



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

La educación ambiental: ¿Un campo de conocimiento?

Javier Reyes Ruiz¹

Elba Castro Rosales²

Resumen: La educación ambiental (EA) no puede quedarse en un activismo social por más intenso y exitoso que éste sea, resulta indispensable que consolide su legitimidad como un campo de conocimiento para contribuir a una comprensión más profunda de la coyuntura histórica actual y, con ella, desplegar estrategias teóricas y prácticas de mayor impacto que el alcanzado hasta hoy. En este contexto, resulta indispensable reflexionar el estado que guarda la EA, es así que en este artículo se retoman algunos planteamientos elaborados por Pierre Bourdieu sobre lo que constituye un campo de conocimiento y en función de ello elaborar una respuesta, incipiente y con un alto grado de conjetura, a la pregunta si la EA es o no un campo de conocimiento. La reflexión está fundamentalmente basada en el panorama general que guarda la educación ambiental en México.

Palabras clave: Investigación en educación ambiental, México, campo de conocimiento.

Introducción

La investigación en educación ambiental en México viene cobrando mayor importancia en los últimos años, al menos ése es el principio del que ha partido la presente publicación. Por tal razón, resulta indispensable acentuar la frecuencia y la profundidad del debate sobre aquélla. El presente texto está estructurado en función de dos preguntas. La

¹ Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara, México. Dirección electrónica: reyesruiz7@hotmail.com

² Maestra en Educación Ambiental. Profesor-investigador de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara, México. Dirección electrónica: elba.maestria@gmail.com

primera fue planteada en estos términos: ¿Es posible identificar los tipos y perfiles del pensar y hacer IEA en México? La segunda fue la siguiente: ¿La educación ambiental, y con ella la investigación que se realiza, es ya un campo de conocimiento, bajo las características que Pierre Bourdieu (2002: 1967) señala que éste debe tener, o sigue en proceso de consolidación?

La convicción inicial al tratar de armar las respuestas es que éstas no pueden ser categóricas, requieren de muchos matices y tienen, casi de modo ineludible, un carácter de hipótesis. Otra convicción es que la aspiración de este artículo sólo puede ser la de convertirse en un insumo para el debate colectivo y el no enunciar juicios definitivos, ni siquiera de momento.

A continuación se despliegan las conjeturas, con las que se abordan las referidas preguntas, mediante dos apartados; en el primero se desarrollan los tipos y perfiles que los autores ubicamos en la investigación ambiental en el país, y en el segundo se plantean los avances y pendientes de la IEA, tomando como referente el concepto de campo de conocimiento de Bourdieu (*op. cit.*).

I. Tipos y perfiles de investigación en educación ambiental

Tipos de IEA

Podríamos proponer como una definición que la investigación es un proceso social sistemático, ordenado, intencionado y crítico con el que se busca explorar —a través de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto/sujeto de conocimiento— un fragmento de la realidad, con el fin de descubrir algún elemento novedoso para determinada área o disciplina y, con ello, coadyuvar a resolver un problema de la realidad; pero consideramos esta definición, a pesar de sus posibles virtudes, demasiado general. Sin embargo, podemos aseverar que existen distintas maneras de entender más específicamente, aun de manera implícita, la investigación en educación ambiental por quienes la realizan. En eventos nacionales y en la bibliografía citada en el artículo ubicamos, a grandes rasgos, tres tipos de investigación que, y es necesario enfatizarlo, no poseen una línea divisoria tajante entre ellas.

a) *Investigación como construcción de conocimiento nuevo.* Este tipo de investigación parte de preguntarse qué elemento o aspecto de la educación ambiental no es conocido o está insuficientemente explorado, entonces se busca aportar una pregunta original o inédita, una metodología innovadora, un hallazgo que resulte novedoso o que aporte un conocimiento específico sobre una región o actor social. El presente tipo de IEA indaga en lo realizado con anterioridad, pero más con la intención de ubicar o identificar cuáles son los vacíos, las interrogantes no planteadas, los pendientes no atendidos... con la clara intención de ir aportando avances y abriendo vetas investigativas. En los últimos años se han venido sumando, entre otras, algunas líneas de investigación en EA: el enfoque de competencias, las representaciones sociales, el cambio climático, las posibilidades del arte y la interculturalidad, con las cuales el campo ha ido complementando otros temas de mayor trayectoria y que siguen vigentes, tales como los que se mencionan en el siguiente tipo de investigación.

b) *Investigación como síntesis o recapitulación crítica de lo conocido.* En este caso se busca hacer un recuento de estudios o de datos dispersos que al conjuntarse generan un giro de tuerca en temas previamente abordados, sin que la prioridad sea la novedad o la innovación. Es decir, en el presente tipo no importa tanto que la investigación rompa con lo realizado antes y genere conocimiento nuevo, sino que su propósito central está en realizar una síntesis o un reconocimiento —muchas veces expresado en inventarios analíticos— de lo que se ha llevado a cabo en determinado aspecto de la educación ambiental. Un típico ejemplo de proyecto sería hacer un repaso histórico y un balance crítico de los diplomados en educación ambiental que se han realizado en el país durante los últimos 20 años. Entre los temas que se pueden ubicar en este sentido están: la incorporación de lo ambiental y transversalidad curricular en la escuela, la dimensión educativa en proyectos urbanos y rurales de intervención socioambiental, la historia y las políticas públicas en materia de EA en el país, el recuento y análisis de programas de formación ambiental, y los balances sobre proyectos escolares ambientales.

c) *Investigación como sistematización y evaluación de la práctica.* Este tercer tipo de investigación pretende generar conocimientos a partir de proyectos específicos puestos en práctica —la mayoría de las veces por los propios autores de la investigación— que han producido insumos susceptibles de ser ordenados y evaluados. Uno de los propósitos

centrales es explicar el desarrollo, las interrelaciones de los distintos elementos del proyecto y el impacto de los resultados alcanzados y, con ello, fortalecer las proyecciones estratégicas, las futuras prácticas educativo-ambientales y compartir los aprendizajes con otros actores sociales. El proceso de ordenamiento de datos y valoración de experiencias, cuando se acompaña con reflexiones teóricas, logra avanzar en los niveles de comprensión sobre la importancia, el sentido y los fines últimos de la educación ambiental.

