en los procesos de enseñanza?

Veamos la postura de Mauricio:

[...] Lo conceptualizamos como los elementos biológicos, físicos, con su vinculación con el elemento social. No estamos hablando el ambiente desde un punto de vista netamente biológico o ecológico. El ambiente lo que equipara es esa relación que se establece entre los seres humanos y la naturaleza; ahí es donde nosotros estamos conceptualizando el ambiente. Un ambiente que tiene una dinámica, que tiene momentos distintos. Un medio ambiente que no es solamente todo lo que nos rodea, porque también ese había sido uno de los aspectos donde se ha puesto un énfasis particular. [...] El medio ambiente es considerado como esa conjunción de los elementos sociales, políticos, éticos, espirituales del sujeto con relación con el aspecto natural. Así concebimos el ambiente, en donde hay elementos de mutua afectación y digo elementos de afectación, tanto en el aspecto positivo como en el negativo. El ambiente no son los procesos biofísicos (AB) de la naturaleza de manera única. El medio ambiente significa esa relación que establecen los seres humanos con nosotros mismos, con los demás sujetos y con la naturaleza.

Con la perspectiva que tiene “Mauricio” de ambiente, infiero que el factor humano es determinante en la hora de abordar este concepto, porque puntualiza diciendo que “el medio ambiente significa esa relación que establecen los seres humanos

con nosotros mismos, con los demás sujetos y con la naturaleza”, pero no nada más lo humano en su aspecto físico, porque “Mauricio” precisa que también interfieren los elementos sociales, políticos, éticos y espirituales de un sujeto con relación al aspecto natural, pues pienso que la forma en que el sujeto actúa, piensa y se siente, afecta directamente a los demás y a la naturaleza. En este sentido, “Jeff” discrepa lo siguiente:

[...] en realidad la naturaleza hoy es una naturaleza como construcción humana [...] Ese tocar a la naturaleza biofísica (AB) del Planeta le ha permitido construir una importante cantidad de ecosistemas, cantidad de territorios, conjunto de paisajes que constituyen a este Planeta que han sido ya una constitución humana [...]

Sin duda “Jeff” sabe el papel decisivo que tiene la humanidad en darle una Arquitectura a la naturaleza para que sea conveniente para nosotros como humanos; entonces, esa interacción humana, social, con los elementos biofísicos, es una oportunidad para construir un abanico de paisajes y formas para el goce del ser humano. De ahí que “Bero” apoye este posicionamiento, porque discurre que: “El ambiente como sistema humano. Es esta integración de los seres humanos a la naturaleza, como parte de ella pero también como transformadores de ella”. En este escenario, se vislumbra una recurrencia en los informantes, dado que los aspectos biofísicos con su interacción social es determinante para entender su posicionamiento respecto a este concepto clave para construir un proyecto en EA, porque también Lomelí indicó que:

[...] Cuando decimos la palabra ambiente, ya estamos incluyendo una serie de cosas, una serie de interacciones con muchas características de diversa índole; pero bueno, el concepto o la noción de ambiente con la que nosotros trabajamos es en la que se incluye todos los aspectos físicos y biológicos (AB) y de los aspectos de la interacción social, caracterizados por la interacción que nosotros tenemos con cada uno de los factores [...] pareciera una definición bastante sencilla, sin embargo, dentro de esta terminología o esta conceptualización de ambiente; en esta noción, entran

también los aspectos políticos, sociales y culturales, y que no solamente lo veamos de forma aislada sino sus interacciones y los productos de éstos no?... como los temas de metabolismo social, la ecología política; es decir, es una conceptualización amplia que además tiene diversos aspectos de análisis, es decir, si nosotros vamos a analizar el ambiente, no hablamos de un ambiente único y general, sino que tenemos que contextualizar, analizar qué es lo que está formando un ambiente particular y cómo, qué respuestas, qué indicios nos dan todas esas interacciones para que podamos abordar algún objeto de estudio que nosotros queremos ver [...]

Esta forma de abordaje nos está indicando que construir la noción de ambiente no es algo fácil, sino que es un entramado en donde confluyen los aspectos biofísicos y sociales, pero también la cultura y los hábitos que tienen las personas, así como también la posición política, cultural y socioeconómica que tiene un territorio para hacer un ambiente en particular. Asimismo, coincido con ella cuando expresa que también se debe considerar el factor político para estudiar un ambiente, puesto que considero que la situación de pobreza, desigualdad y dependencia hacia otros gobiernos y dependencias internacionales, hace que existan carencias materiales en una población, lo que provoca que se quiera siempre algo que no siempre se necesita, entonces esto tiene repercusiones en el ambiente. Además, cada sociedad, grupo de personas o comunidades, forma un ambiente particular, de ahí que la convivencia humana con éste sea determinante al momento de analizarlo. Bajo esta complejidad, Alegría argumenta esto:

[...] yo soy responsable en la maestría del campo epistemológico, entonces el enfoque que utilizamos en el campo epistemológico de la maestría es el de la complejidad. Entonces para definir al ambiente no hay una definición simple no... justamente. El ambiente es toda esta especie de interrelaciones que tiene que ver con los procesos de la vida, biofísicos (AB), de la dinámica de los ecosistemas pero con los seres humanos incluidos [...]Entonces es todo, el ambiente es todo.

Estos “procesos de la vida” que menciona “Alegría” son los que han hecho cambios radicales en la naturaleza, puesto que han sido constituciones humanas como argumenta “Jeff”, así que la categoría surgida desde la postura de los docentes es la de Aspectos biofísicos en su interacción social. Entonces, cuando ellos se posicionan al emplear la palabra ambiente, contemplan los aspectos culturales y sociales de los sujetos que conforman una cierta localidad. Por ende, estos sujetos son los que interaccionan con la naturaleza, se relacionan, despertando una convivencia peculiar que puede manifestarse en dos sentidos:

“La convivencia como fenómeno y proyecto humano. La primera nos motiva a indagar sobre las formas de socialización e interacción en los procesos educativos, la segunda nos exige pensar y proponer cómo convivir mejor ahora y aprender a convivir para después” (Sime, 1999, p.40).

Por este motivo, considero que la convivencia está incluida en esta interacción social con los aspectos biofísicos; sin embargo, me parece que un posible futuro puede tener un modelo de convivencia que abarque a la totalidad del Planeta, si en el entendimiento del ser humano se replantean algunos aspectos conceptuales, pero de esto hablaré más adelante. Asimismo, considero que en esta interacción se le podría agregar la relación estética con el medio ambiente, en el sentido de que con la percepción, con la sensibilidad, se logra una mayor afección del medio que nos rodea, tanto en la conciencia, como en los datos de los sentidos, cuestiones radicales de la filosofía, dado que un elemento fundamental en la construcción del saber es el sentir, así que la estética es un saber filosófico que puede brindar opciones para una formación de sujetos éticos y perceptivos.

El concepto de ambiente que construyen los docentes de la UACM está vinculado con su aspecto cultural, es decir, donde el desarrollo de la vida humana está en constante interacción con los aspectos físicos y biológicos; en consecuencia, esta perspectiva se posiciona a favor de la definición que da la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (SAyDS) de Argentina, dado que la mencionada institución expresa que el concepto de ambiente, hace referencia a un “sistema dinámico y complejo resultante de la interacción entre los sistemas socioculturales

y los ecosistemas” (SAyDS, 2009, p. 24). Por ello, considero que el ambiente es el espacio interseccional que influye en la vida de los seres humanos y en los ecosistemas. El concepto de ambiente tuvo sus singularidades en sus inicios pero los informantes tienen una clara perspectiva desde dónde manejarlo. Cosa similar ocurrió con sustentabilidad, puesto que a partir de 1972 emergió este concepto, también interpretado desde diferentes posicionamientos; por ello, el siguiente cuestionamiento aborda la forma en que los profesores-investigadores de la UACM lo significan.

2.5 Sustentabilidad

Para redactar la siguiente pregunta, me basé en la revisión documental que realicé y me enteré que en México se le dio el nombre a la Educación Ambiental como Educación Ambiental para la Sustentabilidad y algunos autores comentan que la sustentabilidad es un término flexible e intrínseco a la conciencia humana; entonces, pregunté: ¿Bajo esta perspectiva, cómo la definiría?

Mauricio opinó:

[...] La sustentabilidad la estamos viendo como proceso, como un proceso de articulación y construcción colectiva para futuros distintos en relación con el medio ambiente. La sustentabilidad no es un proyecto ni un final, es un proceso donde los seres humanos van definiendo las formas en que nos relacionamos con la naturaleza y cómo esa relación va haciendo que nosotros obtengamos los elementos de la naturaleza sin llegar a niveles de deterioro como los que le hemos causado. En ese sentido, la sustentabilidad está haciendo ese proceso continuo de interacción de los seres humanos con el medio ambiente, con la naturaleza, con los procesos biofísicos de la naturaleza (AB), donde se busca pensar de manera distinta y desde otras posiciones de cómo nosotros nos vamos a relacionar con la naturaleza, rescatando conocimientos ancestrales (ST), teniendo una lógica que no solo se reduzca a una lógica de mercado para obtener los recursos, a una lógica de deterioro permanente de los espacios naturales en los que

nos encontramos; responde más a una lógica de cómo generamos una cultura en nosotros que nos permita, sí, obtener estos recursos de la naturaleza sin una necesidad de generar procesos de deterioro que dañen a la naturaleza pero que también dañan a los seres humanos. Una cultura, una cosmovisión distinta a la que tenemos o la que se tiene en relación con el medio ambiente y en las formas en que cada una y cada uno de nosotros nos estamos relacionando con los espacios sociales e institucionales, pero en este caso con los espacios naturales donde nos desenvolvemos.

Después de recoger este punto de vista, sostengo que para este docente la sustentabilidad tiene que ver con el abordaje de saberes de pueblos originarios para articularlos con la vida de las personas y construir una mejor relación con la naturaleza, de manera que refleje una forma de obtención de elementos naturales sin deteriorar los procesos biológicos de la naturaleza. Asimismo, “Mauricio” también incluyó que la sustentabilidad tiene que ver con el cambio de cultura, y en este aspecto, coincido con él, porque la sustentabilidad tiene que darle un sustento a la cultura con otro pensamiento acerca de nuestra convivencia con la naturaleza, como lo plantea la filosofía del Buen Vivir de la región andina, puesto que esta filosofía considera a la naturaleza como ser vivo, como un elemento más del *cosmos*, así que es un agente político dotado de derechos y de dignidad, lo que representa un giro ontológico en contraposición con la visión capitalista, porque esta última reduce lo “político” únicamente a las relaciones entre humanos (Camacho y Muñoz, 2017). Por tanto, esto promueve otra forma de entender la realidad con una nueva racionalidad, centrada en la relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad con la naturaleza (Camacho et al., 2017), pensado en la comunidad y en la solidaridad, lo cual tiene que ver con la idea de un desarrollo distinto que integra a la naturaleza como componente biológico del ser humano.

En esta postura también se sumó “Jeff” al considerar que:

[...] la sustentabilidad es abordar sobre todo la forma de pensamiento y acción, que los pueblos originarios (ST) han mantenido hasta la actualidad [...] Es ese conocimiento profundo que los indígenas tienen del ambiente natural que reconocen cuándo concluye un ciclo, reproductivo, por ejemplo; cuándo concluye un proceso de una parte de la naturaleza, como los periodos de lluvia, etc., todos tan detallados, tan precisos que reconocen las comunidades indígenas. Esto implica que la Naturaleza empiece a recuperar sus propias características y permitir un proceso de recuperación de la naturaleza como tal.

Así que en este razonamiento, la sustentabilidad también tiene que ver con valorar que existen otros saberes que pueden implementar una respuesta interesante para las problemáticas ambientales, y en ese sentido, es importante retomarlos en un proceso de transformación social, para que en esa transformación se vean incluidos los componentes naturales con el estudio de saberes que existen en la realidad. No obstante, “Bero “construye el concepto de sustentabilidad desde una visión más recursiva, es decir, fijando su atención en los recursos naturales para una distribución equitativa de éstos en una población, porque enfatizó:

[...] es más compatible con la idea de alcanzar sociedades más justas, más equitativas con un mejor manejo de los recursos naturales y no de lo que vivimos hoy en día, un capitalismo salvaje, donde se explota por igual a los seres humanos y a la naturaleza [...]

Algo parecido fue lo que “Lomelí” sostiene:

[...] considerando la sustentabilidad desde un modo más aterrizado, más amplio, más crítico, inclusivo, etc. [...] significa que nosotros tenemos que hacer un análisis de lo que existe, de lo que necesitamos y de lo que podemos regresar y regenerar en nuestro medio natural para que no se agote o por lo menos le demos un uso más adecuado, más ambiental...

digamos, con una racionalidad ambiental, que quiere decir que estemos manteniendo los sistemas productivos adecuados a las necesidades que nosotros tenemos, sin que pasemos a la sobre explotación de los recursos [...] Para nosotros es tratar de mantener ese equilibrio entre el consumo y la producción de bienes y servicios productos de la naturaleza [...]

