



SENTIDOS Y SIGNIFICADOS OTORGADOS A LA FORMACIÓN COMO EDUCADOR AMBIENTAL. RETOS DE LA FORMACIÓN

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán

*Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 095 Azcapotzalco
rtramirez095@yahoo.com.mx*

Oswaldo Escobar Uribe

*Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 095 Azcapotzalco
oescobar095@gmail.com*

Claudia Madrid Serrano

*Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 095 Azcapotzalco
cmadrid@upn.mx*

Área temática: Educación ambiental para la sustentabilidad

Línea temática: Formación y profesionalización ambiental

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

¿Qué se necesita cambiar o ajustar en los procesos de formación de educadores ambientales? ¿Cuáles son los retos en su formación? Estas preguntas dan origen a este estudio con enfoque cualitativo, donde se pretende poner al centro al estudiante de posgrado que elige un programa de maestría en la Ciudad de México. Si bien no es un estudio que cubre un número amplio de participantes, sí se logra visibilizar algunos puntos de consideración básicos a través de sus voces y de las construcciones de significado que han atribuido a su motivación, formación y devenir dentro de la Educación Ambiental, 8 estudiantes de la Maestría en Educación Ambiental de la UPN-Unidad 095. Entre los hallazgos se encuentra una conexión de experiencias previas que los lleva a pensar en la EA como una solución a una condición laboral; sin embargo, a la base también se encuentran las necesidades, expectativas y deseos que se conjugan con las finalidades del trayecto formativo de estos maestrantes.

Palabras clave: formación de educadores ambientales, programas de posgrado, desafíos en la formación, sentidos y significados.

Introducción

El término de “impronta académica” desarrollado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), y empleado en diversos textos académicos para reflexionar sobre las formas de enseñanza impuestas, ya sea por una institución o contexto educativo (González-Gaudiano y Arias, 2017), con la finalidad de alinear un conjunto de conocimientos, habilidades y competencias valoradas, que a su vez brindan posibilidades de éxito y movilidad social en un sistema de enseñanza dado, ha sido tácitamente una de las mayores preocupaciones en la formación de educadores ambientales.

Esto es porque ya sea en el ámbito informal o formal, el educador ambiental busca estrategias para influir en otros y convertirse en un motor de cambio, intención que emerge después de insertarse en un flujo de significaciones construidas en torno a la relación sociedad naturaleza y finalidad del campo de la Educación Ambiental; sin embargo, el conocimiento práctico además de algunas carencias en el ámbito investigativo o socio-cultural pueden llegar a ser, desde la mirada de los formadores, un obstáculo.

Si bien como dice Ramírez y Meixueiro (2016) “el hecho educativo está atravesado por múltiples y diversos factores en forma inevitable” (p. 9), algunas de las preocupaciones de los formadores de educadores ambientales durante el trayecto formativo es, por ejemplo, que este se simplifique o se fragmente.

Otro ejemplo es el desarrollo de un habitus investigativo; en otras palabras, contar con la disposición y actitudes apropiadas para el trabajo investigativo; el cual, en apariencia, se vuelve una carga demasiado pesada para los estudiantes ya sea por sus responsabilidades laborales o domésticas, y suelen no lograr el rigor metodológico en los protocolos y entregas de fichas analíticas de lecturas, ensayos y escritos para las tesis.

Otro aspecto que a menudo se presenta en contra de la formación en posgrado es el proceso de análisis, pues se encuentra una carencia en el desarrollo de pensamiento crítico y análisis de argumentos para la construcción de ideas fundamentadas. Desafortunadamente, dichas ausencias no se profundizan lo suficiente al momento de selección durante el examen de admisión, pero van emergiendo a lo largo del desarrollo de los seminarios de maestría. Por último, otra tensión en los estudiantes es el saberse en desventaja por contar con poco tiempo para la realización de los diferentes proyectos asignados en los seminarios.