Finalmente cabe apuntar, acerca de los tipos de IEA, que la investigación que busca generar conocimientos nuevos aspira a dar saltos para avanzar; no es que obvie lo ya realizado (sería muy ingenuo pensar eso), sino que lo usa como plataforma. Este tipo de investigación suele ser de alto nivel y realizada por expertos. En cambio, la investigación como síntesis o recapitulación crítica de lo conocido o la del tipo de sistematización y evaluación mira el proceso como un *continuum*, y son realizadas muchas veces con fines formativos o como estrategia de enseñanza, es decir, la llevan a cabo estudiantes, casi siempre de posgrado, para practicar y apropiarse de lo que implica un proceso investigativo. Pero por encima de las diferencias, los tres tipos de investigación en IEA procuran, entre otros elementos en común, abonar la memoria del campo, la búsqueda de la originalidad y fortalecer las prácticas futuras.

Se cometería un profundo error si se llegara a pensar que uno de los tres tipos de investigación es más importante o mejor que el otro, se trata sólo de énfasis distintos, y la relevancia de sus contribuciones dependerá de la calidad del trabajo investigativo y no de la opción tomada.

Perfiles de IEA

Por otro lado, la revisión de varias obras publicadas en el país (González Gaudiano, 1993; Bravo, 2000 y 2003; Semarnat, 2006; De Alba, 2007; Fernández, 2013) nos permiten lanzar otra hipótesis de trabajo, en este caso sobre dos perfiles generales que tienen las investigaciones realizadas en educación ambiental, clasificación que, por lo demás, consideramos que no se contrapone con la tipología anotada en el apartado anterior. Los dos perfiles identificados son:

Investigación teórico-conceptual. En esta línea se pueden ubicar aquellos esfuerzos investigativos que apuntan a pensar la educación ambiental desde abordajes más de carácter

filosófico. Por lo general comparten el principio de que toda práctica educativa responde, explícita pero sobre todo implícitamente, a un posicionamiento teórico y que, por lo tanto, resulta de suma utilidad para el campo de la EA reflexionar sobre los posicionamientos que conviven en él. Se trata de investigaciones documentales que procuran partir de una tesis o un supuesto, que emplean una argumentación metódica acompañada de datos y desarrollan planteamientos siguiendo un hilo conductor. Si bien estas iniciativas suelen tener rasgos especulativos, su intención no se queda ahí, al menos en la mayoría de los casos, sino que pretenden crear marcos teóricos, referentes metodológicos, categorías analíticas o conceptos que contribuyan a discurrir mejor, en términos estratégicos y tácticos, lo que la educación ambiental puede llegar a aportar a la sociedad y, en las perspectivas más críticas, buscan generar otras formas de pensar y educar con la finalidad de transformar la compleja problemática actual.

En este perfil de investigaciones, en el que prepondera, como ya se dijo, el carácter documental y bibliográfico, se abordan temas como: i) la crisis del proyecto civilizatorio de occidente y sus consecuencias en la educación predominante; ii) las críticas y las propuestas epistemológicas hacia la investigación social y educativa; iii) la teleología de la educación; iv) el análisis de las reflexiones sobre los discursos pedagógicos presentes en el campo; v) la definición del papel y del estatuto teórico de la EA en el contexto histórico actual; vi) la historia de la educación ambiental, tanto para entender su surgimiento y su evolución como para proponer tipologías sobre las distintas maneras en las que ésta ha sido definida y practicada, y vii) la investigación sobre la investigación en educación ambiental.

En sus perspectivas más críticas, este perfil de investigación procura un distanciamiento de los modelos totalizadores de la *ciencia normal*³ (Funtowicz y de Marchi, 2000), pues se ha explicitado que frente a la crisis civilizatoria que vivimos existe la urgencia de cambiar de "concepción del mundo" para generar conocimientos desde otros paradigmas, lo cual no es nada fácil ni rápido; de hecho es un proceso, como apunta Thomas Kuhn (1971), que demanda progresos, pero también conlleva regresiones y donde

³ Al hablar de ciencia normal nos referimos, en términos generales, a la ciencia convencional fundamentada en el método experimental y en los principios de predictibilidad y control, a partir de los cuales la ciencia es capaz de dictaminar lo que es falso y lo que es verdadero. Pero también entendemos con Thomas Kuhn (en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, editado en inglés en 1962) que se trata de un paradigma y de una actividad que está en crisis, lo que la limita para renovar sus marcos explicativos, normativos y sus prácticas, dado que sus referentes actuales son insuficientes para responder a los desafíos de la época.

la crítica al principio es mucho más fuerte que la propuesta, como está pasando en el campo de la IEA en este momento; lo que hace que alcanzar una mejor y más profunda problematización y, en consecuencia, nuevos rumbos para la investigación siga siendo más una aspiración que una realidad.

En esta tendencia, de maneras más o menos profundas, se dan encuentros con otras áreas del conocimiento, tales como la filosofía, la epistemología, la historia, la sociología, la antropología, el psicoanálisis y la biología.

