

¿Por qué investigar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental?¹

Liliana Haydé Gutiérrez Sabogal²
IED Ignacio Pescador, Secretaria de Educación de Cundinamarca
Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia³
jomapagu43@hotmail.com

-
- 1 Artículo de investigación derivado de la investigación para el trabajo de tesis de doctorado.
 - 2 Magister en Ciencias Agrarias, énfasis fitopatología. Educación Ambiental. Jefe de Área Ciencias Naturales
 - 3 Estudiante de Doctorado en educación y sociedad.

¿Por qué investigar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental?

Resumen

Este artículo pretende analizar ciertos aspectos que justifican la investigación pedagógica en educación ambiental, desde una perspectiva global y crítica que pueda avanzar en el debate de la construcción de conocimiento. Que se evidencie en lo cotidiano, a través de la transformación de los comportamientos de los alumnos y que permitan la modificación del entorno, último fin de la educación.

Palabras clave: construcción de conocimiento, teoría pedagógica, educación ambiental, formación profesional.

Why research on the process of teaching and learning of environmental education?

Abstract

This article aims at analyzing certain aspects that justify educational research in environmental education from a global perspective and criticism that can stake debate on the construction of knowledge among students as exemplified through students' everyday encounter and commitment towards their behavioral transformation and there henceforth positively affecting their environment, the ultimate goal of education.

Keywords: building knowledge, pedagogical theory, environmental education, vocational training.

Por que pesquisar sobre o processo do ensino e a aprendizagem na educação ambiental?

Resumo

Este artigo se propõe analisar uns aspectos que justificam a pesquisa em pedagogia para a educação ambiental, baseado em uma perspectiva local e crítica que poderá avançar no debate sobre a construção de conhecimento dos alunos, evidenciado no cotidiano através de uma transformação dos seus comportamentos que permita a transformação do entorno: objetivo final da educação.

Palavras chave: construção de conhecimento, teoria pedagógica, educação ambiental, formação profissional.

La producción de teoría pedagógica, respecto a la construcción del conocimiento escolar y la práctica profesional docente (saber pedagógico), que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental en alumnos de básica secundaria es fundamental. Pues en la escuela se hace evidente, que a pesar que, se llevan a cabo actividades, campañas, proyectos y programas relacionados con la educación ambiental, se siguen observando comportamientos en los alumnos que no coinciden con una producción constante de conocimiento. La escuela realiza repetidamente acciones pedagógicas, dirigidas a conocer las consecuencias de actos humanos sobre la naturaleza, pero esto no ha logrado que los ciudadanos cambien sus comportamientos en la cotidianidad, ni asuman su responsabilidad respecto a lo que pueden hacer, en el ámbito individual, familiar y comunitario, para transformar de manera positiva el entorno en el cual viven.

El planteamiento de este problema se relaciona con la crisis de la modernidad, que según la visión de Giddens (1996), está caracterizada por la generación de riesgos que han alterado las formas de pensamiento, de actuar, y las visiones del mundo:

Algunos cursos de acción que implican riesgo, contingencia, peligro para las existencias individuales y para la colectividad son: la contaminación de ríos derivada del vertido de los residuos de las industrias químicas, papeleras, siderúrgicas, cementeras, etc.; la contaminación del aire derivado de gases liberados por el tráfico rodado y por la industria; la lluvia ácida que se extiende sobre los bosques de los países industrializados y que se produce como efecto de los vertidos gaseosos contaminantes, en definitiva, la producción industrial del “efecto invernadero” como peligro ecológico generalizado a nivel planetario. Pero hay más, el riesgo que supone la circulación en masa por las modernas autopistas [...], el riesgo de accidentes realizando viajes en avión, el riesgo de envenenamiento derivado del consumo de comida industrialmente manufacturada [...], el riesgo de pérdida de empleo como efecto de las continuas reestructuraciones de la demanda; el riesgo de pérdidas en la remuneración de los intereses como consecuencia de las contingencias [...] monetarias de los mercados de cambio; los riesgos de efectos secundarios por el consumo de productos farmacéuticos; los riesgos de mal funcionamiento técnico en máquinas como los coches, los aviones, los trenes, etc., no han disminuido por su producción en serie [...]. Todos estos riesgos son producidos en el escenario de la sociedad industrial. [...] El riesgo aparece como un constructo social histórico [...]. El riesgo es la medida, la determinación limitada del azar según la percepción social del riesgo; surge como dispositivo de racionalización, de cuantificación, de metrización del azar, de reducción de la indeterminación, como opuesto del *apeiron* (lo indeterminado) (Giddens, Bauman, Luhmann y Beck, 1996, p. 7-8).