El campo de la Educación Ambiental también requiere de que los alumnos realicen frecuentes salidas, ya sea a prácticas de campo o congresos, esto indudablemente los afecta por los permisos laborales que deben tramitar, así como por las responsabilidades familiares. En otro tenor, pero igualmente preocupante, está el lograr transformar su práctica profesional en una más crítica, compleja, interdisciplinaria y holística; sin embargo, se coincide con González Muñoz (1996) cuando ella señala que las dificultades que enfrenta la Educación Ambiental al tratar de llevarse a cabo en un sistema educativo es precisamente “obligarlo a un profundo cambio que replantee desde los fines hasta los contenidos y metodología de sus enseñanzas” (p. 14).

En breve, es básicamente el saber práctico que desarrollan en el día a día uno de los aspectos principales que puede obstaculizar el ejercicio de la Educación Ambiental, pues suelen instrumentalizar los proyectos y convertirlos en propuestas aisladas y temporales, lejanas de su hacer cotidiano. Por último, también se encuentran los imponderables de la vida personal, que se vuelven a menudo inconvenientes para la obtención del grado.

De aquí que los programas de formación en educación ambiental buscan durante el trayecto formativo ser el parteaguas que recupera las experiencias pasadas y anhelos presentes en efectos de la formación (Escobar, 2017). Es decir, si se conocen las causas que llevaron al interés por una formación en Educación Ambiental, seguramente esas condiciones originales serán las causas de los efectos obtenidos (Castoriadis, 2013).

El problema radica entonces en reconocer las causas antes de los efectos de la formación en Educación Ambiental; en otras palabras, indagar mediante la presente investigación aquellas motivaciones, percepciones e intereses que movilizaron la idea de estudiar formalmente un programas en Educación Ambiental y los retos que se enfrentan durante el trayecto, para responder a la pregunta de investigación: ¿Qué se necesita cambiar o ajustar en los procesos de formación de educadores ambientales? ¿Cuáles son los retos en su formación?

Para poder explicar los resultados de esta investigación, partimos de la definición del concepto de formación, así como de saberes docentes. Respecto al primero, Bernard Honoré (1980) señala que la formación es resultado de una relación subjetiva e intersubjetiva. Es decir, las relaciones interpersonales vivenciadas y experimentadas en las realidades concretas conforman una actividad de inter-formación. De manera amplia, todas las condiciones históricas, sociales y culturales que vive un individuo ejercen una fuerza formadora y constituyen un proyecto de vida personal y colectiva.

Por otro lado, Maurice Tardif (2010) reconoce los saberes sociales como un conjunto de conocimientos “elaborados socialmente” y de los cuales dispone una sociedad. Señala Tardif que, por ejemplo, todo grupo de educadores o docentes realizan su proceso educativo en relación con los saberes que poseen y transmiten. De aquí que el interés por conocer retos de formación en la Educación Ambiental desde la mirada de Tardif (2010) y Honoré (1980) radicaría en desvelar precisamente aquellos momentos históricos, sociales y culturales que significaron vivencias personales e interpersonales para conocer lo que subjetiva e intersubjetivamente estos agentes educativos “saben y transmiten”, antes y durante un proceso de formación en el posgrado.

En este sentido, se decidió llevar a cabo una investigación de corte cualitativo, descriptiva e interpretativa, donde se busca comprender la perspectiva de los participantes sobre cierto fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), a fin de conocer y profundizar en su experiencia y los significados construidos en torno a la misma. En este caso, en los significados que construyeron previo a su formación en el programa de Educación Ambiental y en las expectativas que han desarrollado durante el trayecto formativo, para inferir algunos retos a vencer en su formación.

Para ello, se aplicó un cuestionario con preguntas encaminadas hacia la descripción a profundidad de eventos que tuvieron que ver con la decisión de estudiar la Maestría en Educación Ambiental (MAEA) y para el análisis se codificaron y categorizaron aquellas respuestas donde se reconoce contextualmente los momentos significativos conectados con experiencias previas.

