

GE70
V354



NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA
Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DEL

Bdigital.ula.ve
AMBIENTE EN LA ESCUELA BÁSICA

(Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiae en Docencia de la
Geografía y Ciencias de la Tierra)

Elaborado por: Yaritza C. Valero Araujo
Tutora: Dra. Marianela García de Meier

Trujillo, Octubre 2008.

C.C.Reconocimiento



NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA
Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

Bdigital.ula.ve
REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DEL
AMBIENTE EN LA ESCUELA BÁSICA

Elaborado por:
Yaritza C. Valero Araujo
Tutora:
Dra. Marianela García de Meier

Trujillo, Octubre 2008.

C.C.Reconocimiento

AGRADECIMIENTOS

El haber recorrido con éxito la culminación de esta investigación, me permite sentirme satisfecha por la formación de un peldaño más en mi carrera profesional. Nunca estuve sola en este caminar, fueron muchas las manos, pensamientos, bendiciones y deseos de otros que permitieron brindarme la fortaleza por una labor cumplida.

Sin ti mi señor Dios todopoderoso, no hubiese podido alcanzar con tanta satisfacción este logro, fuiste mi luz, la sabiduría y mi guía en cada caída, espero continúes conmigo por siempre para darme tu bendición.

A mi querida y apreciada tutora Marianela García, es un ejemplo de lucha, profesionalismo, madre y amiga, fueron muy sabios sus consejos y conocimientos en este caminar. Gracias por darme parte de su tiempo y trabajar conmigo por este objetivo, mil gracias por estar siempre allí de la mano con sus enseñanzas y sabiduría.

A mis profesores que orientaron esta investigación y me brindaron un rayito de luz con sus conocimientos y sabiduría en los momentos de investigación, angustia, desmotivación y confusión; Deise Ruiz, Marí León, Camilo Perdomo, Ender Criollo, Ostilio González y Pablo Peña, con mucho cariño, afecto y respeto les doy las gracias por su incondicional apoyo.

Mil gracias a los docentes, alumnos y personal directivo, administrativo y obrero de la Escuela Bolivariana "Américo Briceño Valero", me abrió las puertas de esa bella familia para desarrollar esta investigación.

Al CDCHT, por el valioso apoyo financiero para el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad de Los Andes, Maestría en Docencia de la Geografía y Ciencias de la Tierra.

Y sin dejar por fuera a nadie quiero agradecer a todos, que de una u otra forma caminaron y formaron parte de esta etapa cumplida.

Mil gracias....

DEDICATORIA

Muy especialmente dedico este éxito a mis queridos padres; Josefina Araujo y Rubén Valero, quienes siempre estuvieron allí de la mano con sus sabios consejos, estímulo y paciencia, me dieron un Dios me la bendiga hija cada día, al que hoy doy gracias porque están a mi lado y siempre tengan la salud necesaria para seguir conmigo. Sin ustedes no hay sendero y camino que recorrer para mí, esta meta es de ustedes mis viejitos lindos. Los adoro.

A mis apreciados hermanos; Javier, Yajaira, Yadira y José, por bendecirme en cada paso de mi vida, brindándome apoyo espiritual y afectivo. Los quiero este triunfo es también de ustedes.

A mí querido amor Francisco Briceño Valera, como amigo y esposo, como orientador y guía, tus palabras de fortaleza y estímulo me brindaron un camino abierto a lo que ahora siento, eres mi luz en todo este caminar, con paciencia, acertadas palabras, amor y dedicación me has dado bases sólidas para seguir luchando. Lo logramos mi amor esta meta es tuya también. Te amo.

A mi querida abuela Emilia Alarcón, tú siempre estuviste atenta a poder ver esta meta cumplida, gracias abuelita por confiar en que si podía hacerlo y lo logramos tú confianza en mi significa una gran herramienta de fortaleza.

Dios me los bendiga por siempre.....