Gracias a este perfil de investigaciones se ha logrado ir conjuntando y reorganizando el papel de la educación en la construcción de la sustentabilidad, la cultura ambiental, la transversalidad, la interdisciplina, las competencias, entre otros; además de una serie de elementos —muchos de ellos planteados de modo disperso— que hoy conforman parte importante del cuerpo teórico de la educación ambiental: principios éticos, axiológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos. Este proceso no ha sido fácil ni lo será en el futuro, pues no puede dejar de reconocerse la existencia de un alto nivel de vaguedad y de laxitud teórica en lo que se piensa y debate en la educación ambiental, lo que ha llevado al uso casi indiscriminado o poco preciso de términos como pedagogía, transversalidad, transdisciplina, etc. Además de la insuficiente existencia de especialistas o cuadros altamente profesionalizados que puedan realizar más y mejores aportaciones en esta línea.

Investigación desde la praxis. Este perfil de investigaciones se centra en explorar los procesos educativo-ambientales realizados en contextos de tiempo y espacio concretos; su énfasis está en el *hacer educativo*, de tal forma que la investigación genere insumos para resolver problemas que se presentan en el ámbito de las prácticas. En buena medida, su intención es afinar, mejorar o transformar, a partir de la reflexión crítica, los procesos educativos o de intervención social que se están llevando a cabo.

Si bien su objeto central y punto de partida son las experiencias empíricas, esto no significa que dichas investigaciones tengan un fin sólo pragmático, pues los conocimientos que surgen de ellas no necesariamente se circunscriben a la obtención de recomendaciones para las prácticas, sino que también generan reflexiones teóricas sobre el campo. Se comparte el principio de que las experiencias son fuente de conocimiento en sí mismas, pero esto se potencia si desde ellas se formulan abstracciones o representaciones

intelectuales que permitan comprender de mejor y más profunda manera la realidad en la que se interviene con proyectos educativos. Así, en el presente perfil investigativo de la EA, la *observación*, la *sistematización*, la *evaluación* y, en menor medida, la *experimentación* son conceptos clave que cobran una dimensión más penetrante cuando se vinculan a procesos de construcción o profundización teórica en el seno de la acción social (Sauvé, 2013).

Al partir de iniciativas, experiencias o proyectos llevados a la acción, en esta línea se reconoce, sobre todo en los abordajes de carácter general, la pluralidad de saberes pedagógicos, no siempre sólidos y bien fundamentados en términos conceptuales, pero ricos en expresiones prácticas y en propuestas operativas frente a problemas concretos.

Entre los temas que aborda este perfil de investigaciones están: i) la identificación de las causas que propician deficiencias en el diseño y ejecución de procesos formativo-ambientales; ii) el análisis y evaluación de materiales educativos; iii) las virtudes y problemas en los procesos de formación ecociudadana, y iv) la sistematización y evaluación de campañas de comunicación y de proyectos de intervención educativa para resolver problemas ambientales locales o nacionales.

Al igual que con los tipos de investigación mencionados en el apartado anterior, sería un grave error considerar que uno de estos dos perfiles es mejor que el otro o que no pueden ser complementarios, pues la calidad no depende de una de las dos opciones, sino de la rigurosidad y la seriedad con la que se desarrollen las iniciativas. De hecho, en casi todo proyecto se acentúa un tipo de investigación más que el otro, pero no se excluyen por completo; sin embargo, esta diferenciación realizada aquí resulta útil para idear mejor el diseño y la operación de los procesos investigativos, nunca para insistir en la desgastada y caricaturizada confrontación entre los teóricos y los prácticos.

II. Avances y pendientes de la EA para ser un campo de conocimiento

La educación ambiental, como se refiere con frecuencia (Sauvé, 1999; González Gaudiano, 2003 y Bravo, 2005), posee el potencial de *campo de conocimiento* o *campo intelectual, profesional*, que está en construcción⁴. Esta afirmación significa, por un lado,

⁴ Cabe señalar que en su historia, la educación ambiental transitó (desde los años setenta del siglo pasado) de ser una preocupación por la difusión y la comunicación de la degradación ambiental planetaria a ser un

que los educadores ambientales responden o debieran responder a un compromiso público y de la época⁵, no sólo por medio de la generación de conocimiento, sino también a través de sus prácticas y de su relación social como actores que comparten un mismo interés. Por otro lado, esta afirmación implica —al menos en la teoría del campo intelectual, de Pierre Bourdieu (2002: 1967)— reconocer entre otras características que la EA: i) es una construcción que surge al ver rebasados los marcos tradicionales de la educación y del ambiente por los problemas actuales (ni la educación, ni nuestra lectura de “ambiente” nos proporcionan de manera “normal” los elementos para fincar una cultura ambiental); ii) establece una nueva propuesta “creadora” que da cuenta de las razones (inéditas) por las cuales surge; iii) busca legitimarse mediante la generación y la práctica de un capital simbólico, y iv) produce dicho capital simbólico a partir de agentes que forman parte del campo y que están estructurados (relacionados y jerarquizados), enfrentando luchas o tensiones tanto para legitimar su práctica como para generar conocimiento.

Siguiendo a Bourdieu (*op. cit.*) es posible que la IEA, que se ha ido convirtiendo en una parte medular de la EA al aportar conocimiento y generar una práctica social de producción y comprensión del mundo, contribuya a confirmar que, por un lado, la educación ambiental es un campo intelectual (de conocimiento) particular y, por otro, que evidencia en qué nivel de su construcción está, al menos en el contexto mexicano. A continuación realizamos un ejercicio de reflexión sobre la educación ambiental en México, a la luz de los planteamientos de Bourdieu sobre las 9 “propiedades de un campo intelectual”.

1) La producción especializada en la EA

La producción especializada en la educación ambiental está sujeta a las mismas condiciones

campo emergente de conocimiento que pronto demandó su consolidación, dadas las reflexiones y las prácticas que han desarrollado los educadores ambientales en todo el orbe, especialmente en América Latina. Sin embargo, es evidente que aún persisten prácticas que se limitan a la difusión y comunicación de temas ambientales sin derivar reflexiones o intervenciones formativas.