Por consiguiente, para “Lomelí” la sustentabilidad tiene que ver con el análisis de nuestras necesidades en relación con lo que hay en el medio natural para que también haya un uso más racional de los “productos de la naturaleza”. Finalmente, “Alegría” retomó la categoría de saberes tradicionales, ya que comentó que:

[...] ahí es muy importante pensar, por ejemplo, en los pueblos originarios (ST), de cómo se puede vivir de una manera sustentable sin tener acceso a grandes bienes de consumo o a muchos bienes de consumo, sino la sustentabilidad de poder producir los propios alimentos, por ejemplo. La sustentabilidad de tener una forma de vida que garantiza la recarga de los acuíferos y por lo tanto que el ciclo del agua se complemente [...] Entonces yo creo que la sustentabilidad tiene que ver con buscar otras formas de vida que no son el paradigma del modelo occidental.

Esta perspectiva considero que refleja que la sustentabilidad es buscar respuestas a los problemas ambientales en el modo de vida de los pueblos originarios y vivir sin que necesitemos una inmensa cantidad de bienes para el consumo humano, además de tener presente la reciprocidad con la naturaleza de la que habla la filosofía andina.

Pero por qué hay posicionamientos distintos en lo que se refiere a la sustentabilidad, me parece que la respuesta se encuentra en lo que menciona Bonnett, cuando expresa que:

La esencia de la sustentabilidad es intrínseca a la auténtica conciencia humana por lo que empleada como un marco mental no alude sólo al tema de las actitudes hacia el ambiente, sino que representa una perspectiva sobre el conjunto de las más fundamentales consideraciones éticas, epistemológicas y metafísicas para

describir al ser humano; una perspectiva que es tanto teórica como práctica en cuanto a lo que preocupa esencialmente respecto de las prácticas antrópicas, así como las concepciones y valores en ellas imbuidas (Bonnett, 2002 cit. en González, 2006, p. 56)

Epistemológicamente los docentes de la UACM están tomando un marco teórico-práctico para crear conocimiento; además, consideran al otro como igual (a los pueblos originarios) para construir un diálogo, lo cual es un principio ético, así que la planta docente de la UACM le está agregando contenido a la sustentabilidad. Después de analizar estos referentes, considero que la sustentabilidad tiene que ver con necesitar menos, con tener una vida sencilla para no utilizar demasiadas extensiones de la naturaleza, de tal manera que no se produzca demasiada basura y así convivir mejor con ella, por lo que retomar modos de vida o saberes tradicionales de los pueblos originarios, puede provocar efectos distintos en la naturaleza y en el medio ambiente a diferencia de los efectos que han sido causados por querer ser parte de países industrializados, de hecho la palabra desarrollo tiene que ver con esta cuestión, pero en EA el desarrollo se impregnó de opacidad, por eso en el apartado siguiente abordo esta temática.

2.6 Desarrollo

Otro concepto clave en la EA es la de desarrollo, así que la siguiente pregunta versó así: con base en la historia de la Educación Ambiental, ésta fue declarada extinta por la UNESCO en 1997, recibiendo el nombre de Educación para el Desarrollo Sustentable, pero en México hubo una resistencia para denominarla así, porque se consideró que la educación se utilizaba como una vía para el crecimiento económico. En este sentido, ¿Qué implica la palabra desarrollo para usted?

Mauricio reflexionó que:

[...] Desarrollo sigue estando supeditado a un enfoque económico, científico, que piensa, que concibe a la naturaleza como la fuente de recursos inagotables para satisfacer; en ese sentido, cuando se habla de

desarrollo es producir más y más bienes de consumo, producir más materias primas; desarrollo; esto lo que implica muchas de las ocasiones es un deterioro continuo de la base de nuestros recursos naturales [...]Por ejemplo, algunos de los países donde sus economías están sobre las bases de sus recursos naturales, significa extraer más elementos de la naturaleza para poder venderlos al exterior y obtener los recursos económicos que les permitan satisfacer algunas de sus necesidades sociales de sus países; entonces, qué es lo que se hace, presionar más a la naturaleza para poder satisfacer esa demanda de recursos económicos; y ahí, es donde está enclavado el concepto de desarrollo, que pareciera ser un incremento en los niveles económicos **(CE)** de cada uno de los países, ¿pero cómo vienen dados éstos? pues a través de presionar a la naturaleza que te dé más bienes y servicios, que produzca más materias primas que necesitan determinados niveles de vida, tanto al interior de los otros países como fuera de ellos; entonces, en ese sentido, es como concibo el concepto de desarrollo que es el que ha estado sobre la base del deterioro ambiental en el que nos encontramos hoy en día.

Un deterioro social y ambiental, no sólo ambiental, también social, porque en la medida que se va generando esta inequidad donde hay un porcentaje menor de personas que tienen mucho, incrementa la inequidad para aquellos que viven por debajo de la pobreza o en la pobreza extrema. En ese sentido es como concibo el concepto de desarrollo.

“Mauricio” coloca al desarrollo bajo la óptica de crecimiento económico, pues ésta ha sido la visión que ha difundido la posición capitalista, pero no precisamente es la idea que comparte él, porque la critica al decir que “esto lo que implica muchas de las ocasiones es un deterioro de la base de nuestros recursos naturales”, lo cual quiere decir que el desarrollo capitalista no contempla otras miradas para incentivar otro tipo de desarrollo que no presione tanto a la naturaleza para obtener lo que llaman recursos naturales, y que a su vez no provoque tanta desigualdad porque existen países que creen necesitar más elementos de la

naturaleza y extraen éstos de países que tienen menos recursos monetarios, lo que provoca déficit por una lado y abundancia por el otro. Bajo esta mirada, Jeff contestó :

[...] El crecimiento económico (CE) está implicando grandes fuerzas dentro del sistema capitalista [...] la fuerza de trabajo de cientos y miles trabajadores con todas sus variantes[...] Asimismo, es la explotación de eso que se llama recursos naturales [...] este problema del desarrollo, que lo único que está haciendo es en realidad la acumulación de capital, acumulación de la riqueza, para unos cuantos, mientras millones de seres humanos, mujeres y hombres, están en seria dificultad por la pobreza que ha provocado estas políticas liberales o neoliberales [...] a final de cuentas, en eso concluyo, como los procesos de crecimiento económico.

Esto que comentó “Jeff” indica que el desarrollo bajo el supuesto capitalista, implica no solamente presionar a la naturaleza, sino también presionar a personas para que una minoría disfrute de los frutos de esa presión; esto es, la acumulación de riqueza. Asimismo, estas posturas son complementadas con lo que puntualiza “Bero”:

[...] un destino final a lo que todos debemos llegar, que es ser altamente industrializados, eso es según lo que dijo este autor, era Rostow [...] el término desarrollo está cargado de una polisemia que lo hace contradictorio con la posibilidad de prácticas que contemplan, por ejemplo, el comercio justo, la producción orgánica[...] Es esta clasificación del desarrollo como una serie de etapas que se tiene que llegar al tan deseado desarrollo altamente industrializado, que es lo que corresponde a los países de primer mundo, según otra teoría, la alta industrialización, pero que encubre los procesos que hemos estado viviendo mucho más recientemente como es el saqueo del genoma, biopiratería, la patente, por ejemplo [...] Lo que sigue prevaleciendo, para decirlo claro y neto, es un capitalismo con su racionalidad de maximizar las ganancias en el menor tiempo posible en su más refinado estilo, en su última versión, digámoslo así.

Aquí “Bero” ya nos está hablando de algunos desarrollos alternos para que pueda plantearse construir el desarrollo contra el crecimiento económico; por ejemplo, con el comercio justo, una práctica que busca que haya una mejor distribución, protección de los derechos humanos y del medio ambiente, pero tomando en cuenta la carencia económica, la falta de oportunidades y la desigualdad, para que también el desarrollo se pueda entender como el aumento en los niveles de equidad y de salud en una población, considerando tres vertientes en la salud: salud individual, salud económica y salud ambiental, mas no basarse en el ingreso económico y la adquisición de bienes materiales; bajo estos preceptos se podría construir otra forma de entender el desarrollo. Como la filosofía del Buen Vivir que indica que el bienestar de la gente está vinculado directamente con una armonía con la naturaleza y de respeto a sus derechos (ARIUSA, 2022).

Por ello, al abordar ese término “Lomelí” lo cuestionó mucho al aseverar que ha sido entendido como sinónimo de tener una buena vida y de superación, dado que aseguró:

[...] el desarrollo es cuando se han generado muchas fuentes de empleo, se han generado ingresos económicos más adecuados (CE), etc. y que eso significa el progreso individual o el progreso de comunidades o el progreso nacional [...] esa idea de desarrollo, que significa el manejo de los recursos económicos, la disposición de ellos, la disposición a la mano de otro tipo de recursos [...] Entonces, nosotros, en la maestría de EA, cuestionamos que se tenga como bandera para la superación personal o para generar conocimientos, estos términos: progreso y desarrollo, sino que los estemos deconstruyendo [...] entonces, nos podríamos preguntar primero hacia dónde nos ha llevado este estilo que hemos tenido de lo que se ha llamado desarrollo y además cuántas personas en el mundo son las que tienen el manejo de la mayoría de los recursos y que toman decisiones al respecto de ello. Estas cuestiones son las que nos pueden llevar a considerar qué tenemos que analizar para entender si es o no desarrollo este tipo de vida que nos han vendido o que nos han inculcado como una buena vida, sin ver

lo que estamos dejando de tener gracias a ello y hacia dónde nos estamos conduciendo; entonces este tipo de cuestionamientos es lo que promovemos en términos de lo que es el desarrollo, de lo que se ha considerado lo que es el desarrollo. Sí...? Cuestionarlo.

Estas palabras nos están mostrando una actitud crítica hacia el desarrollo, porque “Lomelí” dice que “nos podríamos preguntar primero hacia dónde nos ha llevado este estilo que hemos tenido de lo que se ha llamado desarrollo” así que desde este cuestionamiento considero que otras visiones al desarrollo capitalista son una opción para ella y así se pueda valorar si el crecimiento económico es lo mismo que el desarrollo de una comunidad, grupo social o nación.

Para concluir con estas voces “Alegría” también se inscribió en el entendimiento de crecimiento económico, al respecto señaló lo siguiente:

[...] el desarrollo se refiere a un modelo de producción y relación con la vida que tiene como fundamento adquirir el mayor crecimiento económico **(CE)**, es decir, la mayor capacidad de acumulación de capital y ahí hay una serie de argumentos y de construcciones también ideológicas, de que el desarrollo tiende a mejorar las condiciones de vida bajo un cierto modelo, pero lo que pasa es que el desarrollo niega otras formas de vida [...] El desarrollo es un modelo de una serie de políticas que fueron instrumentadas justo después de la segunda guerra mundial para consolidar las dinámicas de acumulación de capital en el mundo en general, pero sobre todo tuvo un factor de ser una idea fuerza, una idea de un motor para aquellas economías que se consideraban más atrasadas o los famosos países subdesarrollados [...] Esta idea del desarrollo se va convirtiendo en una aspiración para los países menos desarrollados, valga la redundancia, y se van generando una serie de políticas tendientes a alcanzar el desarrollo, políticas educativas, fiscales, económicas, políticas productivas [...] Entonces, la idea de desarrollo es una idea con la que, yo creo que tendríamos que empezar a romper por completo, porque además es... nos ha llevado también a implementar una idea única, es parte de este

pensamiento único donde solamente hay una manera única de vivir bien y todos los seres humanos de este Planeta deberíamos aspirar a eso.

Sin lugar a dudas esta última informante cuestionó mucho la idea de desarrollo que se ha planteado desde la óptica capitalista, y me parece que menciona un factor importante al momento de decir que la globalización, en su faceta ideológica, ha tratado de implantar un “pensamiento único” para que prevalezca la idea de desarrollo y que los países latinoamericanos tengamos como modelo a Europa occidental, lo cual también “niega otras formas de vida” lo que se me hace un comentario muy acertado, porque esto provoca dependencia económica, social y cultural, dificultando el interés por descubrir otros saberes y estilos de vida.

Claramente los actores parten desde la aproximación conceptual que hace Bifani, debido a que comienzan con la idea del crecimiento económico, pues en el análisis que hace Bifani (1999), se menciona que el concepto de desarrollo en las sociedades que aspiran a ser capitalistas, se reduce a un aumento en el bienestar material que se vincula con el ingreso económico y la productividad. Sin duda, todos los profesores tienen una idea clara y compartida que surge del modelo capitalista, pero no están a favor de ella.

Para finalizar este apartado, tras analizar las similitudes en las posturas de los docentes del posgrado en Educación Ambiental de la UACM, éstas se fueron concibiendo en el marco de un proceso educativo, así que para la realización de esta investigación también se me hizo importante incluir algunas consideraciones en cuanto a la educación, puesto que los profesores-investigadores de la UACM son los actores principales en este proceso.

2.7 Educación

En esta tesitura, “Jeff” piensa que en la educación se deben incluir tanto conocimientos occidentales como no occidentales, de ahí que exprese:

[...] una cuestión muy importante desde el punto de vista de lo educativo, es el proceso de conocimiento de nuestra historia de pensamiento [...]

reconociendo que hay otras maneras de pensamiento, y que, en ese sentido, se constituyen las cosmovisiones de los pueblos indígenas de otras comunidades originarias y esto hace una convivencia entre este sistema hegemónico y las culturas originarias, que hacen un gran mosaico en el mundo.