Desde la misma perspectiva, las consecuencias de la modernidad, perversas para algunos autores, son explicadas en estos términos por Bauman (2006):

[...] la líquida vida moderna es una escenificación cotidiana de la transitoriedad universal. Nada en el mundo está destinado a perdurar y, menos aún, a durar para siempre. Con escasas excepciones, los objetos útiles e indispensables de hoy en día

son los residuos del mañana. [...] Todo nace con el sello de la muerte inminente; todo sale de la cadena de montaje con una etiqueta pegada de fecha de caducidad. [...] No hay pasos ni elecciones definitivas ni irrevocables. [...] Un espectro se cierne sobre los moradores del líquido mundo moderno y sobre todas sus labores y creaciones: el espectro de la superfluidad. La modernidad líquida es una civilización del exceso, la superfluidad, el residuo y la destrucción de residuos" (Bauman, 2006, p. 126).

Entonces se puede concluir, de alguna forma, que el sueño de la modernidad ha sido defraudado y se puede establecer el deterioro del ambiente como consecuencia de la modernidad, caracterizada por su carácter líquido, sus riesgos, incertidumbres y ambivalencias. Es por esto, que hoy requerimos investigar y formarnos con el propósito de mitigar los efectos de la devastación ambiental y hacer del planeta un sitio donde sea posible desarrollarse, vivir con cierto bienestar y buscar los ideales y utopías para buscar la felicidad y realización, pensando menos en lo material y dándole importancia a lo espiritual y a la trascendencia de lo humano. Es tal el deterioro que la humanidad ha causado, en su afán por producir más y mejor, que las conferencias mundiales exigen un cambio con respecto a la mirada que del ambiente se ha tenido en las últimas décadas, ya que la preservación del ambiente ha quedado relegada a las demandas del mercado, más que a las necesidades realmente humanas.

Este panorama, en la actualidad, y la rapidez con lo que todo ocurre en las diversas dimensiones que atañen al ser humano, le otorgan a la educación ciertas exigencias y no logra escapar de la globalización del mercado, requerimientos mundiales y necesidades comunitarias entrando también al juego del mercado. Martínez (2009), alude a esta idea diciendo que la educación está siendo un modelo de oferta estatal, en donde la escuela se extendió impulsada por la fábula del crecimiento, y se desarrolla bajo el impulso de lo global, leyes y designios del mercado convirtiéndose así, en una escuela competitiva que ha generado progresiva baja calidad de aprendizaje.

En definitiva, el discurso de la modernidad se relaciona íntimamente con la revolución industrial, y su consecuencia es la primacía al desarrollo desde el capitalismo y la producción desmesurada, pensamiento y discurso que ha permeado todas las esferas de la sociedad. Ya no importan los estragos en la naturaleza y el desequilibrio del ambiente que se pueda causar, antes que eso, se hacen evidentes cuestiones y decisiones meramente mercantiles. Entonces, la visión de mundo se transformó desde "un convivir con la naturaleza" hacia "vivir de la naturaleza" generando los desequilibrios del ambiente que vivimos hoy. Ahora bien, es importante dilucidar respuestas acerca de ¿Cómo la educación ambiental puede generar espacios, actitudes, aptitudes, valores y acciones proambientales desde esta realidad? Si no es posible eliminar los riesgos e incertidumbres que se dan en esta época, entonces ¿la educación ambiental como puede contribuir para hacer del mundo un mejor sitio para la convivencia, supervivencia o tal vez para la subsistencia del ser humano y las otras formas de vida?