⁵ En el sentido de responder al «espíritu de la época», cuya expresión circuló principalmente por Hegel y que fue recogida, y elaborada, por varios autores románticos. Ocurre sobre todo cuando se entiende el espíritu de un determinado pueblo [en este caso, del mundo], que representa un momento fundamental en el proceso de la historia [planetaria] *Diccionario de Filosofía* (1979). Término al que Pierre Bourdieu (2002) señala como uno de los temas obligados que definen al campo, respondiendo a un momento histórico, en este caso, de crisis civilizatoria (señalado por autores vinculados con la educación ambiental).

que la producción general en todos los campos del conocimiento científico o profesional. Por eso, la cimentación del campo de la EA debe considerar las características de la constitución de cualquier otro campo intelectual, en especial con los insumos que genera la IEA por medio de sus contenidos, abordajes, conocimientos técnico-pedagógico-didácticos y técnico-ambientales, planteamientos teleológicos, sociológico-educativos y sociológico-ambientales, y por medio, también, de sus propuestas metodológicas y las prácticas sociales que se generan entre los actores o agentes que participan en el campo.

En tal sentido, es pertinente explorar las preguntas: ¿Qué producción especializada, en términos de investigación? se observa en la EA mexicana?, ¿Qué productos específicos como práctica de significación de la realidad genera la EA a través de la investigación?, ¿En qué espacios? y ¿de qué *habitus* están dotados los agentes que participan en el campo de la EA (concretamente en la investigación), es decir, qué disciplina profesional y qué leyes del campo intelectual se reconocen en la EA?

Según lo identificado en investigaciones, especialmente la coordinada por González Gaudiano y Arias (2015) y en publicaciones recientes, por ejemplo, revista *Jandiekua* y el libro coordinado por Castillo, et. al (2016), se puede apreciar que la producción más notoria de la IEA es la que se realiza en espacios universitarios o ligados a ellos. Uno de los logros observados es que la práctica de la IEA es favorecida por la existencia de instancias institucionales interdisciplinarias construidas, en buena medida, para que la universidad atienda la problemática ambiental, por ejemplo, a través de programas y posgrados en EA. También existen espacios para la práctica de la IEA, generados por iniciativas individuales de los docentes, con frecuencia asociados a las ciencias naturales (sobre todo a la biología), o bien, por los posgrados especializados en áreas afines y que tienen terminales o líneas de EA.

Ello hace suponer que el *habitus* científico de la educación ambiental cuenta ya con un mínimo de requerimientos que demanda la producción científica: i) el reconocimiento de los antecedentes históricos de la EA, sus demandas internacionales, regionales y las correspondencias de las problemáticas locales, y ii) un método familiar, en este caso podría plantearse que es el constructivismo, acompañado de enfoques cualitativos y con la presencia de la interdisciplinariedad y del diálogo de saberes. En contraste con estos avances, es notorio que la EA aún no ha permeado con suficiente impacto el currículo

universitario en general, y más específicamente la formación universitaria en las ciencias sociales, marginando el diálogo y el *habitus* propio de la educación y sus ramas tradicionales como la pedagogía, la filosofía educativa, la sociología educativa y la didáctica, entre otras. Es decir que las distintas ramas de las ciencias sociales, y la educación en particular, han sido hasta ahora “refractarias” a la perspectiva ambiental y con ello han mantenido cierta distancia del campo de la EA.

Lo anterior devela los vacíos que deben atenderse en la IEA, parte de los cuales podrán resolverse si se logra fusionar con mejores resultados dos campos que tradicionalmente han estado separados: la educación y el ambiente (concebido más desde las ciencias naturales). Esto implicaría fortalecer y acelerar la conformación de un constructo interdisciplinar que, hasta ahora, se halla débil.

Por otro lado, se observa que a la variedad de productos generados por las instituciones de educación superior en materia de IEA corresponde una diversidad de estilos de elaboración instrumental y de estructuración, lo que ha dificultado la construcción de un *habitus* intelectual y profesional del campo. A esto se aúna que los esfuerzos por reflexionar o investigar la propia práctica en EA de las universidades aún son insuficientes.

La propia educación ambiental ha generado, como una más de sus expresiones, marcos de discusión crítica para cuestionar, y hasta rechazar, los marcos de investigación en lo que se ha dado por llamar “ciencia normal”, lo cual, además de dejar patente su compromiso con la realidad histórica, abre la posibilidad del encuentro con otras áreas emergentes de transformación cultural.

Estas discusiones reflejan el estado preliminar que aún tiene la constitución de un *habitus* científico propio en la EA. Lo más relevante de la producción investigativa en la educación ambiental en México parece no estar en la generación de nuevos conocimientos (a pesar de los avances logrados en este rubro) ni en el establecimiento de un método para el campo; sin embargo, sí pueden ubicarse tres elementos destacables: i) la conformación de un *habitus* intelectual, mediante el ejercicio de éste; ii) la creación de nuevos actores o agentes del campo que se han sumado a la producción de la IEA, y iii) la discusión sobre la creación de este *habitus* y sobre los nuevos agentes de la IEA realizada en eventos y

publicaciones propias de los educadores ambientales, intentando con ello formalizar o institucionalizar la elaboración colectiva.