Desde otro punto de vista, “Lomelí” consideró que la educación tiene un carácter relacional, puesto que comenta lo siguiente:

[...] sobre todo una de las cuestiones en términos educativos es que primero podamos comprender el ambiente desde esta visión completamente amplia y poder tener intervenciones o conocimiento con un saber adecuado para poder mejorar esta integración que nosotros tenemos con todos los elementos...

Igualmente, “Lomelí” mencionó que el capitalismo le ha dado un carácter instrumental a la educación; al respecto, expresa:

[...] Una de las circunstancias es, cómo se ha utilizado durante muchísimo tiempo la educación para responder a las necesidades capitalistas, entonces se aprende cómo utilizar a la naturaleza para hacer o generar capital y ese cómo hacer, tiene que ver tanto con la explotación, la producción, el consumo, etc. [...]

En esta lógica, los docentes consideran que la educación tiene que ver con el conocimiento de otras formas de pensamiento; además de relacionar saberes para mejorar nuestra integración con las demás cosas, lo que me parece que implica fomentar un diálogo de saberes tanto occidentales, originarios y ancestrales, no obstante, comparten la idea de perfeccionamiento en nuestro modo de ser; así que por ello incluí la categoría de educación porque son ideas que se complementan.

Recapitulando, parte del análisis en este estudio fue recopilar las voces de los actores e identificar lo que comparten los docentes de la UACM, porque dentro de

sus perspectivas conceptuales, la mayoría de los actores recurrieron a la idea de que el ambiente es directamente afectado por el factor humano, desde su cultura hasta sus prácticas sociales, es decir, es esa combinación de los *Aspectos biofísicos con su interacción social*, por lo cual refieren que con la EA se intente hacer una *Transformación de la sociedad* para proponer que una forma de incentivar esa transformación es recuperando prácticas relacionadas con el medio ambiente que provienen de *saberes tradicionales*, lo cual puede ser una baluarte para un contenido sustancial que tenga que ver con la sustentabilidad. Asimismo, los profesores-investigadores ligaron mucho la idea de contemplar un abanico de saberes para fomentar una *Educación* fuera de los límites del conocimiento académico. Por consiguiente, la siguiente sección se enfoca en profundizar en estas categorías, las cuales son el cimiento desde donde construyen sus perspectivas acerca del proyecto de EA que trabajan.

Capítulo 3. Resultados de la investigación

Ahora bien, tras hacer el análisis del referente empírico, esto me condujo a identificar categorías de análisis con base en los patrones recurrentes que identifiqué con colores; de modo que en el apartado anterior mostré cómo surgió la categoría empírica, la cual salió de los datos. En el presente apartado muestro la categoría teórica, la que le da sustento teórico a la categoría empírica y por último mi interpretación como investigador, siendo una síntesis de lo que entendí, tal como se muestra a continuación. Además, agregué la categoría de Educación por estar implícita en este proceso investigativo.

3.1 Transformación de la sociedad

Comenté que para los informantes la EA es para incentivar una *Transformación de la sociedad*; en ese sentido, coincidimos con Freire (2009) quien sostiene que “la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7) transformar al mundo con la acción del pueblo mismo, liberado por medio de esa educación que posibilite el surgimiento de una nueva

sociedad, problematizando el orden anacrónico en el que aún se mueven las sociedades latinoamericanas. Para Freire, las palabras justicia, libertad e igualdad, son generadoras de otra realidad que implica una transformación verdadera y emancipadora, que protagoniza el ser humano y la sociedad. Por ello, Freire considera a la educación como un acto de amor, es una práctica de la libertad encaminada a la realidad para transformarla, dado que se piensa en el otro, por solidaridad.

Con base en esta categoría teórica del pedagogo brasileño, me parece que los informantes se referían a este posicionamiento, puesto que tratar de alentar a las personas a que cambien sus “modos de consumo” como lo menciona “Alegría”, fomentar el reconocimiento que existen otros estilos de vida que no tienen como base la búsqueda de placer en las cosas materiales, es tratar de evidenciar con la EA, que existen unos altos niveles de consumo que contribuyen en buena parte a la generación de basura y a la crisis ambiental, por mencionar algunos; por ello, esta formación centrada en lo ambiental dice “Mauricio” que responde “más a una lógica de cómo generamos una cultura en nosotros que nos permita, sí, obtener estos recursos de la naturaleza sin una necesidad de generar procesos de deterioro que dañen a la naturaleza”. Entonces, considero que una educación que tenga como base la aprehensión de los problemas que arroja el contexto, tendrá como pilar fundamental la transformación de la sociedad o una “Transformación profunda” porque implica formar sujetos políticos y éticos que modifiquen hábitos en tanto que cambien su forma de relacionarse con los demás elementos de la naturaleza y con la naturaleza misma, considerando a éstos como entes claves para la transformación; porque parafraseando a Freire (2009), el interés de accionar y reflexionar frente a una situación, en este caso, de deterioro ambiental, como la que se presenta en las sociedades contemporáneas, son para posibilitar un cambio.

3.2 Aspectos biofísicos en su interacción social

Otra categoría para analizar es la de *Aspectos biofísicos en su interacción social* derivada de la postura que tiene los docentes al hablar de ambiente; de acuerdo con Vitale (1998) los componentes biológicos e inertes han interactuado con relación al ser humano desde la aparición de los primeros hombres y mujeres, específicamente con el surgimiento de pueblos recolectores, agroalfareros y cazadores; a partir de ello empezó a darse una naturaleza mediada por la producción de comida y materiales para la subsistencia, donde se interfluyen y se condicionan, es decir, una relación entre sociedad humana y naturaleza. Por ello, el autor destaca que “hasta la década de 1970 las ciencias sociales soslayaban la relevancia de la base ecológica como determinante de lo económico-social” (Vitale, 1998, s/p). Por ello, “Bero” menciona que “el ambiente como sistema humano”, dado que desde que existe vida en la Tierra, los aspectos que constituyen la vida han tenido una interacción con las cosas físicas que se encuentran en la naturaleza, pero cuando el ser humano primitivo empezó a cumplir sus necesidades básicas y agruparse en comunidades, se agregó un elemento importante en esa interacción, de tal manera que la naturaleza empezó a ser un instrumento para el desarrollo de la vida humana ; lo cual se puede ubicar desde una mirada occidental y el modelo capitalista.

3.3 Saberes tradicionales

A diferencia de dicha postura se plantea la idea de sustentabilidad con la categoría de *Saberes tradicionales*; en este tenor, los autores Reyes y Barrasa, (2011) dicen que:

los saberes tradicionales tienen que ver con un territorio de contacto entre la sabiduría y la vida, el conocimiento campesino muestra claridades misteriosas, fértil riqueza de sentidos, murmullos profundos y gravitación de una inteligencia vital, además de atesorar saberes en su silencio y en su voz... son saberes

cargados de una intemporalidad que ha resistido el ácido de los siglos y en esas recónditas formas que despliega para nutrir la comprensión del mundo... muestran cómo la tradición o costumbre busca proteger, con discreción y a largo plazo, aquello que le da sentido a la vida colectiva. (p. 9).

A esta postura se integra “Jeff” al mencionar que “es ese conocimiento profundo que los indígenas tienen del ambiente natural que reconocen cuándo concluye un ciclo, reproductivo, por ejemplo”. Por consiguiente, me parece que ante el pensamiento occidental, jerárquicamente el saber² se encontraba fuera de la esfera del conocimiento y más si se trataba de algunas prácticas o discursos que venían de pueblos originarios y tradicionales, por lo que no se les daba ese reconocimiento epistemológico; no obstante, la inclusión del saber permite que éstos sean transmitidos de generación en generación, puesto que han servido para dar una posible respuesta a los problemas de una realidad que no estaba acostumbrado el conocimiento científico. Por ello, gran parte del posicionamiento latinoamericano está retomando esta categoría y la dota de un sustento epistemológico (Leff, 2010) como forma de resistencia a la colonialidad, que se basa en la dominación y jerarquización de las sociedades, con saberes que provienen de pueblos muchas veces marginados, articulándolos con cuestiones ambientales que vienen desde posturas indígenas, incluyendo el concepto de saber como elemento fundamental para conocer realidades y aplicar respuestas.

Para concluir, estas categorías se fueron tejiendo dentro de un proyecto educativo, así que considero importante darle un soporte teórico a lo que mencionaron los docentes en cuanto a *Educación*. De acuerdo con Latapí (1992) para Torres Bodet “la educación tiene que ver con un proceso necesario, que abarca toda la vida del individuo y del grupo; en su acepción más general se identifica con la suma total de la experiencia. Dentro de esa totalidad conviene distinguir, por una parte, la educación interna que se orienta a lo emotivo, lo intuitivo, el sentimiento; y la externa, referida a la interacción del individuo con su medio. Por otra parte, la

² El saber es un concepto que incluye el conocimiento, ya que no sólo se concreta a la relación y aprehensión que establece un sujeto con un objeto externo, sino que también existe una afectación interna con ese objeto, la realidad y su conocimiento, por lo que es más inclusivo (Ferrater, 2004).

educación formal que tiene por objeto el aprendizaje dirigido y normado por objetivos, y la informal que comprende los aprendizajes no predefinidos ni dirigidos” (p. 26).

Desde esta referencia teórica, conjuntando los comentarios de “Jeff” que indican que la Educación es por una parte “el conocimiento de nuestra historia de pensamiento” y “Lomelí” comprender la “integración que nosotros tenemos con todos los elementos”, como investigador interpreto que la Educación está impulsada por una idea de querer ubicar al ser humano en una situación relacional, dotándolo de conocimientos, experiencias, habilidades y saberes, de tal forma que tenga herramientas necesarias para afrontar de forma inteligente problemas que surjan de su entorno. Asimismo, contribuye a crear conciencia para saber convivir con los demás miembros de una sociedad y aplicar los conocimientos adquiridos durante la vida y así asegurar la existencia en el mundo.

Con base en la perspectiva de los conceptos implícitos en la EA, lo que comparten los docentes de la UACM se ve plasmado en estas categorías, lo que dio paso a determinar los presupuestos sociales compartidos, de lo cual hablaré a continuación y posteriormente de la postura filosófica de la que comparten rasgos la planta docente.

3.4 Presupuestos Sociales Compartidos

En la parte de la metodología plasmé la postura personal de los actores con base en sus respuestas, pero ahora toca comparar dichas perspectivas haciendo uso del método comparativo. De acuerdo con Nohlen (2020) el método comparativo en su concepción amplia, abarca el concepto de comparación o comparar; en una concepción estricta, se entiende que la comparación muestra los hallazgos empíricos, por lo que permite la apreciación comparativa del referente empírico. En este sentido, comparar nos ayuda a detectar similitudes y divergencias, en este

caso, de las perspectivas de los integrantes de la planta docente del posgrado en Educación Ambiental de la UACM. Por ello, el autor afirma que: “la función del método comparativo es heurística, en cuanto ayuda a la perspectiva de comparación a lograr un entendimiento más profundo en la complejidad del correspondiente objeto de estudio y en cuanto anima a percibir más claramente la especificidad de cada caso” (Nohlen, 2020, p. 45). Es claro entonces que a través de este método se pueden obtener las similitudes de una suposición que se toma como base para un razonamiento; es decir, un presupuesto, lo cual se conjunta con el sentido de pertenencia social que tuvo cada uno de los docentes como parte de su identidad grupal, haciendo uso de lo socialmente compartido; o mejor dicho, de los presupuestos sociales compartidos.

La postura crítica de la EA, como “Jeff” señala, es ir contracorriente al capitalismo, pues como asevera “Bero”, la EA es una forma de revertir el orden social; asimismo, lo interesante es como “Lomelí” y “Alegría” se referían a la idea de luchar contra el consumismo y transformar la cultura, respectivamente. Esto se vincula con la postura que asumieron acerca del desarrollo, pues estos profesores criticaban el hecho de que la bandera del desarrollo es propiciar el crecimiento económico, pero con base en la sobreexplotación de personas y recursos naturales, luego entonces, por eso cree la categoría de Transformación de la sociedad (TS).

Con base en lo anterior, se sigue que la postura que los docentes quieren construir con sus alumnos se apega a la visión de crítica-social, debido a que esta postura pone énfasis en el análisis de las dinámicas sociales que son el punto de partida de las problemáticas ambientales (Sauvé, 2005) y porque dentro de sus testimonios el análisis de éstas lo realizan en tres fases: criticando al capitalismo y consumismo; resistencia, dándole más peso a saberes de comunidades y pueblos originarios; y por último, una fase de reconstrucción, por considerar espacios naturales para el aprendizaje y la redefinición de los agentes que posibilitan la educación, como el natural.

Referente a la sustentabilidad, los docentes “Mauricio, “Jeff” y “Alegría”, sostenían que tiene que ser compatible con la idea de recuperar prácticas y saberes de las culturas originarias para mejorar la relación que tenemos con la naturaleza, de manera que pueda existir una separación con el modelo occidental que ha explotado por mucho tiempo a la naturaleza; de modo que surgió la categoría de saberes tradicionales (ST), lo cual, de acuerdo con la visión crítica-social, existen propuestas que apuestan por la importancia de incluir un diálogo de saberes en la educación ambiental, tanto científicos, como saberes cotidianos, saberes de experiencias y saberes tradicionales. Como el expuesto por Sauvé (2005), del modelo de intervención de Alberto Alzate Patiño (1994) de la Universidad de Córdoba (Colombia), quien apuesta por la confrontación de estos diferentes saberes, puesto que considera que no existe una verdad absoluta en las ciencias, así que incluye diferentes discursos sometiéndolos a un análisis riguroso para tener claridad al momento de actuar. En consecuencia, teoría y acción están estrechamente vinculadas en esta corriente, pues las prácticas de campo que tienen los estudiantes del posgrado en Educación Ambiental de la UACM, son para que en la práctica conciban los saberes de algunas localidades.