La brecha existente entre los conocimientos escolares deseables de educación ambiental en la escuela, y los comportamientos de los alumnos poco amigables con el entorno, a pesar de las intenciones que parecen tener claras acerca de la importancia de preservar el ambiente se ha hecho evidente en varios estudios, como bien lo establece Martínez (2009):

Es vasta la literatura dedicada a señalar la incongruencia entre los conocimientos que proporciona la escuela y el desarrollo científico-técnico, entre los modelos de relaciones sociales al interior de la escuela y los que se dan fuera de ella, entre los modelos de enseñanza preconizados por los estudios pedagógicos y las verdaderas prácticas de los docentes, entre los objetivos y fines asignados a la educación y los logros reales alcanzados por ella (Martínez, 2009. p. 264).

Esta situación es la que hace necesario investigar, con el fin de producir teoría pedagógica que nos acerque a mejores prácticas profesionales docente y construcción de conocimiento significativo en los alumnos, específicamente en educación ambiental. ¿Qué factores están involucrados y cuáles se pueden intervenir para lograr el reconocimiento activo de los conocimientos ambientales en los ciudadanos de hoy? ¿Cómo se dan esos procesos de aprendizaje y que necesidades se deben abordar desde la perspectiva ambiental?

Es seguro afirmar que la historia nos muestra la forma como la modernidad ha generado estilos de vida caracterizados por el consumismo, problemas socioambientales, crisis humanitaria y nuevas necesidades que requieren soluciones cargadas de corresponsabilidad, competencias ciudadanas, apropiación de valores, desarrollo de hábitos saludables y cambios en los pensamientos, comportamientos y acciones que mejoren las condiciones de vida del ser humano y de su entorno. Todo esto alejándose de la idea moderna de desarrollo o progreso bajo la mirada económica solamente. Es necesario mirar la cotidianidad con la complejidad que manifiesta y así mismo, la educación debe asumirla. Es el reto de la educación ambiental comprender la realidad desde su dinamismo y buscar estrategias pedagógicas que respondan las preguntas que la actualidad exige, ¿Cómo construyen conocimiento escolar de educación ambiental, los alumnos de básica secundaria? ¿Cuáles son los criterios que el docente debe considerar para acercar al conocimiento científico ambiental a los alumnos? ¿Qué estrategias didácticas podrían empoderar los conocimientos ambientales a los alumnos para que trasciendan en sus acciones? Desde la perspectiva de la didáctica ¿qué aspectos se deben tener en cuenta para lograr un conocimiento escolar deseable a partir del conocimiento cotidiano que poseen los alumnos que debe evolucionar y enriquecer con el conocimiento científico?

Profundizando en los síntomas, causas y consecuencias de la cuestión enunciada, se podría pensar en la necesidad de un diálogo interno, de una reflexividad, de una conciencia del papel que como seres humanos debemos desempeñar en el mundo

(como especie, pero también como individuo). Este tipo de reflexión tal vez sea lo que se necesita establecer en el intelecto humano, para que los conocimientos ambientales que se intentan develar en la escuela, puedan ser generadores de cambios en hábitos y acciones coherentes con los conocimientos científicos trabajados en el aula. Pero ¿Cómo hacerlo en una escuela donde impera la transmisión memorística de conocimientos, más que la producción de conocimientos desde la contextualización, la reconceptualización y el diálogo de saberes que den respuesta a las necesidades específicas del entorno en particular? ¿Cómo hacer la diferencia en una escuela que parece estar pensada para formar sujetos obedientes, fáciles de dominar y dóciles? ¿Cómo desaprender de la historia de la educación? ¿Cómo lograr que los alumnos desmitifiquen la escuela como un escenario que no muestra la realidad sino que parece ser un montaje? Para dar respuesta a estas preguntas seguramente se requiere una mirada compleja, menos reduccionista, transversal, o al menos interdisciplinaria, desde el análisis de la realidad que no es una sola, desde el relativismo en donde no se considera que existe una sola verdad sino las posibilidades de verdad, la argumentación, la concertación, el consenso; de tal forma, que se logre una comprensión más cercana de la realidad.