2) La integración del campo de la EA

Para Bourdieu (2002: 1967), *la integración de un verdadero campo intelectual implica la integración de un sistema de relaciones que se establecen entre los agentes del sistema de producción intelectual*. Es decir, en la educación ambiental deben reconocerse no sólo a quienes generan conocimiento, sino también al conjunto de instituciones, espacios sociales y prácticas profesionales donde se desenvuelve el campo, especialmente con prácticas de investigación. Al respecto, se puede observar que la pluralidad de *agentes* que componen la educación ambiental, no es la misma de quienes realizan la IEA, pues esta última es producida principalmente en las universidades, ya sea por investigadores profesionales, quienes generan investigaciones llamadas de segundo nivel (investigaciones de investigaciones) y pueden vincular y movilizar a otros educadores de diversas regiones, o incluso países, en sus producciones. La investigación en EA es también realizada por estudiantes de licenciatura o posgrado y muchas veces se lleva a cabo en los espacios de la educación continua y en el trabajo de vinculación social, más en las comunidades locales, donde existen intervenciones educativas o para el desarrollo; o bien, en sectores de la población que son seleccionados por sus condiciones paradigmáticas o prioritarias en la agenda ambiental nacional. Existen otros agentes que producen investigación en EA, que están adscritos a alguna institución gubernamental o a organismos civiles que realizan procesos de sistematización o evaluación que contribuyen a la generación de conocimientos.

Ahora bien, si la finalidad es la consolidación del campo de la EA y de sus prácticas de investigación, no basta saber quiénes las llevan a cabo, es necesario, además, que los agentes logren reconocerse según sus posiciones en la estructura del campo. Al respecto podemos encontrar en la educación ambiental a quienes cumplen con las siguientes posturas⁶: i) **conservadora**, cuyos trabajos de investigación procuran dar cierta organización e interpretación a la producción de la IEA [se aprecia en México la existencia

⁶ El nombre de las posturas es el que les asignó Pierre Bourdieu (2002: 1967), cabe señalar esto porque para algunos lectores tales términos pueden resultar extraños o polémicos.

de trabajos que proporcionan una lectura crítica y organizada de lo que hasta ahora se ha producido en el campo, cuya contribución da cuenta el estado del conocimiento en EA (González Gaudiano y Arias, 2015)]; ii) **reproductora**, es decir, trabajos de IEA en los procesos de formación que dan el sentido a la evaluación y sistematización de las estrategias educativas, al mismo tiempo que refrescan sus enfoques y encuentran nuevos desafíos [Ejemplo de ello son las experiencias en los diplomados, cursos y posgrados que se llevan a cabo en el país]; iii) **innovadora**, donde se identifican esfuerzos que generan aportaciones desde marcos que juzgan compatibles con los objetivos de la EA, por lo que son trabajos experimentales en el campo y que generan ventanas con otros campos o movimientos culturales o educativos [Se identifica en esta postura algunos abordajes y reflexiones en trabajos —por ejemplo autobiografías y autoetnografías—], y finalmente iv) **crítica**, corresponde a trabajos que enjuician aspectos de la práctica, de los objetos, de los abordajes o a la metodología de investigación con relación a ciertas características reconocidas, referenciales o bien de frontera en el campo [En esta línea se pueden encontrar trabajos que aportan una crítica relevante de tipo técnico-pedagógico, filosófico-epistémico, ético y científico].

Esta riqueza de posturas legitima el campo de la EA, por lo que éstas no pueden concebirse aisladamente, por el contrario, en conjunto y cada una, se complementan, se refuerzan y se necesitan. Su reconocimiento puede y debe impulsar el diálogo entre pares, lo cual implica compartir las producciones y elevar su calidad mediante el indispensable intercambio de críticas, práctica que de acuerdo con Bourdieu deviene en una "complicidad" entre todos los agentes del campo, pues a pesar de las diferencias teóricas y metodológicas aceptan discutir los temas de interés común en el quehacer investigativo:

Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, de ahí que surja una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos. Se olvida que la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar y que queda reprimido en lo ordinario (Bourdieu, 2002: 120).

Lo que se observa al respecto es que, a pesar de los logros de los últimos años, sigue siendo escaso el encuentro entre los actores o *agentes* del campo de la EA, específicamente entre quienes realizan investigación. Quizás esto se deba a que el quehacer investigativo aún no es constitutivo del campo y que, además, todavía es difícil establecer los parámetros de una investigación en EA. Aunado a ello está el hecho de que no han sido valoradas a

cabalidad las distintas posiciones de los agentes del campo en la estructura de éste. Edificar reconocimientos y valoraciones implica, en primer lugar, una autovaloración de los propios agentes, pues si éstos llegan a sentirse ajenos al campo —el de la educación ambiental— no será posible consolidarlo. Esto plantea el reto de producir investigaciones en las que se conjunten diversos agentes, provenientes de distintas disciplinas y regiones, para impulsar los procesos de valoración y profundizar la identidad profesional del campo.

3) La autonomía de la EA

Siguiendo los planteamientos de Bourdieu, se puede señalar que la EA, para que pueda ser reconocida como un campo intelectual autónomo, cuenta ya con uno de dos elementos: el recuento de las condiciones históricas y sociales que la han hecho emerger, asunto que ha sido ampliamente documentado en diversas obras. El elemento que falta, y al que está obligada la EA, es *definir los límites de validez de un estudio* en este campo. Esta tarea requiere que la IEA genere un *alter ego (otro intelectual, contemporáneo o futuro)* que vaya esclareciendo paulatinamente los criterios y límites de validez, y con ello vaya dotando a la EA de pertinencia metodológica. Al respecto, cabe señalar que los actores que realizan y piensan la investigación en educación ambiental tienen el potencial para contribuir a generar la dinámica que permita definir los límites de validez.

En contraste, también se observa que la capacidad que tiene la IEA para interesar a sujetos de diversos campos de conocimiento no ha sido desarrollada a plenitud, pues los propios agentes de la IEA en el país, no consolidan discusiones o encuentros con los agentes de otros campos de conocimiento, ni siquiera han generado aún el necesario interés de diálogo con los actores del campo de las ciencias sociales y el de las ciencias naturales. Tampoco los espacios de discusión y diálogo de IEA, aunque nada despreciables, han logrado convocar con suficiencia a intelectuales y activistas de otros campos de conocimiento.