Sin duda los docentes de la UACM retoman el concepto de Educación Ambiental que nace en Tbilisi (1977), a partir de esta reunión se cimentaron las bases para construir un campo simbólico referente al tema ambiental y las primeras orientaciones en la materia; sin embargo, algunas de las propuestas de la EA derivada de Tbilisi fueron reducidas a espacios escolares, y como señalan los profesores, éstas también tienen que ser implementada en otros espacios, donde también hay necesidades de preservación territorial y aportaciones interesantes para resguardar un espacio natural y social, que tiene que ver con la forma de vida de los pueblos originarios y su cultura, por lo que el alcance de la EA es más amplio, es decir, en su carácter no formal, fuera del sistema educativo tradicional.

Referente a la significación de Ambiente, todos los docentes coincidieron en que éste no puede concebirse sin la interacción social, el cual constituye una serie de interrelaciones que bien pueden afectar la vida natural, individual, grupal, social y

cultural, lo cual se relaciona con los aspectos biofísicos con su interacción social (AB), o dicho teóricamente, relación ser humano-naturaleza. Este presupuesto se apega a una visión humanista, dado que en esta corriente se pone singular atención en la dimensión humana del medio ambiente, anclando naturaleza y cultura; es decir, el medio ambiente no es únicamente compuesto por sus aspectos biofísicos, sino corresponde a un medio de vida con sus singularidades políticas, históricas y hasta económicas (Núñez, 2019).

Ahora bien, después de hallar lo anterior, con el mismo método de comparación encontré divergencias en un mismo objeto de estudio y mientras estuve examinando las posturas de cada docente, no pude dejar de lado las divergencias con sus colegas, así que la sección siguiente muestra las partes en donde no hubo similitud.

3.5 Divergencias

Ahora bien, considero que “Mauricio” al comentar que la EA nace de todas aquellas prácticas de organismos o grupos de personas que en defensa de su territorio, llevan prácticas pedagógicas vinculadas al medio ambiente, se refirió a una parte de los orígenes de los movimientos sociales pero puede que no sea necesariamente su postura; no obstante, considero que esta perspectiva también recoge partes de la visión eco-educativa, dado que, según Sauvé (2005), dicha postura no se enfoca tanto en resolver problemas, sino de aprovechar la relación que hay con el medio ambiente como detonante para el desarrollo personal; es decir, el medio ambiente es un espacio que impulsa la eco-formación.

Respecto al posicionamiento de sustentabilidad, “Bero” mencion  que este concepto se apega más a la idea de alcanzar sociedades más justas, con un mejor manejo de los recursos naturales; mientras “Lomelí” piensa que la sustentabilidad es hacer un análisis de lo que existe, de lo que necesitamos y ponerlo en una balanza, de tal manera que se puedan regresar y regenerar en

nuestro medio natural para que no se agote o por lo menos le demos un uso más adecuado, con una racionalidad ambiental, donde se mantengan los sistemas productivos adecuados a las necesidades que tenemos sin llegar a la sobrexplotación de los recursos. Es tratar de mantener ese equilibrio entre el consumo y la producción de bienes y servicios productos de la naturaleza. De ahí que estas posturas coincidan con la corriente recursista, porque dicha postura está fuertemente ligada a la conservación de los recursos naturales, que tiene que ver con una preocupación por la equidad social (Sauvé, 2005) y también por el hecho de que “Bero” incentive, al menos en su discurso, a un consumo más adecuado

En conclusión, el motivo de haber mostrado las discrepancias entre ellos fue para comprender mejor las perspectivas conceptuales de los docentes y tratar de tener una visión más amplia de las corrientes en EA y así tratar de darle una mejor interpretación al objeto de estudio.

3.6 La Filosofía andina y los saberes de los pueblos originarios

La propuesta del proyecto de EA de los docentes de la UACM, se apoya, entre otros aspectos, en la filosofía de los pueblos andinos y el reconocimiento de saberes de pueblos originarios, puesto que los profesores-investigadores consideran importante la inclusión de saberes tradicionales que son implementados a partir de la realidad y las experiencias de grupos indígenas, como las consideraciones de “Mauricio” cuando percibe a la EA en su carácter no formal. La filosofía del Buen Vivir o Andina, implica una visión ancestral que viene desde pueblos originarios que se retoma como forma reaccionaria al sistema económico actual, por lo que es una propuesta que adquiere una postura contra-hegemónica. Postura que “desde un enfoque teórico, se retoma como una visión de los “otros” perspectiva vinculada a una práctica social de vida plena basada en relaciones armónicas de reciprocidad y complementariedad entre todos los seres humanos y la naturaleza” (Mora y Reding, 2015, p. 281); así que la idea de

transformar la sociedad en cuanto a la convivencia sociedad - naturaleza tiene esta base filosófica.

Estos saberes tradicionales son un marco referencial para implementar respuestas al accionar cotidiano, como lo planteado por “Mauricio”, esto es, la convivencia sociedad-naturaleza, una de las principales preocupaciones de la Educación Ambiental (Mirador Universitario UNAM, 2017); igualmente, cada vez más el campo de la EA, por lo menos en latinoamericana, y de acuerdo con los testimonios de los docentes, también están retomando saberes y prácticas que se han considerado fuera del ámbito del conocimiento científico.

De igual forma, “Bero” cuestionó el concepto de desarrollo desde la mirada occidental que privilegia el modelo económico capitalista que beneficia a unos pocos, por lo cual se propone un comercio justo, práctica que pone énfasis en la protección del medio ambiente, en el respeto a los derechos humanos y venta de productos ofertados por pequeñas organizaciones productoras, así que por ese lado se puede llegar a un desarrollo solidario que respete a la naturaleza. O como referente, Gudynas (2014) expone algunas alternativas al desarrollo, por ejemplo, la desmaterialización de la economía, que implica procesos productivos que tengan como base estilos de vida más austeros y el interés por los saberes de los pueblos indígenas, esto para romper con la idea del progreso que proviene de la modernidad occidental.

Los docentes están favoreciendo en la formación de los estudiantes, al menos en su discurso, una fase de resistencia empleando una mirada crítica que cuestione el modelo económico en relación a la Educación Ambiental sobre posturas que no son las hegemónicas y que puedan ser aplicables a la realidad, particularmente desde nuestra región latinoamericana; porque pienso que en esta situación de deterioro ambiental ya no se puede seguir con la visión que el capitalismo tiene de la naturaleza, ya que la cosifica para trabajarla a su conveniencia, obtener extensiones de la naturaleza e incentivar el consumo, lo cual en niveles desorbitantes se transforma en consumismo.

Porque uno de los ejes centrales para el funcionamiento de la maquinaria capitalista es el consumo, el cual se impulsó en la era fordista que abarcó los años

de 1930 hasta 1970. Se implementó una producción en masa para incentivar el consumo de la clase trabajadora, por lo que se incrementó el salario y se implementaron diversos estímulos económicos para que el trabajador estuviera enfocado a adquirir la inmensa cantidad de mercancías ofertadas (Cava, 2018), pero el consumo excesivo genera residuos y éstos van a parar a algún lado, generalmente al mar; además, en el consumo personal siempre hay un excedente, es decir, cosas que son almacenadas y no se usan, sin darse cuenta que esos productos son naturaleza transformada, ya que todas las mercancías fueron hechas con recursos provenientes de la naturaleza (Foladori, 2007) y si se continúa con niveles exorbitantes de consumo, llegará el día en que la Naturaleza ya no tenga capacidad de renovación y de respuesta.

En síntesis, con base en la conceptualización de los docentes se deben criticar estas dinámicas sociales, con el objetivo de poner un freno al deterioro de la vida en su totalidad, una tarea que debe ser construida desde saberes de pueblos originarios y ancestrales, porque éstos no están totalmente occidentalizados y la globalización no está inmersa en sus vidas, por lo que es difícil que tengan los valores individualistas y consumistas que el sistema capitalista deposita en gran parte del Planeta, puesto que “Lomelí” y “Alegría” afirman que la EA es una manera de enfrentar el consumismo.

Entonces, considero que la postura conceptual que los profesores manejan de la EA, parte de la corriente de crítica social, la cual se caracteriza por criticar las dinámicas sociales que incentivan las problemáticas ambientales y realidades³, además de incursionar en otros saberes como resistencia cultural (Sauvé, 2005), dado que tienen un marcado interés en analizar la situación que ha construido el capitalismo en cuanto al deterioro de la naturaleza y de ir contracorriente de la dinámica social del consumismo, así que tienen un sentido libertario al considerar emplear otros conocimientos que tienen un valor ancestral y no le dan tanto peso a los que son construidos desde el ámbito académico. Como contempla

³ Una realidad ambiental es presenciar las acciones del ser humano que han contribuido al deterioro del Planeta.

“Mauricio” al abordar el tema de la relación hombre-naturaleza respecto a introducir saberes no occidentales en su enseñanza:

[...]No occidental, no, porque estamos en el occidente, más bien consideramos otro tipo de lecturas del mundo; es decir, nos interesa mucho poder acercar a los estudiantes y por eso los llevamos a prácticas de campo, para que vean en otras regiones, en otros espacios cómo se conciben las partes educativas, cómo se concibe la milpa, cómo se concibe una selva, cómo se concibe la relación con los propios animales y cómo se concibe la relación del propio sujeto dentro de ese contexto, así, los llevamos para que un estudiante platique con el pescador, con el campesino, con el que trabaja en un aserradero y que en esa interacción puedan tener un enriquecimiento de las formas y de los puntos de partida de la información, del conocimiento y de los saberes que tienen los propios estudiantes; no es para que lo cambien, es para que los enriquezcan. Claro, si ese momento los lleva a una reflexión sumamente profunda, puedan ellos tener nuevas formas de acercarse, de comprender el mundo; creemos que les va a permitir generar otro tipo de respuestas. Porque si lo único que tenemos es ese tipo de conocimiento occidentalizado, donde pareciera ser que la única forma de concebir la naturaleza es aquella que se ve a través de la medición, de la certeza y no tenemos otras formas para saber acercarnos y comprender los procesos biofísicos de la naturaleza, creemos que nos hemos quedado de manera limitada, por eso nos interesa llevar a los estudiantes y nosotros mismos, también, en ese diálogo con otros colegas, de otras latitudes, no solamente de México, del extranjero, con los cuales estamos de manera constante intercambiando, para tratar de generar nuevas respuestas ante los desafíos que tenemos en las cuestiones ambientales.

Así es como lo materializamos en el programa de EA. Tenemos prácticas de campo cada semestre, para acercar a los estudiantes a otros tipos de lógicas que no sean las que tienen en las ciudades ni las que siempre han

tenido. Los llevamos a un cafetal, a una cooperativa; los llevamos a diferentes espacios sociales pero también naturales. Algunas veces los llevamos a las selvas, a los bosques de niebla, manglares, para que generen una perspectiva distinta a la que ellos tienen, para que enriquezcan sus perspectivas en relación con las cuestiones ambientales, donde la relación ser humano-naturaleza es simplemente definitoria para los objetivos de la EA [...]

Es muy interesante esta manera de enriquecer el saber, porque alude a una forma de emancipación y reconstrucción de los espacios considerados para el aprendizaje, ya que considera a otros espacios y localidades con valor educativo, ya no tanto los escolares. De igual manera, aquí también deja ver otra reconstrucción conceptual, dado que “Mauricio” menciona que la milpa y la selva son partes educativas, así que está contemplando a la naturaleza como facilitadora para la educación.

Llegados hasta aquí, tras analizar las perspectivas conceptuales de los docentes de la UACM en cuanto a la EA, al profundizar el análisis aparece otra base teórica que considero está implícita en la categoría de transformación de la sociedad, puesto que “Mauricio” cuando habla acerca de la sustentabilidad, mencionó que también ésta debe formar otro tipo de cultura, otro tipo de pensamiento que nos conduzca a no deteriorar los recursos naturales; asimismo, “Lomelí” se posicionó en cuestionar la idea de desarrollo que se ha venido manejando desde el capitalismo y “Alegría” opinó que es una tarea formar un pensamiento que empiece a romper por completo con la lógica del desarrollo capitalista. Por consiguiente, considero que para transformar la sociedad e ir en contra del capitalismo en el terreno educativo, es necesario delinear un *pensamiento crítico*.

Asimismo, dentro de la categoría de saberes tradicionales, pude darme cuenta que para la mayoría de los profesores-investigadores es muy importante incluir estos saberes en un proceso de formación pedagógica, debido a que “Mauricio” indicó que las actividades relacionadas con la defensa de un territorio o prácticas vinculadas al medio ambiente de algunas comunidades, son prácticas

pedagógicas; además, “Jeff” expresó que una formación pedagógica tiene que ver con recuperar nuestra historia reciente y considerar todos estos conocimientos también llamados saberes; y finalmente, “Alegría” expuso que son recursos pedagógicos lo que las organizaciones civiles o comunidades van realizando en defensa de la naturaleza para prevalecer sus ecosistemas.