El referente contextual de este estudio fueron 8 estudiantes de posgrado que terminan el segundo semestre de la Maestría en Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 095. Los participantes son 7 mujeres y 1 hombre. El rango de edad de este universo es de 29 a 56 años y solo una estudiante proviene de un estado de la República. El resto es originario de la CDMX.

Tabla 1. Datos generales de los participantes

No.	Género	Edad	Estado civil	Formación inicial	Trayectoria profesional	Años de servicio
1	Mujer	35	Casada	Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología	Docente de nivel secundaria	1
2	Mujer	56	Unión libre	Licenciatura en Biología	Capacitadora en SEMARNAT Docente de Ciencias	28
3	Hombre	52	---	Licenciatura en Química	Servidor público en PROFEPA	24
4	Mujer	31	Soltera	Licenciatura en Educación Preescolar	Docente	6
5	Mujer	48	Casada	Licenciatura en Biología	Docente	17
6	Mujer	44	Casada	Licenciatura en Biología	Docente en IPN	23
7	Mujer	31	Soltera	Licenciatura en Biología	Coordinadora ambiental	5
8	Mujer	29	Casada	Licenciatura en Pedagogía	Docente en Gestión Cultural	12

Un aspecto en común de estos estudiantes es que, exceptuando a dos de ellos, el resto tiene experiencia docente, aunque no todos estudiaron para ser profesores. Además laboran en diferentes niveles educativos desde preescolar hasta nivel superior.

En contraste, los dos que no son profesores realizan proyectos vinculados con el campo de la EA: una para que su empresa cumpla con la línea de responsabilidad social en lo que respecta a medio ambiente y educación ambiental; el otro, para aprobar permisos de proyectos que podrían tener algún tipo de afectación ambiental.

Todos ellos manifiestan tener una genuina preocupación por el medio ambiente, ya sea porque existe un vínculo de por medio con las instituciones educativas y la materia que imparten, o

bien, porque se deriva de la actividad y desarrollo profesional que ejercen; sin embargo, ¿qué los llevó a elegir este programa de maestría en Educación Ambiental?

Desarrollo

A partir del análisis de las respuestas de los participantes del estudio, se construyeron las siguientes categorías.

Conexión de las experiencias previas con la Educación Ambiental

Como leímos con Honoré (1980) y Tardif (2010), todo proceso de formatividad está vinculado con las experiencias que provienen de sí y para sí en el mundo. Al respecto todos los participantes de este estudio coincidieron en que existió una conexión ya sea social, académica o laboral, previa a su decisión de formalizar estudios en Educación Ambiental.

En particular, a continuación se muestra un extracto de una narrativa, donde la estudiante complejiza y conecta diversos eventos formativos y culturales, además de su proceso de formación inicial que la llevaron a elegir la MAEA.

El año pasado realicé un seminario llamado “El Clima y La Montaña” del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Asimismo, me encontraba estudiando un diplomado en Gestión del Patrimonio Cultural y Natural por el Centro de Investigación y Desarrollo Sostenible de Chiapas. También recuerdo haber conocido a un grupo de dramaturgos comunitarios que realizaban una serie de obras de teatro, dramatizando el caso de la extinción de la vaquita marina, así como a un grupo de artistas plásticos provenientes del MUAC, que expresaron a través de diversos grabados la matanza de Acteal y Wirikuta...

Como se lee en este extracto y el que aparece a continuación, a partir de un conjunto de experiencias e interacciones con otros y en distintos espacios, esta estudiante señala que logró conectar y transmitir sus vivencias para generar -como diría Tardif- un saber social respecto a la Educación Ambiental.