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE GRÁFICOS.....	ii
RESUMEN.....	iv
SUMMARY.....	v
INTRODUCCIÓN.....	06
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	08
Objetivos de la investigación.....	16
CAPÍTULO II.	
REFERENTES TEÓRICOS.....	17
De las Representaciones Sociales.....	17
El Ambiente desde la Perspectiva de la Educación Ambiental.....	20
De la Ética y lo Educativo Social.....	22
Modernidad y Medio Ambiente como Construcción Social.....	27
Breve Recorrido Histórico de la Educación Ambiental.....	32
¿Qué es lo Social de una Representación?.....	38
La Educación Ambiental en el Contexto de la Educación Básica.....	46
Antecedentes del Diseño Curricular.....	47
El programa de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.....	55
CAPÍTULO III.	
REFERENCIAS METODOLÓGICAS.....	66
Aspectos Metodológicos de la Investigación.....	66
La Arqueología como Método de Análisis de la Información.....	69
Algunas Categorías de Análisis del Discurso desde Foucault: el Archivo y las Formaciones Discursivas.....	71
Categorías de Análisis de la Investigación.....	75

CAPÍTULO IV.	
El AMBIENTE EN SUS ESCENARIOS DE REFLEXIÓN.....	77
Comunidad de Santa Rosa: Escenario de Historia.....	78
La Escuela en su Pasado y Presente.....	78
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE: UNA RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. Práctica Pedagógica.....	86
El discurso en el Aula de Clase.....	87
El discurso del Libro Texto.....	94
Discurso Escrito en los Cuadernos de los Alumnos.....	104
LA ESCUELA COMO ESCENARIO DEL DISCURSO INSTITUCIONAL.	
La Rutina.....	115
La rutina como parte de los Rituales del Currículo Oculto.....	118
Ambientación del Aula.....	120
Ambientación de la Escuela.....	122
El Ambiente y la Violencia Simbólica.....	123
CAPÍTULO V	126
CONCLUSIONES.....	
CAPÍTULO VI	128
RECOMENDACIONES.....	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	Pp.
1. Factores que influyen en la Educación Ambiental (Marcén y otros, 2003)	31
2. Alcances e indicadores del Eje Ambiente.....	72
3. Integración esquemática de contenidos y ejes de aprendizaje.....	73
4. Relación de los contenidos y las capacidades.....	74
5. Bloques del programa de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.....	77
6. Bloque “La tierra y el Universo” y el bloque “Los seres vivos”	79
7. Proceso del Análisis de la investigación.....	96
8. Ubicación del contexto de estudio. E. B. “Américo Briceño Valero”.....	98
9. Fotografía del pasillo amarillo, espacio para el deporte y la recreación...	101
10. Fotografía de obra de teatro por niños de sexto grado sobre los valores de la familia.....	101
11. Fotografía de Niños de cuarto grado en baile de la burriquita.....	102
12. Fotografía del acto del día de las madres.....	102
13. Fotografía del acto de coronación de la reina de la escuela.....	102
14. Fotografía del pasillo externo.....	103
15. Fotografía de la entrada principal y al final la cantina escolar.....	103
16. Pancarta de bienvenida en el nuevo año escolar.....	104
17. Estructura planta baja de la E. B. “Américo Briceño Valero”.....	104
18. Estructura primera planta baja de la E. B. “Américo Briceño Valero”....	105
19. Gráfico del organigrama de la escuela.....	106
20. Foto de visita al río “Quebrada de los Cedros”.....	113
21. Concepto de Biosfera (p.231).....	121
22. El concepto de ecosistema en el libro texto (p.258).....	122
23. Componentes bióticos del ecosistema (p.260).....	123
24. Definición de Ambiente (p.258).....	124
25. Cadena alimentaria tema desarrollado en el libro texto (p.261).....	125
26. Concepto de la tierra (p.228).....	126
27. Patrimonio Cultural (p.384).....	127