En consecuencia, la idea intermedia que tiene relación con saberes tradicionales es la de *formación pedagógica*. Como resultado, tenemos dos ideas intermedias, entendidas como las que van más allá de la simple descripción del referente empírico o en palabras comunes y corrientes, las que se encuentran entre líneas de la perspectiva teórica. Para Saur (2008) citado en Gómez y Corenstein (2017) “plantea el concepto de categorías intermedias que son teorías de alcance medio que pueden o no estar inscritas en una teoría mayor, pero que aparecen delimitando o focalizando algún aspecto empírico con el propósito de darle inteligibilidad” (p.29). Es decir, estas bases teóricas son las que están al margen de la perspectiva conceptual de los docentes de la UACM, para darle soporte a las categorías principales y así se entiendan aquéllas con mayor claridad. Entonces, siguiendo a los autores señalados, estas ideas intermedias pueden dar lugar a construcciones teóricas dentro de una investigación, ya que son cercanas al objeto analizado; consecuentemente, en el siguiente apartado plasmé bases crítico educativas que provienen del saber filosófico y brindan una fundamentación a las ideas intermedias.

Capítulo 4. Pensamiento crítico y formación pedagógica

El aporte de las categorías intermedias se encuentra en que éstas proporcionan la posibilidad de entender los fragmentos de la realidad que han sido estudiados (Gómez et al. 2017); por ejemplo, las críticas de los docentes al capitalismo, al consumismo y al desarrollo, e incluir el presupuesto de transformar la sociedad con la EA, pues estos elementos son definitorios para fomentar un pensamiento crítico que nos dé las pautas para criticar lo anterior, y a su vez, que sirva como

herramienta para leer las exigencias de la naturaleza en cuanto a la convivencia que establece la sociedad con ella. Un pensamiento crítico que vaya más allá de la perspectiva en que la lógica ocupe un lugar fundamental para emitir juicios y argumentarlos. Igualmente, que supere la visión en donde el pensamiento crítico se reduce a un conjunto de habilidades cognitivas para estudiar un fenómeno, que de acuerdo con Richard Paul (1997), citado en Suárez (2018), corresponden a la primera y segunda ola del pensamiento crítico, respectivamente.

El pensamiento crítico es aquel que construye posicionamientos estratégicos situados en las líneas divisorias y márgenes activos entre lo local, lo regional y lo mundial, de ahí que se tengan que incentivar identidades contra-hegemónicas y emancipatorias que atraviesan diversos niveles de participación y vinculación.

El pensamiento crítico latinoamericano, tiene una gran diversidad de visiones y versiones, no pocas veces contrapuestas, empero se podría decir que lo caracteriza una voluntad y una concientización de transformación social, voluntad concientizadora de superar, o por lo menos intentar derrocar las relaciones de explotación, dominación, colonialismo, subalternidad e imperialismo existentes (Esquivel, 2017, p. 2)

Bajo este panorama, la postura que asumo del pensamiento crítico es una mirada amplia de la realidad donde el pensamiento no se limita a las formas hegemónicas de leer el mundo para construir conceptos y juicios; por el contrario, es un pensamiento que critica lo anterior y busca alternativas para propiciar una forma de afectación en todas las dimensiones del ser, tanto emocionales, cognitivas y sensoriales, para crear un sistema de juicios que ayuden a transformar la cultura de cierta localidad geográfica. Como algunos aspectos del pensamiento reflexivo de Dewey (1998) para que se pueda criticar la información proveniente de otras localidades, de modo que se entienda y se asimile el tránsito de información que pasa por la mente. También situarnos en la realidad expuesta a los datos sensoriales, porque en Latinoamérica se construye el pensamiento crítico desde el contexto (Suárez et al. 2018).

Discurro que el pensamiento crítico que se desprende de la perspectiva conceptual de la planta docente de la UACM, tiene que ver con lo relacional, donde se puede construir un lazo entre el pensamiento y las distintas formas de entender la realidad, puesto que asevera Esquivel (2017), el pensamiento crítico se construye en las fronteras regionales y mundiales que se van anclando con posturas de diferentes culturas; en este sentido, los docentes contemplan en sus prácticas educativas, la adopción de saberes que son transmitidos por grupos minoritarios, pueblos originarios o indígenas. Por ejemplo, al preguntarle también a “Jeff” si en su enseñanza contemplaba algún saber no occidental, discrepó lo siguiente:

[...] Claro. Tenemos un semestre dentro de la, epistemología, que implica precisamente hacer esa revisión de conocimientos tradicionales de esos también llamados saberes, convencido de llamarlos saberes [...] tenemos entonces, decía un periodo importante en la formación de la maestría recuperando esa manifestación del conocimiento tradicional. De suerte entonces que sí estamos en ese proceso de recuperación. Por qué lo planteamos y con esto concluyo, porque tenemos que encontrar las maneras de resolver una parte en lo que estamos metidos, producto del sistema hegemónico, producto del capitalismo y eso desde nuestra opinión, o por lo menos desde la mía, se basa en reconocer otras formas de pensamiento, otras maneras de conocer, y por lo tanto, una *praxis* distinta al modo de producción capitalista; y eso a nosotros nos parece fundamental para permitirnos construir alternativas a esta crisis y ver salidas. Si lo aplicamos se resuelven los problemas, no, eso es importante de entender, se trata de procesos de acercamiento a proyectos que podemos ir construyendo, alternativas de resistencia [...]

En este sentido, considero que tal postura se adentra en el pensamiento crítico latinoamericano, porque “versa sobre otras opciones de conocimiento, que se han hecho en los márgenes, en la defensa de las formas ancestrales alternativas de

conocer, en la resistencia cultural o asociadas a luchas políticas y/o procesos de movilización popular” (Lander, 2001 cit. en Suárez et al., 2018, p.10).

Otro ejemplo se puede notar en lo que al respecto menciona “Lomelí”:

[...] en la EA, por lo menos esa es mi visión, tenemos que considerar todos los saberes; es decir, yo no puedo decir que el saber cultural de una región es puro, verdadero y lo mejor...no? Ya se han hecho muchos estudios latinoamericanos, etc. en donde podemos darnos cuenta en que quienes en realidad sostienen o pueden estar implementando las mejores prácticas de sustentabilidad y de vida o de una vida más adecuada, son las comunidades, con sus idiomas, con sus saberes, con sus modos de producción, y eso es lo respetable y lo que se tiene que recrear. La EA si ha de tener incidencia en la forma en la que nosotros concebimos a nuestro ambiente, sería analizando justamente cómo todos estos conocimientos ancestrales, todos estos saberes culturales nos dan muchísimas respuestas que nosotros podemos recrear y trabajar con ello para generar paradigmas, modelos de buen vivir, de vivir adecuadamente y además de sustentabilidad [...] Entonces creo que todos estos saberes son muy importantes en la EA y lo que nosotros tenemos que, pues, no es que enseñemos sino más bien es propiciar el aprendizaje de este tipo de saberes.

Los saberes tradicionales tienen que ver con lo transmitido de generación en generación o procedentes de aquellas comunidades que no viven tan inmersas en la occidentalización y los ancestrales tienen que ver con el mundo antiguo, los cuales difícilmente son envueltos por el sistema económico imperante, como el capitalismo; entonces éstos tienen una aportación interesante en la tarea de tratar de transformar la realidad y buscar otras soluciones desde el análisis de esos saberes, lo que tiene que ver con lo metacognitivo, esto es, repensar el pensamiento, y de acuerdo con Lander (2001), es una característica de la tercera ola del pensamiento crítico; de ahí que la filosofía, este saber en sí mismo, sea

auxiliar para desarrollar esto último, es decir, incentivar la habilidad de pensar el pensamiento.

En este contexto, contemplar saberes tradicionales o ancestrales en un proceso educativo es mirar la realidad desde varios puntos de vista, puesto que la complejidad del momento histórico ha despertado distintas formas de prácticas en el ser humano, tanto psicológicas, culturales, sociales y económicas, las cuales tienen una afectación en el medio ambiente, por lo que es de vital importancia buscar opciones epistemológicas para enfrentar problemáticas ambientales. Por ello, el motivo de este capítulo es apoyarnos y recurrir a la filosofía, como amor al conocimiento, como un afán de saber, para fomentar el pensamiento crítico latinoamericano, el cual se inclina por analizar prácticas sociales y culturales, con motivo de que el pensamiento haga una crítica social que tenga implicaciones en un mundo real.

Igualmente, incentivar una formación pedagógica, la cual, de acuerdo con Aguirre (1995) tiene que ver con preocuparse por aprender formas de enseñar a los estudiantes. Igualmente, la investigadora Orjuela (2009) expresa que la formación pedagógica es para planificar la enseñanza, mediar el aprendizaje entre el educando y el educador, gestionar el aula, evaluar, investigar e innovar. Por consiguiente, coincido con Orjuela (2009) que la formación pedagógica es un proceso complejo que se preocupa por la enseñanza a sus semejantes, pero sobre todo es una forma de solidaridad con el educando para ir formando a sujetos dentro de un espacio social, preparándolos para la convivencia, para sentir su entorno, para el aprendizaje y el respeto de diferentes puntos de vista; para ello, es una formación que diseña modelos de aprendizaje, pero por enfocarse en el tema ambiental y tratar de percibir los problemas que hay en él, que se enfoque en desarrollar, a lo largo de la formación, la sensibilidad que proporciona el cuerpo de un sujeto, por eso es importante apoyarse en la tradición alemana de formación *Bildung*.

Consideramos que el saber filosófico, como en el posicionamiento de “Lomelí”, “Jeff”, “Mauricio” y “Alegría” al compartir la visión de la filosofía andina, puede fortalecer la construcción de un pensamiento crítico, aspecto fundamental de la

corriente socio-crítica en EA de la planta docente de la UACM en sus prácticas educativas, dado que es un garante para la construcción del pensamiento crítico. En consecuencia, en primer lugar abordo a la filosofía como generadora del pensamiento crítico, puesto que la crítica constituye una mediación entre estas dos maneras de abordar la realidad; en segundo lugar, trato el tema de la *aisthetike* para considerar a la sensibilidad como parte fundamental en la formación pedagógica del ser humano, porque considero que incluir este tipo de saber pone las pautas para interactuar con los aspectos biofísicos, unido a una formación pedagógica que ofrezca las bases para fomentar una convivencia con la naturaleza, con una pedagogía de la convivencia, que aunque esto suena una visión soñadora, el sueño, la utopía y la esperanza, forman parte de la condición humana, las cuales se emplean para despertar la creatividad en los sujetos y pensar en un mundo posible, sobre todo si la reflexión está dirigida hacia un proceso educativo.

4.1 La filosofía en el favorecimiento del pensamiento crítico

Comparto con Freire (2009) y Esquivel (2017) que para transformar la sociedad es considerable tener una lectura crítica de la realidad, que ayude a reflexionar acerca de nuestro papel en el mundo y las consecuencias que tiene nuestra forma de vida en el medio ambiente; además, con base en los comentarios de los docentes, se adhieren a una mirada de la EA que tiene como punto importante el transformar la sociedad, así que se necesitan las bases para ello, contemplando la idea de formar un pensamiento crítico, por lo que es indispensable retomar una filosofía anclada a los contextos particulares, en este caso, de Latinoamérica, ya que la filosofía en esta parte del globo terráqueo puede que ya no retome temas que occidente estaba acostumbrado, como el Ser, la Nada, el hombre, sino de problemáticas que surjan de las necesidades sociales, pues parte del deterioro ambiental en Latinoamérica son por condiciones socio-culturales, entonces una

filosofía que se enfoque en la parte social tiene más fruto aquí, lo que implica buscar alternativas como los saberes tradicionales, pues:

En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción (Gómez y Hamui cit. en Charabati, 2017, p. 42).

Es decir, existe un proceso racional en el momento en que se detecta una situación de la vida real y se selecciona del razonamiento los conocimientos, saberes o experiencias para determinar cómo reaccionar en esa situación que es afectada directamente por el contexto en el que se vive, donde muchas veces existe una correspondencia entre accionar y pensar, asociado con la experiencia que tiene que ver con la reflexión, comprensión, duda y crítica, por lo que la construcción de saberes se da en el marco de una relación. Bajo esta perspectiva, la preocupación de la filosofía en sí misma es tratar de saber acerca del mundo en relación con el género humano, lo cual abarca a la naturaleza, y a su vez, es la preocupación de cualquier persona racional, y esto implica lo que origina todo filosofar (Suárez, et al., 2018)

Entonces, la filosofía original como un saber desinteresado, es la que está enfocada en resolver o pretender resolver problemas de su propia realidad, la cual nos ayuda a desarrollar un pensamiento crítico; en este sentido, comenta Martínez y Guachetá (2020), hay una tradición filosófica que liga estrechamente a la Filosofía con el pensamiento crítico, porque ésta surgió a partir de las inquietudes de instaurar un método y un análisis riguroso de la realidad.