En ese devenir constante y acelerado del mundo moderno, en donde la incertidumbre es la característica principal, donde el capitalismo es la fuerza que hace mover a la humanidad sin darle tiempo de reflexionar y pensar diferente ¿Cuál es la estrategia pedagógica para lograr decir no al consumismo, no al daño del ambiente o acentuar estilos de vida amigables con el entorno? ¿Cómo se pueden estimular conocimientos significativos desde la escuela que desemboquen en una acción proambiental? Seguramente la reflexión constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, la metacognición o conciencia del aprendizaje, el fortalecimiento de la autonomía y el “aprender a aprender” pueda darnos pistas para ello, pero esto debe ser sujeto de investigación dentro de la educación ambiental.

Otra característica de la modernidad es el peso que se le da al individualismo comparado con el colectivo, la comunidad y la sociedad. Cada individuo debe buscar su propósito a costa de todo lo demás, dejando de lado la solidaridad, la corresponsabilidad, el respeto por el otro (otras formas de vida) y lo otro (refiriéndonos a la naturaleza y su entorno) ¿Cómo resolver esta ambivalencia sin romper equilibrios ya establecidos, de tal forma que se piense en el otro y en lo otro para lograr el trabajo comunitario en bien de todos, cuestión que se exige en una educación ambiental, sin que se olviden las ideales y proyectos de vida individuales?

A pesar de esta descripción desoladora del ámbito de estudio, es pertinente hablar de la posibilidad que tiene la humanidad de reflexionar, de generar conocimiento, de ser racional; características que lo pueden hacer consciente de su papel dentro del mundo que habita. Es claro, que a pesar de esa racionalidad, el inconsciente regula sus acciones y esa parte de su naturaleza instintiva puede ser la causa de

que no haya coherencia entre los conocimientos y sus comportamientos, pero ¿Cómo lograr un puente entre estas dos condiciones del ser humano, entre estas ambivalencias propias de la naturaleza humana, de tal forma que los conocimientos sean significativos a través de las acciones? ¿Cómo generar un diálogo interno, que logre dilucidar la coherencia entre saber, pensar, actuar y ser?

Las respuestas a estas preguntas quizás no estén lejos del cotidiano acontecer del docente, es decir, es necesario revisar la práctica docente desde la didáctica, Espinal (2006) lo establece así y evoca las necesidades de la humanidad cuando se enfrenta a procesos multivalentes y polifuncionales generados por las nuevas tecnologías y a nuevas formas de complejidad social y cultural, las cuales deben ser satisfechas: una de las posibilidades es la educación y dentro de esta, la didáctica. A pesar de que, inicialmente la didáctica se centra en los contenidos para luego si reflexionar en acerca de qué y cómo enseñar, para Schwan, citado por Cols (2007):

[...] la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los profesores la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la práctica del aula. Más que una serie de procedimientos de aplicabilidad general, la empresa didáctica exige reflexión, deliberación y construcción de consensos en el marco de la instituciones educativas (Cols, 2007, p. 109).

Bajo la perspectiva del constructivismo, la didáctica se centra en

[...] el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y aprendizajes significativos; la relación entre interacción social y construcción de conocimiento en el aula; las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo (Cols, 2007, p. 112).

Dicha perspectiva constructivista asume la condición del alumno que construye su conocimiento y el docente facilitador que permite esa construcción. Se convierte entonces el aprendizaje en una relación docente-estudiante donde los dos se necesitan recíprocamente.. Pero este campo de la educación necesita de investigación, Espinal (2006), se queja de que no hay producción de conocimiento que permita relacionar la tecnología con mejores condiciones de la didáctica o mejorar el proceso de aprendizaje. Ella enfatiza que “El discurso del maestro presenta el saber dispuesto para el otro, lo que supone un proceso de reconstrucción o didactización, visible en el uso de estrategias didácticas y discursivas como la descripción, la definición, la corrección, la ejemplificación, la comparación, la citación, la sentencia, la ordenación, los cierres concluyentes, la pregunta, la respuesta, entre otras” (Espinal, 2006, p. 99). Pero dentro de este contexto, Espinal reclama la necesidad de procesos investigativos: “Tenemos escasos resultados de

investigación sobre didácticas coherentes con el ecosistema comunicativo que surge de la incursión de esta práctica en la virtualidad. Este estado de la cuestión nos permite afirmar que la Pedagogía debe seguir siendo objeto de *reconstrucción continua* a la luz de investigaciones empíricas” (Espinal, 2006, p. 103).