28. Patrimonio natural (p.385).....	127
29. Cuaderno de Pablo. Esquematización del concepto de ambiente.....	129
30. Cuaderno de Juan y el concepto de ecosistema.....	130
31. Componentes bióticos del ecosistema y ambiente(cuaderno de Yorman)	131
32. Cuaderno de María, el resumen de la observación en el río.....	132
33. Cuaderno de Gabriel, copia sobre redes alimentarias.....	133
34. Esquema sobre la cadena alimentaria en el cuaderno de María.....	134
35. Cuaderno de María “productores y consumidores en la cadena”.....	134
36. Explicación de la cadena alimentaria y el dibujo de la tarea asignada...	135
37. Cuaderno de Fabiola, trabajo en grupo sobre la tierra.....	136
38. Cuaderno de Yenifer sobre la celebración del “Día del Ambiente”.....	137
39. Dibujo de la alumna Paola, sobre el Día Mundial del Ambiente.....	138
40. Durante la formación del lunes cívico.....	142
41. Alumnos de sexto grado escenificando el 12 de octubre.....	142
42. Alumnos de sexto grado en lectura sobre el día del ambiente.....	142
43. Exposición de alumna de sexto grado.....	143
44. Actividad en grupo. “Dibujos sobre el ambiente”.....	143
45. En hora del almuerzo, todos en el comedor.....	144
46. Llegada de los alumnos de la tercera etapa.....	144
47. Durante el receso de los alumnos de la tercera etapa.....	144
48. Aula de sexto grado.....	148
49. Elaboración del pesebre y cartelera alusiva al mes de diciembre.....	148
50. Momento de recreación y compartir dentro del aula.....	149
51. Parte de los baños que se encuentran fuera de servicio.....	150
52. Aula destinada para los alumnos de octavo grado.....	150
53. Espacio de Preescolar.....	151



**NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA
Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DEL AMBIENTE EN LA
ESCUELA BÁSICA**

**Autora: Yaritza C. Valero Araujo
Tutora: Dra. Marianela García de Meier**

RESUMEN

En la presente investigación se brinda una descripción y análisis de las representaciones sociales y discursos vigentes acerca de la Educación Ambiental en la Educación Básica. Esta caracterización fue construida desde la observación etnográfica en una escuela en la ciudad de Trujillo E. B. "Américo Briceño Valero" durante el periodo escolar 2006-2007. Para el análisis de la información, la investigación se apoyó en los presupuestos metodológicos epistemológicos de Michel Foucault. La descripción etnográfica permitió identificar algunas representaciones acerca del ambiente y reconocer prácticas educativas en las que dichas representaciones entran en juego. El análisis de los documentos oficiales; puesta en circulación de ciertos libros textos; discursos y prácticas sociales en el aula y de la instrumentalización de los programas, permitió interpretar esas representaciones. Se sostiene que las representaciones en torno a la naturaleza y las relaciones que el hombre establece con ella (ambiente) están signadas según el proyecto de las ciencias modernas que la fundamentan, particularmente, de la ecología. Además, las prácticas educativas como prácticas sociales están mediadas por esas representaciones y por tanto, en el escenario escolar privan representaciones sociales que hacen que su enseñanza aprendizaje tenga efecto en las prácticas sociales.

Palabras claves: Representaciones sociales, ambiente, escuela básica y prácticas sociales.



**NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA GEOGRAFÍA
Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE ENVIRONMENT IN THE
PRIMARY SCHOOL**

**Autora: Yaritza C. Valero Araujo
Tutora: Dra. Marianela García de Meier**

SUMMARY

In the present investigation, there is offered a description and analysis of social representations and existing discourses about environmental education in basic education. This characterization was done using ethnographic observation in the Americo Briceño Basic School of the city of Trujillo during the 2006-2007 school period. For the analysis of the information, this research rested on the Michel Foucault methodological and epistemological premises. The ethnographic description allowed identifying some representations about the environment and recognizing educational practices in which such representations come into play. The analysis of official documents, putting into circulation of certain text books, speeches and social practices in the classroom, and the instrumentation of the programs permitted interpretation of those representations. It is held that the representations about the nature and the interactions that humankind establishes with it (environment) are distinguished according to the project of the modern sciences that support them, particularly, of the ecology science. In addition, educational practices as social practices are mediated by those representations, therefore, in the school scenario there are particular social representations whose teaching-leaming process has effect on social practices.