El pensamiento, desde la tradición anglosajona, es un proceso cognitivo que ayuda a materializar tus acciones; es decir, desde una mirada occidental, el pensamiento crítico implica un proceso cognitivo que te posibilita analizar y

conjeturar diferentes percepciones que se tienen acerca de un objeto determinado; asimismo, bajo esta postura, el pensamiento crítico se enfoca en evaluar, analizar y justificar argumentos o evidencias, lo que guarda una estrecha relación con el uso de la lógica para desarrollar el pensamiento crítico y maneja la idea de contener elementos analítico-científicos en la investigación.

Estas inclinaciones teóricas se conjuntaron en *El reporte Delphi*, (Suárez et al. 2018) un documento que reunió las opiniones de varios expertos en el tema para determinar las habilidades y características que tiene el pensamiento crítico, donde generalmente se sostenía que una persona piensa críticamente si es posible que fundamente sus ideas y situar el razonamiento para construirlo conforme a las situaciones; sin embargo, esta perspectiva en el pensamiento crítico no considera las creencias y las experiencias, las cuales tienen implicaciones para la formulación de un pensamiento consciente de nuestro lugar en el mundo.

La postura crítica, por su parte, como lo comentan Martínez y Guachetá (2020) te impulsa a tomar postura frente a un problema, tema o situación determinada, posibilitando la transformación social con sentido comunitario de tal forma que relacionarse y tener experiencias con un fenómeno en específico, te conduzca a implementar propuestas de solución, lo cual se distancia de la tradición anglosajona. Por ello, el pensamiento crítico que aquí se construye es pensado en y desde Latinoamérica y se le agrega un elemento crucial para entender las relaciones que se dan entre distintas formas de vivir, porque en esta parte geográfica la realidad dada es el punto de partida (Suárez et al. 2018).

Ahora bien, considero que el pensamiento crítico tiene su fundamento con el saber filosófico para aprehender el momento histórico, al tiempo que la EA que trabajan los docentes de la UACM comparte un interés con la filosofía Del Buen Vivir, ya que propone un tipo de pensamiento para que la persona pueda interactuar con la naturaleza con el propósito de que su convivencia sea más armónica y se disminuya el daño que se le ha hecho a la naturaleza con el consumismo que ha provocado el modelo capitalista. En esta tesitura, asegura Martínez et al. (2020),

El capitalismo desplazó los lazos sociales comunitarios con la naturaleza, las tradiciones, los mitos y las creencias de los pueblos originarios. La dignificación no solo se produce entre los seres humanos, sino además con lo otro del hombre, a saber, con la naturaleza (p.107)

Precisamente lo que pretende la EA desde esta mirada o postura crítica como lo que postulan los pueblos originarios, es edificar esos lazos que ayuden a construir un presente y un futuro más estructurado, que permitan a las sociedades gozar de buena salud y bienestar, cambiando la actitud que tenemos con el medio ambiente, y así poder enfrentar mejor los tiempos del COVID-19, puesto que el consumo de la población mundial crece a pasos agigantados, y a esto Foladori (2007) lo ha llamado como la concepción consumista de la crisis ambiental, porque la tendencia consumista acaba con los recursos y produce residuos. Asimismo, el consumo de fauna silvestre es un factor íntimamente ligado con el surgimiento de pandemias, que dicho sea de paso, se pronostican más crudas, porque de acuerdo con Quiñones (2020), actualmente las interacciones entre animal y humano son más comunes, ya que existen demasiadas prácticas de comercio ilegal de animales no domesticados que viven en libertad, así que esto facilita la probabilidad de transmisión de enfermedades entre ambas especies.

Por lo tanto, en un proceso de formación, el pensamiento crítico es crucial para observar realidades, considerar otras *epistemes*, criticar el entorno y hasta proponer soluciones para después formar un criterio propio en miras de una buena convivencia con la naturaleza.

Hasta aquí, falta construir un sustento teórico para destacar la relevancia de la sensibilidad en la formación, puesto que en el estudio que realizó Escobar (2015), los egresados del posgrado en Educación Ambiental de la UACM, se refirieron a que dicho posgrado les proporcionó sensibilidad, pero me gustaría mencionar qué papel juega ésta y la aportación que tiene para la formación de sujetos, pues tiene grandes aportaciones en percibir los problemas de una realidad y empezar de manera gradual con la transformación de la sociedad y así leer el mundo a través de este texto, de manera que posibilite una formación pedagógica que le dé peso

a la corporeidad del sujeto con una formación sensitiva, de lo cual hablaré en la siguiente sección.

4.2 Formación sensitiva

Un elemento que no puede pasar por desapercibido en esta *interacción de los aspectos biofísicos con su interacción social* que argumentan los docentes del posgrado, es el papel de la sensibilidad en el sujeto, que se puede fundamentar con otro saber filosófico que es importante retomar para un proceso de formación, como con la estética, no entendida como el estudio de las obras artísticas y de lo bello, sino desde su etimología, *aisthetike* que significa, sensibilidad, percepción, por lo que aquí entenderemos a la estética como doctrina del conocimiento sensible, así que también la formación implica el empleo de emociones, percepciones y sensibilidades que ayudan a construir una imagen del mundo con base en ese desdoblamiento del ser en donde se encuentra la vida cultural, la vida social y la individual, la cual se apropia el sujeto a través de los datos de los sentidos, del oído, de la vista, del tacto y hasta del olfato, por eso es importante retomar la formación que se enfoque en incentivar esos componentes del sujeto para que vayamos construyendo una crítica hacia los sistemas económicos y las realidades ambientales que presentamos. De ahí que Mandoki (2006) pronuncie que el ser humano contiene una condición de *estesis*, la cual indica una abertura al contexto en el que se encuentra viviendo, por lo que los sentidos son influenciados por la cultura; así que no hay una escisión entre vida cotidiana y estética, estableciendo una relación entre sujeto y naturaleza.

En este sentido, en los procesos formativos habremos que acentuar el carácter estético. Es por ello que en esta tesis me apego a la tradición alemana de formación *Bildung*, donde se destacan los aspectos culturales como medio para comprender y darle sentido al mundo, a través de ellos, el sujeto va adquiriendo una formación que está inacabada, dándole importancia a la sensibilidad; asimismo, el concepto de formación tiene que ver con incentivar el cultivo del espíritu para que haya un reconocimiento del otro para crearse a sí mismo, donde

la ética forma parte fundamental de este proceso en el ser humano (Ramos, 2018), porque finalmente se considera al otro como igual y eso es un principio ético que propicia el funcionamiento de las relaciones sociales.

Llegados a este punto, considero que para que la formación esté completa, se debe considerar las dos formas de sensibilidad que apuntaba Lévinas (1991), la cognitiva y la del gozo; la primera se refiere al hecho de colocar las sensaciones a contenidos de conciencia y dejarle a la estructura sensible del ser humano al asunto cognitivo; en cambio, la sensibilidad del gozo se presenta de acuerdo con las sensaciones experimentadas, con lo vivido, lo cual resalta la afectación de los hechos del mundo en el sujeto.

De ahí que proponer una formación que recupere este carácter estético es fundamental para que haya un conocimiento de la problemática ambiental, la cual ha sido provocada por todo el proceso industrializador que trajo políticas educativas que corresponden a otros contextos y políticas económicas impuestas desde la hegemonía, pero son reflejadas en la vida cultural, social y educativa, provocando la creación de lo que ha nombrado Dewey (1989), como hábitos ajenos, que son adquiridos por imitación, los cuales afectan de manera definitoria la actitud de sujetos en su proceso de formación. Esto crea unos hábitos de pensamiento que son reflejados en las escuelas y en los maestros que están destinados a formar a estudiantes de diferentes niveles educativos, por lo que visto desde un punto de vista macro, contribuye a la formación de hábitos ajenos.

En el caso de la Educación Ambiental, ésta ha adquirido compromisos axiológicos y epistemológicos que aún son impuestos desde la hegemonía, comprometiéndose con el desarrollo sustentable y no con el respeto y la inclusión de saberes indígenas (Bula, 2011), que como vimos, afortunadamente, no es el caso del proyecto de EA que tienen los docentes de la UACM. Sin embargo, no sobra mencionar que las exigencias que no son propias de la región, imponen al acto educativo una cierta finalidad en lugar que se dé por sí mismo, porque de este modo se podrían hallar nuevos horizontes que ayuden a desarrollar diferencias sustanciales, ya que el objetivo de la EA es propiciar un cambio en la sociedad y no reproducirla; además, se dirige al acto educativo a una sola

dirección, en lugar de encontrar nuevas rutas para producir algo novedoso y diferente

Entonces, ¿cuál es la sensibilidad que hace falta? Una sensibilidad hacia lo ajeno que no sirve, que se centre en descubrir de dónde viene cierta información, el contexto en el que emerge y aplicar una cierta rigurosidad que cuestione la intencionalidad de ciertos términos y prácticas, porque la actividad intelectual y formativa incluye la reunión y retención de información, pero ésta sería estéril si no se comprende, es decir, sin un acto de reflexión, que dé como resultado un pensamiento reflexivo, el cual es definido como:

El pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de «cualquier cosa (Dewey, 1989, p. 8).

Es decir, no es suficiente con relacionar una serie de datos, sino que es necesario conducirlos a un fin y determinar su efecto o consecuencia en cualquiera de los ámbitos de la vida, lo que apunta a tener una coherencia en las ideas, dándole forma a los argumentos para llegar a una conclusión que se derive de las premisas. Así entonces, el pensamiento reflexivo y crítico es un elemento clave para el ejercicio de percibir lo ajeno que no sirve en nuestro contexto, para llegar a confirmar el pensamiento que se tiene de algo y cuestionar algunos hábitos que solo por hegemonía son considerados aplicables a todo contexto; por ello, considerar nuestro entorno, el estudio de otras rutas de pensamiento y la asimilación de conocimientos europeos para la aplicación de éstos para la resolución de problemas que surjan de nuestras necesidades, dan lugar a la utilización de un método distinto y puede resultar interesante en un proceso educativo, reflexivo y formativo (Dewey, 1998).

En definitiva, a partir de la reflexión de nuestro entorno, con el saber sensible que nos ayuda a percibir los problemas de nuestra realidad, podemos remitirnos a la idea de ciudades educadoras, la cual se refiere a que el medio es el que educa

mediante las exigencias del contexto, provocando un vínculo amistoso entre comunidad, escuela y realidad, indicando qué saberes son los que hay que enseñar en las escuelas y a qué formación nos debemos apegar para tratar de combatir las problemáticas ambientales y despojarnos de hábitos ajenos que no ayudan a nuestra realidad. De tal manera que los educadores, específicamente los educadores ambientales, construyan una postura donde se critiquen prácticas socio-culturales que originan las crisis ambientales, de modo que recuperen el aporte del saber filosófico dicho anteriormente para la construcción de un complemento en una corriente socio-crítica en la Educación Ambiental.

4.3 Pedagogía de la convivencia

En el capítulo que documenté la percepción de ambiente de la planta docente de la UACM, mencioné que una interacción social con aspectos biofísicos contiene una convivencia peculiar, por lo que en este trabajo me gustaría sustituir la categoría teórica de relación sociedad-naturaleza, que fundamenta la categoría empírica de aspectos biofísicos con su interacción social, por convivencia sociedad-naturaleza, puesto que desde mi posicionamiento, retomado de la propuesta de la filosofía andina y de muchos pueblos ancestrales, es considerar que la naturaleza es un sistema viviente, una inmovilidad que tiene extensiones naturales que hace que funcione todo tipo de vida y entes en este Planeta, los cuales co-existen y conviven unos con otros. En este sentido, los estudios de pedagogía de la convivencia han considerado únicamente a relaciones entre personas para desarrollar esta virtud, puesto que Jares (2006) señala que toda relación humana incita a un modelo específico de convivencia, además que indica que no hay posibilidad de vivir sin convivir porque los seres humanos somos seres sociales y necesitamos de los demás para sustentar nuestra existencia; entonces es viable considerar la convivencia como pauta para despertar una calidad de vida en las personas.

De acuerdo con este autor, un modelo de convivencia democrático posibilita vivir unos con otros respaldado por unos códigos valorativos, el cual se encuentra apegado al Estado de derecho y respetando todos los derechos humanos para los integrantes de una ciudadanía. Bajo este supuesto, el autor español discrepa lo siguiente:

Los derechos humanos favorecen la convivencia democrática en cuanto apuestan por un tipo de sociedad asentada en los valores democráticos y en la justicia social, dimensiones que chocan formalmente con los intereses de los que defienden el beneficio particular y el dominio. Los derechos humanos optan por un tipo de relaciones sociales y económicas basadas en la justicia, la igualdad y la dignidad de las personas, al mismo tiempo que hacen incompatibles otras. (Jares, 2006, p. 17).

Sin embargo, para incentivar un tipo de convivencia que ofrezca una mejor calidad de vida en el desarrollo de la vida en la totalidad, es necesario despertar en los educandos interesados por el respeto al ambiente, una nueva forma de entender quiénes pueden ser los sujetos dotados de derechos, y para ello se necesita el giro ontológico que comentaba anteriormente, que contribuya a darle el lugar primordial que le corresponde a la naturaleza, porque es la generadora de vida, el sistema viviente con el que debemos tener una convivencia armoniosa, dado que todos los sucesos que hay en dicho sistema repercuten en los humanos, entonces esto construye una relación que, veámosla o no, es directa. Por ello, este giro ontológico trata de posicionar a la naturaleza como sujeta de derechos y de dignidad, puesto que los autores Camacho y Muñoz (2017) hacen referencia a que tal giro pretende darle a las ideas de lo social y a la naturaleza una concepción diferente de las impuestas por la modernidad.