Así las cosas, recomienda: “Se requiere de una información acerca del papel que cumple la Pedagogía en la educación hoy, en tanto el hombre se ve enfrentado, además de a procesos multivalentes y polifuncionales generados por esas nuevas tecnologías, a nuevas formas de complejidad social y cultural, traducidas en diferentes demandas al sujeto social” (Espinal, 2006, p. 102). Esta falta de producción de conocimiento, acerca del saber pedagógico del docente, es un aspecto pertinente dentro de estas condiciones para establecer a través de la investigación, teoría didáctica acerca de los requisitos o criterios que se relacionan con la enseñanza de la educación ambiental, cuestión que atañe directamente al docente en su cotidianidad. Es así, como la presente propuesta ambiental cobra sentido didáctico buscando la reflexión del quehacer pedagógico cotidiano, con miras a producir conocimiento en el área de la pedagogía de la educación ambiental acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero esto no es todo, el proceso de formación no puede olvidar que no es solo el profesor quien permea el aprendizaje, sino que es el alumno quien desarrolla el proceso y quien más interesa desde el punto de vista del constructivismo y que los contenidos escolares no solamente pueden ser pretexto o la única y principal función de la escuela. Esto lo establece muy bien, Cols (2007) cuando sostiene que desde que se formalizó la instrucción humanista y las doctrinas que pudieran ser transmitidas, se utilizó una “tecnología instructiva” llamada didáctica, y recuerda a Herbart quien “incorpora el tratamiento de los diferentes polos de la triada didáctica —el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro—”, y finaliza diciendo que “el estudio psicológico de los educandos provee los fundamentos necesarios para el diseño de propuestas didácticas” y que partiendo de la corriente de la “enseñanza negativa”, “la tarea del docente será “facilitar el aprendizaje” a través de la creación de un clima de trabajo basado en relaciones interpersonales de autenticidad, confianza y comprensión empática y la organización de contratos con el alumno [...] la mejor forma de influencia pedagógica es, por ende, aquella que deja suficiente “espacio al alumno”: se trata de disponer un contexto rico en materiales, organizar variadas situaciones que despierten el interés y promuevan la actividad del alumno, y orientar a los alumnos en su proceso de búsqueda y construcción” (Cols, 2007, p. 94-95), cobrando así la importancia del sujeto de aprendizaje: el alumno. Giddens (1996) también formaliza la idea cuando declara que “el aspecto metódico (didáctico) exige que se tenga que partir de las posibilidades de comprensión del niño”; todo esto, para introducir en la discusión la necesidad de incluir el contexto y la cultura de los alumnos en la dinámica del proceso de aprendizaje y contrato que existe en la relación docente-alumno.

Colbs (2007) expone una serie de estudios interesados en describir las dimensiones formativas de la cultura escolar y la construcción social del conocimiento en el contexto cotidiano de la clase escolar. Conceptos como poder, negociación, control, código, reglas, marco, constituyen herramientas que la autora emplea para caracterizar las dimensiones manifiestas y ocultas de los procesos de interacción que tienen lugar en la clase:

Quando se aplica el enfoque interaccionista simbólico a la clase, se siguen ciertas consecuencias. La relación en clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. La interacción es entendida como el “toma-y-dame” diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas (Cols, 2007, p. 105).

Entonces, la comprensión de la construcción de conocimiento ambiental por parte del alumno es claramente determinante para establecer dinámicas, herramientas, elementos didácticos que promuevan el aprendizaje significativo. La investigación hoy debe generar este tipo de conocimiento, con miras a la apropiación por medio de herramientas didácticas aptas para lograr cambios en las acciones y hábitos relacionados con el ambiente en donde las prácticas profesionales docentes y el reconocimiento del alumno como el gestor activo de su aprendizaje propone unas herramientas didácticas para ello, cuya definición, caracterización y análisis es pertinente desde la investigación.