La tarea pendiente es la deseable construcción de espacios, en especial los universitarios, en los que se discuta el de la investigación en educación ambiental con carácter eminentemente interdisciplinario y con abordajes epistémicos de ciencia posnormal (Funtowicz y Ravetz, 2000).

4) Las restricciones sociales (de significación o verdad) de la IEA

Estas restricciones revisten tal importancia en cualquier campo que su peso puede hacerlo desaparecer de la escena social. Se refieren a: i) el reconocimiento de los pares (o iguales); ii) la condición financiera; iii) el marco político, y iv) la referencia a otros proyectos creadores de conocimiento o emergentes. Estas limitantes son palpables en la IEA, las más divulgadas son las presiones financieras y la inexistencia de una política pública que favorezca a la EA, en particular a la IEA; las otras son cada vez más identificadas como necesarias para la consolidación de las prácticas de IEA.

Se puede reconocer que la construcción de pares es una actividad que existe, aunque sin la institucionalidad y la sistematicidad requerida; sus logros apenas dibujan el interés de grupos académicos por colaborar en algunas tareas de intercambio, pero sin crear antecedentes que hayan logrado fincar un sistema de pares en la investigación. La vinculación docente entre programas formativos (especialmente posgrados y diplomados) constituye una buena iniciativa sobre la que se puede cimentar dicho sistema, siempre y cuando se avance en el establecimiento institucional. En este sentido, conviene comenzar por convocar a los agentes comunes (normalmente dispersos) al encuentro y elaboración de iniciativas y estrategias de investigación, que permitan compartir los objetos y las búsquedas de la EA; no sólo a los agentes que hacen investigación, sino a todos los que desempeñan actividades ligadas a la EA. Esta tarea puede convertirse en un insumo valioso que contribuya a gestionar el establecimiento de políticas públicas en materia de EA y de IEA.

5) El sentido público de la EA

Para Pierre Bourdieu, la crítica de lo producido en un campo de conocimiento es esencial en su proceso de constitución. De acuerdo con esta idea, la crítica a los productos y proyectos de investigación en EA devela a los agentes que la promueven si en cada iniciativa se retoman (y cómo) o abandonan los fines y principios prioritarios de la EA, y si se responde o no a su evolución como campo de conocimiento. Es decir, el ejercicio de esta crítica no debe ser ajena a los productores de la IEA, por el contrario, demanda primero la autocrítica como condición para la construcción colectiva y debe aplicarse indistintamente

a todos los agentes y prácticas que forman parte del campo, no sólo a los que hacen investigación de segundo nivel (investigación de la investigación). Al respecto se observa que los espacios o procesos para ejercer la crítica a los productos de la IEA de manera sistemática se han limitado a los ámbitos de formación, con mayor enfoque en los posgrados y en la compilación y publicación de productos de la IEA.

Por otro lado, con frecuencia se ejerce la autocrítica con poca valoración o autoestima hacia el trabajo realizado y sus alcances, lo que termina por restarle valor real o calibrarlo por debajo de lo alcanzado, disminuyendo con ello el reconocimiento de la pertinencia de la EA en su sentido público.

La crítica a los productos de la IEA es uno de los rasgos del campo que se muestran con menos avances, lo cual es uno de los reflejos más significativos de que el campo intelectual de la EA requiere acentuar su proceso de consolidación.

6) La representación social de la EA

Una práctica educativo-ambiental que tiene el “sello” o la representación social de las características típicas del campo genera un reconocimiento entre los pares y a la vez despierta una corresponsabilidad sobre su calidad y su impacto.

Esta característica provoca, en su caso, que una buena práctica de IEA sea motivo para que otros agentes eleven su responsabilidad y creen mecanismos para que haya revisiones conjuntas que garanticen que la calidad colectiva del campo se vaya incrementando. Por eso una actividad, por menor o muy particular que parezca, refiere a una significación común y alude a la crítica potencial sobre esa práctica.

Ahora bien, si tomamos en cuenta que Bourdieu (2002: 83) señala que *las producciones del campo generan el valor que la sociedad se hace* y también que *el campo genera a sus propios “lectores” o “interesados” del discurso y sus prácticas sociales*, cabe preguntarse: ¿cuáles son los proyectos o las obras que se reconocen desde la IEA como exitosos ante la sociedad? y ¿hasta qué punto las actividades de IEA están generando nuevos interesados en el discurso?

Existe consenso de que el campo de la EA ha logrado una visibilidad relevante mediante la producción de materiales didácticos y la realización de eventos y talleres temáticos. En el polo opuesto, por su escasez y poca visibilidad, está la publicación de tesis y de artículos científicos; los proyectos específicos de investigación, resultado de los diplomados, pueden ser contabilizados en esta última producción y son todavía menos reconocidos entre los agentes del campo.

Lo anterior hace pensar, aunque este señalamiento tiene mucho de hipótesis, que la representación social de la EA queda ceñida todavía a lo más instrumental de ésta y que sus productos de investigación no tienen mayor significado en la valoración social. De ahí que persista la impresión de que la educación ambiental guarda predominantemente un sentido pragmático y disminuido, consistente sobre todo en la divulgación de temas medioambientales, donde lo más elaborado en el discurso es la forma y el medio de presentación, antes que el reconocimiento de su plexo teórico, dotado de un objetivo profundamente transformador de la cultura y de sus producciones sociales.

7) Legitimidad de la EA

Para Pierre Bourdieu, la legitimidad de un campo de conocimiento supone la producción de obras consagradas, cuya función no es sólo la transmisión y la difusión, sino también la legitimación de sus producciones.