Bien, de acuerdo con Stengers (2005) citado en (Camacho et al., 2017) la noción cosmopolítica está dirigida a ello, puesto que el prefijo “*cosmos*” indica que el mundo se constituye por una diversidad de elementos, así que la política no debería reducirse a lo humano. El término política en cosmopolítica asume que este conjunto de elementos, entidades y seres se encuentran en constante

relación y negociación, así que también esto es una forma de hacer política. En consecuencia, los elementos o entes no humanos son agentes políticos legítimos, lo que significa asumir a la naturaleza como sujeto político digno de ser pensada para la convivencia y dotada de derechos, así que bajo esta perspectiva las relaciones sociales se dan en un panorama entre seres humanos y no humanos, invitando a la convivencia entre ellos, despertando un sentido solidario con miras a un mundo mejor.

Convivir es algo que está implícito en todo proceso educativo, puesto que la convivencia es algo fundamental para que funcionen las relaciones mundiales, así que hay que enseñar esta virtud. Ya decía el pedagogo brasileño Freire, educar es un acto de solidaridad con el otro, de ahí que la solidaridad sea un baluarte fundamental para la convivencia, porque se solidariza con el otro, con el que la está pasando mal, y en ese sentido, el deterioro de la naturaleza necesita que nos solidaricemos con ella, para que en un proceso formativo se amplíe el universo de sujetos con los cuales se debe convivir. Una solidaridad que reconozca el papel decisivo de lo otro para el sustento de la vida humana y no sólo ponerse en lugar del otro por compasión.

A este respecto, comentaba Latapí (1998) citado en Sime (1999) que para una pedagogía de la convivencia solidaria, se distingue, entre otros pasos, en “abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica a ser más sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas” (p.42). Entonces, tomando como referente a la cosmopolítica, un elemento diferente a nosotros entre todo este *cosmos* es la naturaleza, la cual necesita que reduzcamos el daño que le hacemos a ésta. De ahí que Jares (2006) considere que la solidaridad tenga como bandera la transformación de las situaciones injustas, pues la vincula con procesos que intentan propiciar un cambio social, político y por qué no, hasta la forma de pensar de los sujetos.

Este giro ontológico se contrapone con el tipo de convivencia dominante que se apega a una visión antropocéntrica, donde el ser humano es la medida de todas las cosas. Además, afronta otro obstáculo, porque de acuerdo con Walsh (2007), los países del Sur han sido expuestos a diferentes tipos de colonialidades que

influyen en la forma de pensar de los sujetos; por ejemplo, la colonialidad de la naturaleza, la cual niega la noción de Tierra como cuerpo de ésta y la reduce a un instrumento que tiene que ser explotado por el humano. Parafraseando a Walsh, ella expresa que es de urgencia pensar desde afuera los términos que han sido absolutos, ya que el conocimiento puede llegar desde cualquier cultura o cosmovisión, lo cual implica otras formas de pensar y comprender el mundo, de involucramiento y de análisis en la investigación para producir teoría. Entonces, con este modelo democrático se combaten los factores que imposibilitan este tipo de convivencia, posibilitando una convivencia en un sentido amplio.

Como resultado, los contenidos de una pedagogía para la convivencia son la democracia en un sentido extenso, el respeto y la solidaridad, pero me gustaría agregar uno más, que es la austeridad, puesto que la considero decisiva para convivir con la naturaleza en este momento donde el consumismo abunda y a causa de esta dinámica social hay demasiados residuos que se depositan en forma indiscriminada en los océanos y acaban con las extensiones de la naturaleza. Invitar a la austeridad es con el interés de formar a ciudadanos responsables con el medio ambiente, y, consecuentemente, se posibilite pensar en un mundo posible donde se disminuya el problema del consumismo.

Una austeridad que tenga fundamento en un saber que clasifique los deseos, proveniente de un saber ancestral perteneciente a la Grecia Antigua, tal como lo planteaba Epicuro de Samos, fundador del epicureísmo, escuela filosófica del periodo helenístico-romano, puesto que este saber filosófico nace en un periodo donde la economía doméstica y desafortunadamente la esclavitud imperaban, lo cual es difícil hablar de capitalismo y porque sus reflexiones muestran la visión que tenía respecto a la problemática actual que enfrenta el medio ambiente y la naturaleza.

En la sabiduría del filósofo, existe una serie de frases que constituyen buena parte de su proyecto filosófico, las cuales son conocidas como las *máximas capitales*. Según uno de los primeros traductores del pensador al castellano, la máxima número veintinueve dice lo siguiente:

De los deseos unos son naturales y necesarios. Otros naturales y no necesarios. Otros no son naturales ni necesarios, sino que nacen de la vana opinión. (Naturales y necesarios considera Epicuro a los que eliminan el dolor, como la bebida para la sed. Naturales pero no necesarios los que sólo colorean el placer, pero no extirpan el dolor, como los alimentos refinados. Ni naturales ni necesarios, por ejemplo, las coronas y la dedicación de estatuas) (García, 1974, p. 56).

En vista de lo anterior, considero que ser consumista nace de la opinión no fundamentada, ya que los productos y mercancías que se adquieren, solamente son para adornar deseos que no son naturales ni necesarios para el desarrollo de la persona, porque no te dan salud, no te quitan algún dolor ni alimentan el intelecto, corresponde más bien a proporcionar una emoción que se presenta cuando se adquiere algo nuevo, y precisamente la característica de una emoción es tener un efecto pasajero que dura unas horas o inclusive un par de días, es de poca duración (Escudero, 2019)

Por eso es importante manejar la austeridad, porque los deseos vanos son los que violan los límites de la naturaleza, porque éstos exigen que se extraigan más extensiones de la naturaleza para cumplir con el lujo; de ahí que sea muy importante poner énfasis en los límites. Al respecto, la máxima número veinte del mencionado filósofo toca este tema:

La carne concibe los límites del placer como ilimitados, y querría un tiempo ilimitado para procurárselos. Pero la mente, que ha comprendido el razonamiento sobre la finalidad y límite de la carne, y que ha disuelto los temores ante la eternidad, nos consigue una vida perfecta. Y para nada necesitamos ya un tiempo infinito. Pues no rehúye en modo alguno el placer; ni cuando los acontecimientos disponen nuestra marcha de la vida, se aleja como si le hubiera faltado algo para el óptimo vivir (García, 1974, p. 42).

Pienso que para el filósofo de Samos, la austeridad y la inteligencia eran determinantes para conocer los límites de la vida humana, dado que la vida nos brinda placeres que nos enriquecen para un tiempo que es limitado, como la

permanencia del ser humano en la Tierra. Llevar un estilo de vida sencillo y con cosas duraderas, es bueno para la salud individual, económica y ambiental. En este sentido, San Francisco de Asís tenía una frase que me ayudó mucho para este contenido, solía decir “Yo necesito poco, y ese poco lo necesito muy poco”, una de las bases éticas de la orden franciscana, y aunque puede haber varias interpretaciones de esto, aquí entenderemos que se refería a las necesidades exteriores. Por tanto, una invitación a la austeridad desarrollará una mejor convivencia no nada más con la naturaleza sino con uno mismo y con los demás.

Primeras conclusiones

En definitiva, pienso que el método fundamental de la Filosofía es la crítica y constituye una reflexión de segundo orden, es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, el cual se ajusta conforme a las necesidades de la época y de las regiones, por lo que la lectura del contexto teórico-educativo en el que se encuentran los docentes de la UACM, permitió construir una postura desde el saber filosófico. En conclusión, los saberes que complementan la postura socio-crítica de los docentes para enfrentar la situación de deterioro ambiental en la que nos encontramos, es la sabiduría en sí misma, como filosofía, la filosofía del Buen Vivir (esta integrada en los docentes), porque considero que mediante la articulación de éstos e inculcados en los espacios escolares, proporcionan continuidad al aprendizaje del sujeto por medio de la lectura que se hace del mundo, objetivada en la lectura de este texto, lo que tendrá un mejor resultado para una formación de sujetos que contemple todos los elementos que integran la vida, ya que la EA está dirigida a respetar lo individual y a todo aquello que forma parte de este Planeta, lo cual es fundamental en todos los sectores de la vida, tanto educativos, políticos, científicos y familiares.

La Educación Ambiental surge para tratar de minimizar las crisis ambientales, y existen posturas en EA que buscan revertir el orden social y cambiar la cultura o rasgos de ella; por ejemplo, los comentarios de “Lomelí” y “Alegría” en donde se posicionan en contra del consumismo, que se caracteriza por tener un deseo

generalizado de adquirir muchas cosas, sin ponernos a reflexionar todo lo que puede atraer esos deseos para el medio ambiente y la naturaleza. Lo cierto es que siendo protagonistas de la problemática ambiental, tenemos una obligación, ya sea por solidaridad con el otro o por el puro interés particular, de preservar la vida y de gozar de buena salud, de implementar respuestas a las propuestas educativas que enfrentamos, de manera que se tenga como fin propiciar la transformación de la sociedad.

Además, considerar una formación pedagógica que tenga como base la estética, nos ayuda a reflexionar qué es lo que debemos hacer a través de la educación para frenar el deterioro de la vida en su totalidad, pues el medio idóneo para transmitir la cultura es la educación, formal o no formal, que contenga el saber filosófico como propuesta para complementar una enseñanza en EA; así que la construcción de saberes *per se*, es ya una práctica educativa que busca la transformación de la sociedad y de la cultura, mejorando la vida en comunidad con una pedagogía de la convivencia que abarque seres humanos y no humanos.

Es claro entonces que las necesidades educativas con base en el contexto y con esta realidad dada, exigen primordialmente una reestructuración en la manera de pensar de los sujetos para modificar hábitos y construir una educación que tenga que ver con la valorización de la convivencia que establecemos con los demás, y esto incluye a la naturaleza, porque el saber filosófico arriba señalado es para que sirva de apoyo para hacer frente a una formación necesaria en los sujetos, puesto que el ambiente es de interés público, por eso hay tantos colectivos que se organizan por causas ambientalistas.

Asimismo, el saber filosófico, como el estético, la filosofía del Buen Vivir y las enseñanzas de Epicuro, no nacieron en un escenario educativo formal, pero sí se pueden transmitir a través de las escuelas, dado que estos saberes pueden dar una mirada crítica a la coyuntura actual y centrarse en la situación de deterioro ambiental. Además, con el giro ontológico que contiene la filosofía del Buen Vivir, posibilita que la convivencia sea entre todos los entes de este Planeta, para que la calidad de vida de los sujetos cambie a través de la educación y se enseñe que la convivencia no se reduce a las relaciones entre humanos.

Estos saberes propuestos son el resultado de una mirada integral de la realidad, como es el caso de la acelerada crisis ambiental provocada por el protagonismo del ser humano; entonces, los saberes que actualmente tienen lugar ya no solamente se encuentran dentro del campo del conocimiento, considero, y los docentes de la UACM también, que tienen que ver con las experiencias que vienen desde la vida en comunidad, es decir, dentro del ámbito social, porque allí es donde se transmiten algunos hábitos, unos hábitos que en la mayoría de los casos se deben cambiar para que se beneficie el trato que se le da a la naturaleza y al medio ambiente.

Con base en lo que planteo, considero que ir directamente al pensamiento para analizar cómo actuar en una situación real, también debería ser una de las preocupaciones de la EA, promoviendo en las instituciones de educación formal el saber filosófico que despierte un pensamiento crítico que cuestione nuestras actitudes, donde el ser humano conjunte teoría y práctica y cambie su manera de protagonizar la realidad; asimismo, un amor a la sabiduría como filosofía sin más, que proponga la resolución de problemas considerando el aspecto histórico contextual; con lo anterior, se logrará un desarrollo social que no tenga que ver con un incremento económico desde la perspectiva capitalista, sino en una calidad de vida que considere tres vertientes en la salud: salud individual, salud ambiental y salud económica, esto no solo beneficiará a los habitantes de la CDMX, sino que estos saberes beneficiarán a todos los sectores sociales de la esfera global, dado que nos apropiamos de la realidad en la que somos actores principales, así que los saberes individualistas y capitalistas, ya no sirven; serán más beneficiarios para las prácticas educativas los saberes filosóficos que planteó. Por ello, reafirmo mi postura que el saber filosófico puede ajustarse a las necesidades educativas de un cierto contexto, además de que es parte de un saber tradicional y ancestral, ya que los saberes filosóficos que menciono fueron concebidos como una forma de vida, de modo que son herramientas para reflexionar y accionar de acuerdo a un escenario tanto personal como educativo.

Conclusiones generales

El campo de la educación ambiental es harto complejo, pues el contexto histórico mundial exigió el surgimiento de éste por contaminación, extinción de especies y muchos problemas más, sin embargo, para abarcar la problemática ambiental en el terreno educativo hubo distintas perspectivas epistemológicas y conceptuales para darle contenido a la Educación Ambiental, de tal manera que la EA no se trató de igual manera en Europa que en Latinoamérica o en otras regiones, pero así fue como se fue constituyendo una nueva forma de buscar una convivencia con la naturaleza que fuera más amena y considerar el papel tan importante que tiene el ser humano en el desarrollo de la vida en su totalidad.