Keywords: Social representations, environment, basic school and social practices

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales se constituyen en un corpus de conocimiento generado a partir de comportamientos y de la comunicación entre los individuos, en una relación cotidiana del grupo social. Además de ser modificadas con la experiencia y el cambio de la realidad social, junto a un conjunto de información generada en el ámbito que se transforma en la medida que crea, y se hace común (Moscovici, 1984).

Partiendo de este planteamiento consideramos que la presente investigación surge del interés por analizar las representaciones sociales que en torno al ambiente tienen los docentes de sexto grado de la E. B. "Américo Briceño Valero" del estado Trujillo. Esta situación requiere ser develada por cuanto se presupone que los docentes de la Escuela Básica encuentran dificultades para "visualizar y operacionalizar" los proyectos educativos ambientales que se han instrumentado en dicho nivel educativo. En consecuencia, la Educación Ambiental se continúa considerando un apéndice del área de "Ciencias Naturales y Tecnología", signada por esquemas rígidos que dificultan el flujo natural de los estímulos necesarios para alcanzar una reconciliación sujeto-entorno u hombre-naturaleza.

Así nos encontramos que en su proceso de enseñanza-aprendizaje prevalecen el enfoque reactivo a la solución de los problemas y el centrado a una educación para la naturaleza, el cual se encuentra vinculado con la adquisición de conocimientos sobre el ambiente. Ambos enfoques responden a las políticas promovidas por el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) que instrumentaron la UNESCO y el PNUMA entre 1975 y 1995 y responden a la visión de educación ambiental de los países desarrollados que se han convertido en hegemónicos por la promoción y el apoyo financiero que se les otorgó.

Una Educación Ambiental centrada en la adquisición de conocimientos sobre el ambiente, condiciona los componentes sociales y obstaculiza el desarrollo de competencias críticas y éticas para enfrentar la idea de progreso devenida de la modernidad. Tal situación plantea al proceso educativo, la necesidad de buscar

explicaciones sobre los distintos problemas que se presentan con relación a las prácticas discursivas de la Educación Ambiental.

En consecuencia se requiere de investigaciones de carácter interpretativo y el establecimiento de programas de sensibilización hacia el medio ambiente que involucre a los actores del hecho educativo (docentes, representados, representantes), en experiencias concretas de compromiso práctico con la mejora de su entorno y que hagan de la educación un proyecto continuo y permanente. Así mismo, que vaya acompañado de una formación ética cada vez más elaborada, propia de una moral autónoma capaz de valorar los resultados de las acciones personales o colectivas en función de las manifestaciones observables de sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

En este sentido ¿cómo pone en circulación el docente de la Educación Básica los discursos institucionales de la Educación Ambiental? Partiendo de esta interrogante, en el desarrollo de esta investigación se analizan las representaciones sociales que poseen los docentes, en relación con la educación ambiental, así mismo describir la práctica pedagógica del docente de sexto grado, específicamente de Unidad Educativa “Américo Briceño Valero” frente a la educación ambiental e identificar las percepciones de los docentes frente a la educación ambiental.

En atención a estas consideraciones, la presente investigación se orientó hacia el análisis de las representaciones sociales del docente en torno a la temática ambiental. En correspondencia con este propósito se partió de una construcción teórico referencial que intenta dar cuenta del lugar desde el cual se irán configurando las descripciones e interpretaciones en torno a la Educación Ambiental en la Escuela Básica actuando la etnografía como marco descriptivo e interpretativo para orientar la recolección y análisis del material empírico.

Por consiguiente el trabajo quedó organizado en tres capítulos: el primer capítulo contiene el planteamiento del problema y se introducen algunos elementos que permiten entender las razones que justifican su estudio y se plantean los objetivos que delimitan el núcleo de la presente investigación. En el segundo capítulo se presentan y justifican los fundamentos teóricos y conceptuales desde los cuales se

abordará inicialmente el problema de investigación. El tercer capítulo contiene la descripción, discusión y justificación de la metodología a utilizar: sus etapas operativas, la descripción del contexto, las técnicas de recolección de datos, el proceso de análisis de información y el plan de trabajo. Finalmente en el cuarto capítulo se muestra el corpus ordenado en categorías que nos llevan al análisis de los resultados.