Una vez más, es importante enfatizar que además de los actores (profesor y alumno), del proceso enseñanza y aprendizaje, como ya se indicó anteriormente, un tercer aspecto es el contexto y la cultura, que Barrantes (2005) lo acerca a las situaciones más sentidas por los alumnos:

[...] por modernizar la escuela (se) entiende el hecho de “recuperar el sentido de totalidad de la educación, vincular la enseñanza y el aprendizaje a la resolución de problemas de la vida cotidiana, tocar otras dimensiones humanas diferentes a las cognitivas tales como la sensibilidad, el goce estético, el cuerpo, trabajar alrededor de la creatividad, participar activamente en la construcción de sociedad y de ciudadanos, permitir la creación de conocimiento útil, válido y pertinente para la sociedad y su desarrollo. (Barrantes, 2005, p. 5).

De igual forma, según la Unesco, la calidad de la educación:

[...] se puede abordar desde diferentes niveles: 1. Calidad de la educación desde el contexto micro “escuela-salón de clase”. En este nivel, se ha enfatizado en los logros curriculares de los alumnos; y la calidad se evalúa en relación con los currículos, los procesos de enseñanza y los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes. 2. Calidad de la educación en términos de la relación “escuela comunidad”. En este nivel, se ha insistido en el aprendizaje de aspectos relevantes para la satisfacción de

las necesidades de la comunidad, en las formas y expresiones culturales entre esta y la escuela; y la calidad se evalúa en términos de la función que la escuela cumple en la resolución de las expectativas de la comunidad específica. 3. Calidad de la educación en términos de la relación “escuela-sociedad”. En este nivel, se mirara la capacidad de la escuela para responder a los requerimientos de la sociedad en su conjunto; y se evalúa, por tanto, en términos de la capacidad del sistema educativo para aproximarse al ideal humano de sociedad en cada contexto. (Barrantes, 2005, pp. 9-10).

Adicionalmente, las ambivalencias que se generan con la modernidad, en este caso el progreso y el desarrollo en detrimento del ambiente, son evidentes y ahora debe pensarse en la forma de disminuir o mitigar las consecuencias que la humanidad en su afán de buscar un supuesto bienestar ha producido. Hoy es importante repensar en el papel del ciudadano en su entorno. Todo el mundo habla de los conceptos de educación ambiental, que se deben enfatizar en las escuelas con miras a formar ciudadanos del mundo moderno que generen transformaciones. De hecho, ya se ha hecho, pero estas transformaciones solo generaron residuos contaminantes, desequilibrios en el ambiente y estilos de vida en contra de este, que a su vez, es el entorno que en teoría debe darle bienestar, por lo tanto, se debe insistir en la apropiación de los conocimientos ambientales que de manera ética logre empoderar a las personas.

De este modo, ha de tenerse en cuenta dentro del proceso de investigación las percepciones de los estudiantes, su micro contexto, su cultura, sus saberes, sus emociones, sus preferencias; así como también, la escuela con sus tensiones, la institución educativa y la comunidad local sin olvidar la sociedad y su globalidad. En otras palabras, lo glocal debe estar presente. Las perspectivas didácticas como la forma de comunicar (en el sentido alumno-profesor y profesor-alumno) conocimiento, con contrato entre los actores del proceso de aprendizaje deben ser objeto de investigación para que se logren los objetivos de la educación ambiental.

Parece ser que la respuesta a todas esas preguntas, reposa en la formación de los sujetos como ciudadanos del mundo, personas que se apropien de sus acciones y que logren poner antes de lo económico y lo individual, lo social, desde un estilo de vida en donde la moral, desde lo comunitario, sea la razón de ser de la vida humana en búsqueda del bienestar de todos. Esto requiere de un profesor acompañante del proceso que lidere los procesos de formación, de tal manera, que la relación con el conocimiento permita aflorar en el estudiante el aprendizaje necesario, significativo y pertinente para lograr la realización humana.