En el campo de la EA se reconocen documentos referenciales, aunque no sean obras consagradas. Estos textos son con frecuencia aquellos aparecidos en la marginalidad de las reuniones internacionales y cuya postura política tiende a ser crítica y en algunos casos hasta contracultural, como es el del “Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global”, surgido en el marco de la Cumbre de la Tierra, realizada en Río de Janeiro en 1992. Usualmente estos documentos se identifican con la problemática del llamado “tercer mundo”, especialmente de América Latina (aunque hay trabajos originados en otras regiones del planeta que empatizan con esta postura). Las investigaciones en EA reconocen en sus planteamientos este marco crítico y transformador que da sentido a sus resultados. En contraposición, parece que los procesos o productos de IEA que no guardan un marco crítico y contracultural no tienen la misma lectura de

legitimidad entre los agentes del campo. Eso significa que los agentes de la IEA buscan proyectar a la escena pública un campo crítico y transformador de la cultura actual.

La EA en México puede considerarse un campo que está “en vías de legitimación”; a diferencia de una práctica ya legitimada como la que tienen otros campos (como la biología o el derecho), la IEA está obligada a profundizar este proceso de legitimidad, lo cual implica favorecer espacios para que se dé un cuestionamiento sistemático entre los propios educadores ambientales sobre sus prácticas, originadas en alguna de las cuatro posturas mencionadas (conservadora, reproductora, innovadora y crítica) que tiene todo campo intelectual, para que con ello se vean comprometidos a responder por la legitimidad que le atribuyen a cada postura. Lo anterior terminará apremiando a los educadores ambientales a fortalecer el proceso de construcción del campo por medio de esta dinámica, integral y paulatina, de producción de prácticas y reflexión sobre su legitimidad.

La legitimidad del campo urge a cada uno de los educadores ambientales, especialmente a los investigadores, a rebasar las reflexiones sobre los alcances de sus procesos o la utilidad de sus resultados, para promover la reflexión sobre el tipo de representación social que proyectan con sus prácticas y el tipo de legitimidad del campo de la EA que están estableciendo en la arena social, dado que toda práctica social se ve influida y significada por la sociedad donde se inserta.

8) Marginalidad de la EA

Como es lógico, todo campo intelectual, salvo contadas excepciones, parece establecer sus procesos de legitimación prioritariamente en las universidades o en las IES. Sin embargo, en el caso de la educación ambiental no ha sido así, pues ni el surgimiento ni el consecuente proceso hacia la consolidación de la EA han tenido a las universidades como los sitios privilegiados para construir la legitimidad del campo. A pesar de ello, en los últimos años las IES se han ido constituyendo en la principal fuente de investigaciones en educación ambiental, pero desafortunadamente sólo en pequeños espacios, casi cápsulas marginales. Esta limitación se debe a que no se ha logrado romper la resistencia que existe en el contexto general de las universidades, y también en las instituciones certificadoras del conocimiento, para brindarle aceptación abierta a la EA y aquilatar el justo valor de sus

aportes. Es por ello que los trabajos de IEA dan cuenta de su labor importante para gestionar un lugar para la EA, dentro y fuera de estas instituciones. Sin embargo, es de admitirse que estos esfuerzos son aún poco usuales entre los agentes del campo y, como se ha referido antes, tampoco son usuales los encuentros con otros campos con base en el abordaje de problemas comunes que participan de los mismos objetos.

9) Las innovaciones en la EA

Todo campo intelectual se ve vitalizado por las prácticas que impulsan su renovación, aunque generalmente todo proceso de innovación sufre las tensiones propias entre lo nuevo y lo tradicional. Los trabajos de IEA que innovan son empujados por agentes que no esperan ni desean que se establezca una ortodoxia en el *habitus* de la IEA, sino que tienden a retomar y verse retados en su trabajo por otros métodos, abordajes o tratamientos que resultan pertinentes al campo de la EA. Las consecuentes prácticas (procesos, proyectos y resultados) permiten observar el *poder de transmutación* del campo educativo ambiental. Así es como aparecen las reflexiones y los nuevos enfoques metodológicos que revitalizan al campo de la EA. Los trabajos incluidos en esta obra confirman el sentido dinámico y vivo del campo y abren ventanas al diálogo con otras emergencias educativas y científicas afines.

Conclusiones

La trayectoria de la EA, originada en la década de los setenta, se ha ido desplazando desde una preocupación por la comunicación y la difusión de los problemas ambientales hacia la construcción de un campo de conocimiento. Este tránsito ha producido una gran riqueza de iniciativas que revelan la existencia de tipos, perfiles y posturas de la investigación en educación ambiental. A pesar de su reciente surgimiento, la EA por medio de sus prácticas, especialmente en materia investigativa, viene dando muestras de autonomía, legitimidad, de innovación, pero también y en contraste, de marginalidad y de un menor reconocimiento social que el deseado por los educadores ambientales.

A pesar de los problemas y limitaciones, la consolidación del campo de la EA está más cerca de concretarse, gracias, entre otros elementos, a los aportes y a la potencialidad

que en los últimos años le ha venido confiriendo la investigación (en diálogo con las prácticas formativas), lo cual está respondiendo a las demandas de generar opciones pedagógico-técnicas, sociológico-formativas, de movilización y filosófico-epistémicas para la construcción de un nuevo saber y una nueva forma de obtener conocimientos que propicien el tránsito hacia una cultura ambiental.

Ahora bien, avanzar hacia la consolidación requiere una actuación más deliberada de los “agentes del campo” de la EA, para favorecer no sólo el intercambio de resultados de investigación, sino la construcción de un tejido de actores que se reconozcan dentro del propio campo. Actores que logren diferenciarse y establecer con honestidad y valentía el diálogo crítico sobre sus producciones (proyectos, procesos, impactos), que no se quede en un ejercicio al interior del campo, sino que se proyecte hacia la sociedad, sobre todo porque hay clara conciencia de que la EA cuenta con una representación social limitada a su carácter pragmático e instrumental.