Es ahí donde pude vincular que el arte, la cultura y el medio ambiente, así como la justicia social. Iban completamente de la mano y recordé mi ser como pedagoga, la teoría crítica y la multiculturalidad. Estos eventos estuvieron completamente ligados para que pudiese estudiar la maestría en educación ambiental.

Además la estudiante también relaciona su formación inicial y las habilidades desarrolladas como aprendizajes útiles para esta formación profesional.

En el siguiente testimonio, encontramos que la estudiante estableció un vínculo importante desde pequeña con los temas ambientales. Esta vivencia de la infancia generó que al momento de poder elegir cursos optativos en niveles medio superior y superior, eligiera asignaturas conectadas con esta afinidad, elección que se mantuvo hasta llegar a la MEA.

Desde la infancia, desee ser maestra de preescolar y siempre tuve gusto y cierta atracción por el medio ambiental-natural que me rodeaba. Me crié en una ciudad con un clima que me gusta mucho y siempre tuve la oportunidad de convivir con el medio rural; en el rancho donde viven algunos familiares. Siempre me gustó el contacto con la naturaleza: río, playa, vacas, gallinas, caballos, etc. Tengo pocos recuerdos de los contenidos escolares dentro de mi formación en educación básica, pero recuerdo que en secundaria cursé la materia de educación ambiental y me gustaba mucho. No tengo recuerdos de los aprendizajes, pero sí me acuerdo que en clase hablábamos sobre chinampas y eso me interesó en su momento.

Como señala la maestrante, los estudios posteriores y su vivencia infantil le permitieron que también emergiera una conexión con la Educación Ambiental. Los dos testimonios anteriores coinciden con los de los seis participantes, quienes también hacen referencia a una conexión especial entre eventos de su vida pasada y su decisión por la elección del posgrado.

Necesidades, expectativas y deseos

Como se señaló, seis de los ocho docentes que participaron en este estudio son docentes o bien trabajan generando proyectos vinculados con temas ambientales. En su caso, la necesidad de sentirse competente ante la demanda laboral o profesional los llevó a consolidar un interés más robusto por la Educación Ambiental. Al respecto, ellos señalan que emergió un sentimiento de necesidad o deseo.

Ser docente en IPN me enfrentó al reto de sensibilizar a los estudiantes dentro de esta temática. Pero tenía claro que no tenían que pensar o sentir como yo. Mediante el acierto y error fui seleccionando los métodos que podía trabajar y con el grupo de edad que atendía.

El plan curricular de Biología no abarcaba una introducción o una materia obligatoria sobre educación ambiental. Estaba dentro de la materia optativa. Por lo tanto, no nos enterábamos de que era un área en la que podíamos incursionar y los profesores

no la consideraban dentro de sus propuestas. Por lo anterior llegué a la educación ambiental, no desde una decisión previa, sino por la oferta laboral.

En los testimonios anteriores se observa que, en el ejercicio de la labor docente, ambos maestrantes se enfrentaron a una consigna curricular; en consecuencia, a la necesidad de profesionalizarse ya sea para complementar su conocimiento y saber profesional, o bien, para acceder a una oferta laboral.

En el mismo contexto, la estudiante del siguiente extracto señala que su interés por cursar esta maestría está vinculado con un deseo de devenir, es decir, convertirse en una docente que impacte en los otros.

Si bien detrás de mi interés está el obtener un título de maestría. También está el obtener conocimientos que me permitan ser una mejor docente que impacte en los alumnos y en la comunidad donde laboro; es decir, ser un agente de transformación social.

En este sentido, la estudiante expresa como finalidad última uno de los principios formativos de la educación ambiental: crear conciencia, conocimiento y actitudes en los educadores ambientales para influir en los otros a favor de promover una ciudadanía informada y comprometida con la protección del medio ambiente.

Finalidades del trayecto formativo

En esta tercera categoría, se encontró una serie de razones y eventos que orillaron a los estudiantes a elegir el posgrado en EA, mismas que van desde motivaciones extrínsecas hasta otras de mayor valor intrínseco.