La filosofía de la vida de algunas comunidades nos puede dar pistas acerca del trabajo pedagógico. Hadot, referenciado por Alcobero (2006), “[...] nos ha mostrado que la filosofía consiste para los griegos en “un modo de vida” antes que una teoría del conocimiento o un sistema; de manera que para un griego (como luego para

los primeros cristianos) la filosofía exige específicamente una auténtica “conversión” personal, y una decisión de vivir de acuerdo con una determinada estética vital. [...] El discurso filosófico se origina en una elección de vida y una opción existencial y no a la inversa”. Esta visión de mundo es la que se puede establecer en cuanto a que un discurso puede ser el motor de las acciones de los seres humanos, siendo así, las cosas, las respuestas pueden encaminarse hacia el “buen vivir”, el cuidado de si, el cuidado del otro y lo otro y el cuidado del ambiente. Esta filosofía de la vida, merece ser una de las posibilidades para lograr una educación ambiental eficiente desde la observación latente de cambios del estudiante, cuando pase por procesos formativos de este tipo.

En definitiva, la educación ambiental requiere de investigación, en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que la historia evidencia que las personas necesitan de una construcción de conocimiento significativo para que puedan transformar su entorno desde la solución a asuntos socioambientales. El acompañamiento de este aprendizaje, además, exige de producción de conocimiento en cuanto a las prácticas profesionales docentes que hagan del proceso de enseñanza un acercamiento a las realidades culturales, sociales, políticas y ambientales de los alumnos de tal forma que se permee la escuela de contenidos escolares y ambientales pertinentes. De acuerdo con el conocido triángulo de la didáctica, los contenidos dentro de la educación ambiental deben estar sujetos a investigación y a reflexión constante y desde una mirada local, sin olvidar lo global, no pueden estar condicionados a unos lineamientos que desde otras estancias diferentes al entorno ambiental los sugieran.

La investigación en educación ambiental se convierte en la actualidad en una posibilidad abierta, porque la sociedad le ha delegado un papel emancipador, en el sentido de que debe enfrentar el reto de sugerir la forma de redistribuir los recursos de una forma justa entre todos los seres vivos que compartimos el planeta, pero también mantener el equilibrio natural que permita que los recursos satisfagan las necesidades básicas de todos, tanto en la actualidad como a las futuras generaciones. Esos retos significan una gran responsabilidad, pero además no existe la fórmula de cómo hacerlo. Y aunque esto no es lo que se busca a través de la investigación, esta sí puede generar teoría pedagógica que nos acerque a respuestas acerca de cómo hacerlo.

Pero además, la educación ambiental esta permeada por la formación de un ciudadano desde miradas más allá de lo ambiental meramente, ya que se requiere un ciudadano capaz de tomar decisiones que permitan mejorar la calidad de vida de su comunidad desde diversos ámbitos, que sea autónomo tanto para aprender durante toda la vida como para resolver sus conflictos de manera pacífica. Entonces, la educación ambiental se confunde en la educación para la vida, por cuanto, pretende formar en aptitudes, actitudes y comportamientos que tengan en cuenta la vida antes que todo, esta visión hace que la investigación cobre aún más sentido.

Referencias

- Alcoberro, R (2006). Socrates de Pierre Hadot. Que es filosofía antigua. Un resumen. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/planes/socrates4.htm> Consultado el 25 de octubre de 2014.
- Barrantes, R. (2005) Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. *Estado del arte de la investigación educación y pedagogía en Colombia*,. Tomo I., Bogotá: ICFES, Colciencias, SOCOLPE.
- Bauman, Z. (2008). Cultura de residuos. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. pp. 123-171. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (Eds) (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. El saber didáctico. (pp. 71-118). Buenos Aires: Paidós.
- Espinal, C. E. (2006). ¡A propósito de la Universidad. Problemas, contextos y alternativas. *UniversitasHumanística*. (62), 91-107.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. y U. Beck (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Jostexo Berianin (Ed.) Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2009). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de educación en América Latina*. Buenos Aires: Anthropos.

Recibido: 2 de abril 2014

Aceptado: 25 de mayo 2014

Como citar:

Gutierrez, L.H. (2015)¿Por qué investigar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación ambiental? *Praxis Pedagógica*, 16, 93-104.