Bdigital.ula.ve

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación Ambiental emerge entre los años 1970 y 1980 como una propuesta estratégica para enfrentar la crisis ambiental. Algunos síntomas de esa crisis se evidencian en el agotamiento progresivo de los recursos renovables y la disminución de los no renovables, la ruptura de los ciclos bioquímicos y ecológicos por el impacto contaminante de los desechos asociados a la actividad industrial, producción agrícola, perturbaciones climáticas y atmosféricas que a su vez significan un reflejo de la crisis de la civilización occidental, manifestada en los efectos socio-ambientales adversos de un modelo tecnológico que omite la variable ecológica con potenciales consecuencias para la salud humana. Es a partir de ese decenio cuando se empieza a generar un estado de opinión crítica sobre el futuro de la humanidad y en consecuencia se considera a la educación como un tipo de respuesta alternativa para mejorar la calidad de vida.

Con este propósito, en 1971 se prepara el denominado informe Founex en el cual, además de alertarse sobre la degradación ambiental de la biosfera, se amplía el concepto de medio ambiente, al incorporar aspectos relacionados con los derechos humanos, la injusticia social, la paz, el desarme, el hambre (Caride y Meira, 2001, p. 96). Otro informe de gran importancia surge a partir de la conferencia de Estocolmo convocada por las Naciones Unidas en 1972, donde se proponen principios y recomendaciones que influyen en las políticas ambientales y de desarrollo de diversos países. Además, se esbozan en un primer documento las bases para construir una conducta inspirada en “la defensa y mejoramiento del medio humano para las generaciones presentes y futuras” (Caride y Meira, 2001, p.153).

En Estocolmo básicamente se observa una advertencia sobre los efectos que la acción humana puede tener en el entorno natural. Hasta entonces no se planteaba un cambio en los estilos de desarrollo o de las relaciones internacionales, sino más bien la corrección de los problemas ambientales que surjan de los estilos de desarrollo urgentes para ese momento o de sus deformaciones tanto ambientales como sociales.

En Belgrado, en 1975, se le da continuidad a las recomendaciones y acuerdos educativos ambientales adoptados en la conferencia de Estocolmo y se recomienda el logro de una conciencia ambiental global. Además se definen las metas, objetivos y principios de la educación ambiental y se señala la necesidad de replantear el concepto de desarrollo. En consecuencia, la educación ambiental se constituye en una herramienta que puede contribuir a la formación de una nueva ética universal donde se reconozcan las relaciones del hombre con la naturaleza; la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países.

Con la mirada puesta en estos objetivos, se realiza la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi en 1977. En su declaración final destaca el enfoque global (holístico) que se da a la Educación Ambiental, el carácter interdisciplinario y las bases éticas a construir. Todos estos aspectos orientados hacia la comunidad con el fin de fomentar el sentido de responsabilidad (UNESCO, 1980). Entre las conclusiones se mencionó la necesidad no solo de sensibilizar, sino también de modificar actitudes, proporcionar nuevos conocimientos y criterios y promover la participación directa y la práctica comunitaria en la solución de los problemas ambientales. En resumen se planteó una Educación Ambiental diferente a la educación tradicional, basada en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores fuesen la comprensión de la articulación entre las políticas económicas y ecológicas.

El desafío actual, al igual que hace 31 años en la Conferencia de Tbilisi, sigue siendo el cómo implementar los principios filosóficos y éticos de la Educación Ambiental en el quehacer docente. El esfuerzo generado por las reuniones antes consideradas, sumado al de otras organizaciones y personas involucradas, ha sido muy importante por los aportes hechos a nivel educativo.