Lo anterior exige una estrategia para disminuir la mencionada marginalidad intelectual del campo de la IEA mediante la formulación sistemática y frecuente de encuentros interdisciplinarios y con un alto sentido científico (pertinente) que: i) ayuden a elevar la crítica a las prácticas de la IEA, en diálogo con otros campos o movimientos que compartan las mismas preocupaciones; ii) formen nuevos cuadros de educadores-investigadores que consoliden el *habitus* científico del campo, y iii) contribuyan a construir el “sello” con el que se busque identificar a las prácticas de IEA. Los retos que enfrenta esta tarea implican renovar con creatividad los espacios de endogamia universitaria y anteponer al debate del regocijo científico (tradicional) el carácter público de la EA, es decir, su legitimidad en esta época.

En este contexto, es importante reconocer que la IEA no es un constructo ajeno a los educadores ambientales, pues no supone la existencia de especialistas desmembrados del campo de la EA, por lo que hablar de la IEA supone que los educadores ambientales muden a una nueva autorrepresentación de sus prácticas, como formadores cuyo papel indagativo es inherente a su función social en la transformación de la cultura.

Finalmente, cabe señalar que las investigaciones en educación ambiental tienen como uno de sus propósitos centrales el ampliar, desde la perspectiva pedagógica, la visión de la realidad al integrar lo social con lo ecológico y, a partir de ello, generar propuestas para solucionar la grave problemática que hoy enfrentan las sociedades; pero, además, deben propiciar que el investigador se piense a sí mismo, y esto se ve favorecido cuando se generan espacios de intercambio, ya sean eventos o publicaciones... y éste ha sido uno de los propósitos centrales de la presente obra.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre. Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Colección Jungla Simbólica. Buenos Aires: Montessor. 2002: 1967. Consultado en la dirección: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Bourdieu_Pierre_Campo_de_poder_campo_intelectual.pdf

BRAVO, María Teresa. Conclusiones del panel: Enfoques de investigación de educación ambiental. Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental, México: Universidad de Aguascalientes, 2000.

- La investigación en educación y medio ambiente. En BERTELY, María (coord.), Educación, derechos sociales y equidad. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 3, tomo I, México: COMIE-SEP-CESU, 2003.

- Origen y desarrollo de la investigación en educación ambiental en México. Ponencia presentada en el II Coloquio de Educación Ambiental UPN, 2005, junio Consultada en la dirección: <http://www.anea.org.mx/docs/Tere%20Bravo-3.pdf>

CASTILLO, Alicia, Javier REYES y Elba CASTRO. Geometrías para el futuro. La investigación ambiental en México. Guadalajara: Editorial Universitaria / ANEA y UNAM, 2016.

DE ALBA, Alicia. Investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe. Doce tesis sobre su constitución”. En GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (comp.). La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana. México: Plaza y Valdés-Crefal, 2007.

Diccionario de Filosofía. Tomo II, Madrid: Alianza Editorial, 1979. Consultado el 10 de abril de 2015 en la dirección: <http://www.filosofia.org/enc/fer/espiepoc.htm>

FERNÁNDEZ CRISPÍN, Antonio (coord.). La educación ambiental en México: definir el campus y emprender el habitus, Puebla: BUAP-Semarnat, 2013.

FUNTOWICZ, Silvio. y Bruna de MARCHI. Ciencia posnormal, complejidad reflexiva y sustentabilidad”, en Leff, E. (coord.), *La complejidad ambiental*, México: Siglo XXI-PNUMA-UNAM, 2000.

FUNTOWICZ, Silvio y Jerome RAVETZ. La ciencia Posnormal. Ciencia con la gente. Colección Antrazit, Barcelona: Icaria, 2000. Consultada en la dirección:

https://books.google.com.mx/books?id=uoY8YGvNaW8C&pg=PA7&lpg=PA7&dq=ciencia+con+la+gente&source=bl&ots=0rgbGZb-Ba&sig=TU0YpAZ6noC3rsKMaR6731KqJQk&hl=es&sa=X&ved=0CEAQ6AEwBmoVChMIL_nZlYeVxgIVRwisCh2qEQAu#v=onepage&q=ciencia%20con%20la%20gente&f=false

GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar. Estado del conocimiento de la investigación en educación ambiental en México, en GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar, et. al. (coords.), Hacia una estrategia nacional y plan de acción en educación ambiental. México: Semarnat-SEP, 1995.

GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar y Miguel Ángel ARIAS (coords.). La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México. México: COMIE /ANUIES, 2015.

- Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México, en BERTELY, María. (coord.). Educación, Derechos Sociales y Equidad. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, tomo 1, México: COMIE-SEP-CESU, 2003.

KUHN, Tomas. La estructura de las revoluciones científicas, México: Fondo de Cultura Económica. 1971.

ORELLANA, Isabel y Lucie Sauvé. El aporte de la investigación crítica en educación ambiental ante un contexto de mutación. En revista Tópicos en Educación Ambiental, vol. 6, No. 16, diciembre, México: UNAM-Semarnat, 2010.

SAUVÉ, Lucie. La dimensión política de la educación ambiental: un cierto vértigo. En FERNÁNDEZ CRISPÍN, Antonio (coord.) La educación ambiental en México. Definir el campus y emprender el habitus. Puebla: BUAP-Semarnat, 2013.

- La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. En la revista Tópicos en Educación Ambiental, vol. 1, No. 2, agosto, México: UNAM-Semarnat, 1999.

Semarnat. *Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México*, México: Semarnat-Cecadesu, 2006.