Concluyendo en las razones: Primero, formación; segundo, necesidad; tercero, admiración; cuarto, deseo de infancia cumplido; quinto, necesidad de incentivar o aminorar el deterioro ambiental; sexto, contribuir a que tengamos mejores ciudadanos y, en consecuencia, un mejor lugar para todos.

También se encontraron otros intereses como el promover la justicia social:

Considero que el evento que me trajo a esta maestría fue problematizar las formas en las que se aplica la educación ambiental. Verla como un sistema complejo y sobre

todo, creer en que es un medio de lucha contra un sistema capitalista que arrasa con las. Con los recursos naturales bajo modelos de explotación.

Y mejorar en el desempeño profesional:

Influyó en mí el lugar y poder cambiar algunas prácticas. También el desempeñarme como profesora, sentí la necesidad de actualizarme y promocionarme en la SEP, en la línea de la educación. También el desarrollarme en las SEMARNAT, ahí también sentí la necesidad de superarme y enfocarme en la EA por las actividades que desarrollé.

En general, los maestrantes consideran a la EA como un apoyo o herramienta para brindar una participación conocedora, comprometida y profesional en los ámbitos en los que se desarrollan.

Conclusiones

Conocer las razones que llevaron a los estudiantes a optar por un posgrado en EA como la MAEA de la UPN-095 Azcapotzalco, invita a repensar las causas para anticipar los efectos de su formación (Castoriadis, 2013). Los testimonios de los futuros educadores ambientales de esta maestría parecen haber anticipado varios de los desafíos que implica el convertirse en un educador ambiental, tal como la posibilidad de encontrar en las vivencias cotidianas la comprensión integral de los problemas ambientales.

Como en uno de los testimonios que se presentaron, la estudiante ve en la EA prácticas que vinculan más de una sola disciplina. También encontramos en estos recuentos la vivencia de experiencias prácticas, ya sea de la infancia o de la formación inicial que les brindaron una introspección más profunda de la problemática y desafíos ambientales.

Además del conocimiento ambiental, todos ellos eran educadores y cayeron en cuenta de que necesitaban desarrollar no solo competencias pedagógicas sino también saberes ambientales que se conjugaran y fortalecieran integralmente su práctica docente.

También se abordó la utilidad de contar con un pensamiento crítico y una habilidad participativa para contribuir a la resolución de problemas ambientales y, por último, el desafío de una formación continua. Todos estos aspectos que fueron la causa de una elección por la MAEA, a su vez representan los retos de la formación en este campo.

Con este estudio concluimos que los alumnos traen consigo el insumo para facilitar y robustecer los procesos de formación de educadores ambientales pues se encuentra en ellos los saberes sociales y vivencias intersubjetivas desde dónde desprender la reflexión y el análisis sustentando y argumentado, pero los desafíos ambientales son interminables. Lo importante en la formación

de educadores ambientales es que se mantenga a la par del acceso al conocimiento nuevo, la vinculación y articulación con las realidades culturales, históricas y sociales de los formadores y de quienes están siendo formados. De este modo se puede contribuir a fortalecer su preparación y capacidad para abordar los desafíos ambientales actuales y futuros de manera efectiva y significativa como educadores ambientales.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia Barcelona
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Escobar Uribe, O. (2017). *Educación Ambiental. Formación, significaciones y prácticas [Tesis de Doctorado]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González-Gaudiano, E. J. y Arias-Ortega, M. A. (2017). La formación de educadores ambientales en México: avances y perspectivas. *Educación en Revista*, 33 (63), 53-66.
- González Muñoz, M. C. (1996). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 13-74.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Ramírez Beltrán, R. T. y Meixueiro Hernández, A. (2016). *Once estrategias didácticas fundamentadas de la educación ambiental para la escuela*. UPN-Pálido.deLuz-La Zonámbula.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.