Asimismo, la Educación Ambiental también tuvo diferentes formas de percibirla y practicarla, lo que correspondió a diferentes formas de ver la realidad para tratar de darle respuesta a un fragmento de ésta; por ello, traté de identificar la perspectiva que tienen los docentes de la UACM acerca de la EA, ya que enseñar bajo un escenario multidisciplinar en donde no se construye un diálogo y no se tiene una misma línea de reflexión, es posible que imposibilite la comprensión de lo que quieren transmitir los docentes a los alumnos del posgrado en Educación Ambiental de la UACM. En este caso, los docentes sí construyeron un diálogo con algunos rasgos de otras corrientes en EA, porque dentro de un campo de conocimiento es difícil que todos piensen igual, pero el sentido compartido de encaminar a sus estudiantes por un sendero claro, fue más fuerte que sus diferentes perfiles disciplinares, lo que mostró que formaron acuerdos y tuvieron una misma línea de reflexión, fomentando, por lo menos en sus relatos, el reconocimiento de otras formas de ver la vida, de saberes tradicionales y no los que han sido conocidos y estudiados por siglos. De la misma manera, la flexibilidad de las respuestas de los profesores-investigadores de la UACM, me permitieron adaptarlas con el saber filosófico para proporcionar una alternativa que refuerce la corriente que están trabajando con sus estudiantes.

De igual modo, concuerdo con ellos cuando piensan que la acción humana es determinante al momento de formar un ambiente, por eso también incluí una parte esencial en el ser humano de donde sale otro tipo de conocimiento, el de los datos de los sentidos, para que esto se tomará en cuenta para un proceso de formación no solamente de educadores ambientales, sino de sujetos críticos y sensitivos de su entorno.

En este orden de ideas, asumí que lo que querían construir los docentes también era un pensamiento crítico porque fue muy persistente en ellos la idea de ir contracorriente del capitalismo, de combatir la práctica socio-cultural del consumismo que nos está llevando a una crisis ambiental en su tendencia consumista y de criticar la idea de desarrollo que se ha manejado desde países ricos, de ahí que desde los datos interpretara la idea intermedia de pensamiento crítico, la cual se asomaba en la noción de transformación de la sociedad. Por este motivo, el posgrado de Educación Ambiental en la UACM maneja la corriente de crítica-social con ligeros rasgos de corrientes que se encuentra en la eco-educativa y la recursista.

En definitiva, la propuesta de dialogar con el saber filosófico acorde con la corriente que manejan los docentes de la UACM, fue con el motivo de formar a sujetos críticos en espacios escolares con dos elementos: por una parte incluir el carácter formativo de la experiencia sensorial para darle una lectura al mundo, y, por otra, destacar la conceptualización abstracta que se desprendió de esa lectura y dar pie a una lectura de un texto, como el que se está leyendo; así que el sentido pedagógico lo abarqué desde estos dos elementos; y un tercero, al argumentar que la convivencia también se da entre relaciones humanas y no humanas, lo cual se debe incluir en la enseñanza de la convivencia, para que la formación de sujetos promueva un trato mejor a la naturaleza.

Por consiguiente, llegué a la conclusión que el perfil disciplinar de cada docente no imposibilita construir un diálogo hacia un mismo objeto de estudio, así como también que los unió el amor al conocimiento, pues la postura filosófica que comparten se asemeja a la filosofía andina. Entonces, los docentes de la UACM

están en una labor tan bella que intentan transmitir otra forma de relacionarse con la naturaleza que no sea tan agresiva y así evitar daños en el presente y futuro en la salud de la Tierra. Como resultado, el conocimiento en EA que los informantes mostraron se enlazó con toda una alternativa pedagógica para formar a ciudadanos que respetan al medio ambiente, así que la filosofía solo fue una herramienta para pensar en instrumentos teóricos que sirvieran para fines educativos, por lo que la comprensión teórica de la época presente exigió una reflexión pedagógica para practicarla y reflejarla en las escuelas y sujetos.

Referencias

- Aguirre C. J. (1995). Formación pedagógica y didácticas universitarias. *Perfiles Educativos*, (68). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal.
- Alcántara Armando (s.f.). Tendencias mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>.
- Álvarez, J. L., González, J. L., & Cruz M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13 (58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Aravena et al. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile. Universidad ARCIS.
- ARIUSA (22 de abril de 2022). Conversatorio: ARIUSA ¿Educación Ambiental o Educación para el Desarrollo Sostenible? [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AViyF8mYXqk>.
- Arias Ortega M. Á. (2017). Educación Ambiental y prácticas pedagógicas: Una mirada desde los egresados de la UACM. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. San Luis Potosí
- Ayuso, M. (2006). Genealogía de una categoría: los saberes socialmente productivos (ssp). *Educação Unisinos*, 10 (2) 91-101.
- Batllori G. Alicia (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades*, Cuernavaca Morelos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Bifani Paolo (1999). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*, Madrid, España, IEPALA.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo-Conaculta.

- Bula Caraballo G. U. (2011). Educación ambiental: del enfoque por competencias al enfoque por habilidades. *Dialnet*, Vol. 5 (10) pp. 33-42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945764>.
- Bravo, Ma. Teresa y Dolores Sánchez (Coors.) (2002) *Plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior*. Coedición. ANUIES-SEMARNAT, México. pp. 28. Recuperado de: www.redpai.uady.mx/doc/documentos/ANUIES-PlandeAccionSemarnat.pdf.
- Bravo Ma. Teresa (Junio, 2005). *Origen y desarrollo de la investigación en Educación Ambiental en México*. Ponencia presentada en el II Coloquio de Educación Ambiental UPN, pp. 16.
- Bravo M. T. y Reyes Escutia F. (2008). La Educación Ambiental en México: visiones y proyecciones de actualidad. En: *Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Camacho B. y Muñoz O. (2017). *Dignidad y Culturas*. México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Canales C .M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile, LOM Ediciones.
- Cantrell D. (1988). Paradigmas alternativos para la investigación sobre Educación Ambiental. En: Mrazek R. (coord.). *Paradigmas alternativos de investigación en Educación Ambiental*. Universidad de Guadalajara, México. Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (NAAEE).
- Carmona, María del Carmen (2006). Legislación en Educación Ambiental en: *Estrategia de Educación Ambiental para la sustentabilidad en México*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, México D.F.

Cava X. (2018). La subsunción y el modo de consumo capitalista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, (14).

Charabati Nehmad, E. (2014) Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación, Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (Coord.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*, México, Conacyt-UNAM.

Dewey J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

Enrique Leff. (15 enero de 2014). *Conferencia magistral: Educación ambiental y filosofía de vida*. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=z_9clHuKYgg.

Escobar U.O. (2015). Significados conferidos a la Educación Ambiental y sus prácticas: Construcción desde los egresados de dos programas de Maestría. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua.

Escobar C. A. (2016). Investigación en Educación Ambiental. Un análisis a partir de las voces de investigadoras e investigadores mexicanos, (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, ciudad universitaria.

Escudero M. (11 de junio de 2019). Emociones y sentimientos. ¿Cuál es la diferencia? Recuperado de: <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cuales-la-diferencia/>.

Esquivel Marín S. (2017). Pensamiento Crítico latinoamericano. Pensar subjetividades emergentes. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Ferrater Mora J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Tomo IV. Barcelona. Ariel
- Foladori G. (2007). La reedición capitalista de las crisis ambientales. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (017).
- Freire P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI.
- _____ (2009). *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Gadotti M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*, México, Siglo XXI.
- García G. C. (1974). *Epicuro o libertador*. Barcelona, Barral Editores.
- Giménez Gilberto (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. 9 (18).
- _____ (2004). Culturas e Identidades. *Revista Mexicana de sociología*, año 66, núm. especial, 77-99.
- _____ (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Coahuila México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,
- González G. Edgar, Bravo M. T. et al (2000). La Educación Ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio. III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca.
- González G. E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (3) 141-158.
- _____ (2006). Campo de partida. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición? *Trayectorias*, VIII, (20-21), 52-62.
- Gudynas E. (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. Delgado G. (coord.). *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México D.F., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Granados S. D. y Pérez C. L. (1995). *Destrucción del planeta y educación ambiental*. México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Green R. (2000). *La globalización en el siglo XXI. Una perspectiva mexicana*, México, SER.
- Guevara S. A. (2005). *Política ambiental en México: Génesis, desarrollo y perspectivas*, (821), México, ICE.
- Jares Xesús R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó.
- Latapí P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XXII (3) 13-44.
- Leff E. (2010). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México D.F., Siglo XXI.
- Lévinas. E. (1991). *Ética e infinito*. A. Machado Libros.
- Mandoki K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México, Siglo XXI Editores.
- Mardones J.M. y Ursua N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Fontamara.
- Martínez C. y Guachetá E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur*. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Mirador Universitario UNAM. (17 de octubre de 2017). *Educación Ambiental. Mirador Universitario*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AWQTejFFJg>.
- Mora R. y Reding B. (2015). *Cartografías de la cultura y la subalternidad en América Latina*, México, UNAM- CIALC.

- Morón M. y Wamba Agudo A. M. (2010). La Percepción sobre los Riesgos Ambientales como Indicador de los Obstáculos y Dificultades para la Construcción de un Concepto de Medio Ambiente Responsable. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. 3 (4), 1-24. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Hortensia_Moron-Monge/publication/275951270_La_Percepcion_sobre_los_Riesgos_Ambientales_como_Indicador_de_los_Obstaculos_y_Dificultades_para_la_Construccion_de_un_Concepto_de_Medio_Ambiente_Responsable_Environmental_Risk_Perceptions_as_Indicator/links/554a4d040cf21ed21358e258.pdf.
- Objetivos de la Academia Nacional de Educación Ambiental (2014). Recuperado de <http://www.anea.org.mx/objetivos/>. Consultado el 12 de agosto de 2021.
- ONU (1972). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972. Nueva York.
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CMMA-D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf. Consultado el 21 de octubre de 2020.
- Nohlen D. (2020). El método comparativo, Sánchez de la Barquera Herminio. *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. La metodología de la ciencia política*. Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas- UNAM.
- Núñez Aldaz G. L. (2019). Corrientes de pensamiento en la educación ambiental y ámbitos de aplicación. *CEDOTIC. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Universidad del Atlántico. 4 (2). 221-239.
- Núñez M. A. (2018). La filosofía como estética de la existencia en el estoicismo. *Agón. Revista de Filosofía Teórica y Práctica*, Vol. 1.

- Olivo R. M. (2015). La entrevista como técnica en la investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/33873/1/secme-20305.pdf>
- Orjuela S. Gloria J. (2009). Formación pedagógica e investigativa en la licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, (31).
- Picado U.W. (2016). El desarrollo sustentable como ficción. Una crítica conceptual desde la perspectiva de la Historia. *Revista perspectivas: Estudios sociales y educación cívica* (12), 21-37.
- Quiñones L. (2020). Cambio climático y medioambiente. *Noticias ONU. Mirada global, historias humanas*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477241>.
- Ramos R.A. (2018). Reinas, villanos, locos y ondeados: Imaginarios juveniles desde la experiencia con la narcocultura. [Tesis de Maestría]. Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez A. W. (2011). *Guía de investigación científica*. Lima-Perú, Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Reyes E. F y Barrasa G. S. (Coord.) (2011). *Saberes ambientales campesinos. Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México*. Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Reyes M. Reyna Ivone (2009). Por una educación ambiental. *Visión Docente Con-Ciencia*, VIII (49).
- Reyes R. Javier (2016). *Estrategia de Educación Ambiental para la sustentabilidad en México*. Michoacán, México, Centro de Estudios Sociales y Ecológicos A.C.
- Rivarosa A. y Astudillo M. (2012). Aportes a la identidad de la Educación Ambiental: estudios y enfoques para su didáctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 16 (2) 213-238.

- Sauvé L. (1999). La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental* 1(2) 7-25.
- _____ (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. 17-46.
- SAyDS (2009). *Educación Ambiental: Aportes políticos y Pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*, Buenos Aires, Argentina.
- Sime Luis (1999). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Educación*. VIII (15)
- Suárez J., Pabón D., Villaveces L. y Gallego J. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía: un diálogo con nuevas tonadas*. Barranquilla Colombia, Universidad del Norte.
- Terrón Amigón Esperanza (s.f.). Educación Ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_03/ponencias/0983-F.pdf.
- Tréllez Solís E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación* (41) 69-81.
- UNESCO (2021). Qué es la educación para el Desarrollo Sostenible? Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS>. Consultado el 19 de abril de 2022.
- UNESCO (1977): *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilis*. Informe Final. Recuperado de <https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2018/01/Conferencia-Intergubernamental-sobre-Educaci%C3%B3n-Ambiental-Tbilisi-URSS.pdf>.

Universidad Autónoma de Nuevo León (s.f.). ¿Qué es el Desarrollo Sustentable?
Secretaría de Sustentabilidad. Recuperado de
http://sds.uanl.mx/desarrollo_sustentable/.

Vitale L. (1998). *Historia Social Comparada de los Pueblos de América Latina. Pueblos Originarios y Colonia*. Punta Arenas, Chile, Ediciones ATELI.

_____ (1998). El tiempo en la relación sociedad-naturaleza-ambiente. *Archivo Chile*.
Centro de Estudios Miguel Enríquez.

Walsh C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113.