No obstante, desde su nacimiento, la Educación Ambiental ha expresado varias dificultades para alcanzar sus propósitos. Estas dificultades se han puesto de manifiesto particularmente en el nivel de educación básica de nuestro sistema

educativo; ejemplo de ello son los programas cuyo objetivo principal está dirigido a la formación integral del ser humano, desde una concepción y reivindicación del “Ser” en su proceso formativo, como lo afirma Odremán (1997, p.6) citada en el *Curriculum Básico Nacional*, “...el sujeto es reivindicado en el ser privilegiando su capacidad para crear, conocer, hacer y proponer cambios en la estructura de la vida actual...”. El resultado ha sido continuar reproduciendo una visión fragmentada de la realidad en donde se dejan de lado los componentes sociales, económicos, políticos y culturales de la crisis ambiental. A su vez, se omiten los espacios destinados al desarrollo de competencias críticas y éticas.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Cómo hacer para que en el marco de la formación ambiental los sujetos logren superar la concepción de ambiente como “todo lo que nos rodea”, como “lo que está fuera de nosotros”? O expresado a la manera de Caride (2000, p.56), ¿cómo promover una educación ambiental que se oriente no sólo en función del mundo como tal y como nos hacen creer o del mundo como es, sino también del mundo como puede ser?.

En este sentido, la educación ambiental tiene un papel muy importante al ofrecer posibilidades de vincular y reconciliar al hombre con su entorno natural y social, desde las siguientes características fundamentales (Febres-Cordero, Luque, Aranguren y Velasco, 1997, 106-139):

- Enfoque sistémico del ambiente: su argumento clave es la consideración del ambiente en una acepción totalizadora y dinámica que insiste en la necesidad de comprender su naturaleza compleja como resultante de la interacción entre sus componentes.
- Enfoque interdisciplinario: consiste en revisar los contenidos y las contribuciones de las diversas disciplinas así como los elementos pedagógicos y administrativos de las instituciones escolares.
- Enfoque problematizador: referido a la resolución de problemas ambientales en un enfoque interdisciplinario que propicie el conocimiento integral y la actitud crítica.

- Enfoque basado en una metodología participativa: a través de la cual se propicie el desarrollo de habilidades y actitudes en el individuo y las comunidades para que participen activamente en la solución de sus problemas.
- Enfoque basado en el reconocimiento de la biodiversidad y sociodiversidad: el argumento clave de este enfoque es que se logre valorar las diversas formas de vida y la diversidad de las culturas como expresión enriquecedora de la experiencia humana y educativa.
- Enfoque basado en la solidaridad entre comunidades: el cual está orientado a que se logre utilizar racionalmente los recursos en pro de las generaciones futuras.
- Enfoque constructivo e innovador: su argumento clave es que se logre favorecer el pensamiento constructivo desde el diálogo profundo en matices y situaciones de la realidad, la reflexión colectiva, el respeto a las opiniones ajenas, las múltiples observaciones del medio y la incertidumbre del conocimiento.
- Enfoque interpretativo: consiste en que el educador-investigador se sitúe para el análisis dentro del sistema que desea comprender considerando la interdependencia y la influencia de la subjetividad en la interpretación de la realidad.

Además de lo anterior, otro enfoque sustentado en Sureda, J. y otros (1989, p. 45), propone que la educación ambiental ha de cumplir con una visión científica, ética y estética, tal como se expresa a continuación:

- Científica: al entenderse el ambiente como un sistema complejo y establecerse una estrecha relación entre la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes para resolver problemas y la participación en la mejora del ambiente.
- Ética: al darle el valor inherente a todo lo vivo, al emplear métodos y técnicas que propicien un pensamiento reflexivo y crítico frente al conjunto de características y condiciones, a partir de las cuales se suceden los problemas ambientales, es decir, procurarse la clarificación de los valores ante los fenómenos ambientales para generar una conciencia global y sistémica.
- Estética: al producirse la identificación con las imágenes naturales y con su

variabilidad dinámica y al cultivar la esencia de lo bello, de las formas y los colores, de los sonidos y los elementos naturales del paisaje o de las líneas y las formas de lo construido por el hombre y de una inmensa gama de valores y apreciaciones permitidos por nuestra percepción. Destacando y reafirmando valores históricos, costumbres, tradiciones y actuando educativamente para impulsar las expresiones culturales.

Hasta aquí hemos descrito un breve recorrido de la Educación Ambiental, sin embargo, es prudente preguntarnos a partir de qué preceptos teóricos la Educación Ambiental ha podido construir tal discurso, esto es, interrogarnos por la concepción de ciencia que subyace en ese discurso, sobre el concepto de ambiente y naturaleza del cual parte y sobre los que dirige sus grandes núcleos problemáticos en la pretensión de mejorar las relaciones hombre-naturaleza.

Esa interrogación nos aproxima a la crisis de los fundamentos en las ciencias (hay que referirse a ellas en plural) nacidas en la modernidad y cómo esa crisis se ha puesto de manifiesto ante una “naturaleza” que se muestra resistente al saber moderno. Lyotard (1989), en su obra *La condición postmoderna*, como ningún otro filósofo, ha llamado la atención sobre esa crisis de la modernidad. En su análisis del saber en las sociedades informatizadas, describe los síntomas que anuncian el abandono al proyecto de la modernidad. Esa modernidad que tiene como fundamentos la creencia en la unidad de la razón, la ciencia y la tecnología producida por ésta, la emancipación del hombre, la idea de progreso, los valores de la ilustración, la creencia en los grandes metarrelatos (Fischer, 1997, p.38-39), entiende por metarrelatos, las ideas directrices que centran el afán cognoscitivo de una época y la orientan hacia una meta) y caracterizada por la pretensión de validez universal del discurso racional y científico, esta enredada (a decir de Lyotard) en un discurso de legitimación cuyas aspiraciones no puede satisfacer.

Lyotard, denomina postmodernidad a ese conjunto de síntomas que se manifiestan mediante escepticismo con respecto a los grandes metarrelatos, a la fe ciega en la ciencia, a la pérdida de la creencia (Fischer, ob.cit). Con él se trata de caracterizar un cambio en la actitud espiritual, que no surgió de la supuesta clausura o

abandono de la época moderna, sino que ya se encontraba en los modernos, aunque solo ahora aparece de manera manifiesta y predominante.

Esta pérdida de creencia en las ciencias modernas afecta los conceptos tradicionales sobre los cuales se afianza la Educación Ambiental. En consecuencia, ésta debe examinar la concepción de la naturaleza y el ambiente según el gran proyecto de las ciencias modernas que la fundamentan, particularmente, de la ecología. Según Böhme (1997, p.86), en el enfoque sustentado por la ecología y su concepto base de ecosistema, la naturaleza se entiende como un sistema que se organiza y se reproduce a sí mismo, que se autorregula en sus ciclos, se estabiliza y tiene un cierto grado de crecimiento, sin embargo, en él no aparece el hombre. Esta concepción tuvo y ha tenido amplias consecuencias en la ciencia natural de la modernidad. Así, para la ciencia moderna la naturaleza es un conjunto de relaciones conforme a leyes, por ello, el objeto supremo de esta ciencia es el de descubrir tales leyes con el fin último de someterla y controlarla.

Por consiguiente, la ciencia natural moderna es un conocimiento enajenado de la naturaleza, pues su objeto es la naturaleza que no somos nosotros, que no es externa, que es lo “otro” y de lo que no sabemos nada y a la que debemos emplazar. La naturaleza es el ámbito de la exterioridad, un conjunto de relaciones objetivas necesarias. Por lo tanto, la ciencia moderna y la tecnología, que es consecuencia de ella, tratan a la naturaleza como algo externo y ajeno al hombre y por ello se les otorga el derecho a manipularla a su antojo y a someterla a las necesidades humanas.

Sin embargo, esta concepción de la naturaleza resulta limitante a la luz de los objetivos que pretende alcanzar la Educación Ambiental, en el sentido de que la naturaleza por la que debe interesarse es aquella que está en la superficie de la tierra, la naturaleza bajo el cielo, la naturaleza en su estado actual, en su desarrollo, en sus procesos cíclicos, que ya no puede ser pensada sin la presencia del hombre. Es aquella que ha sido determinada conjuntamente con el factor humano. Se trata de elaborar un concepto de naturaleza en la cual el hombre y toda su praxis pertenezcan esencialmente a la naturaleza; de modificar la relación entre el hombre y la naturaleza

de un modo radical, sobre la base de la experiencia histórica que tenemos de nosotros mismos y de la naturaleza.

La Educación Ambiental al tomar como referencia estos planteamientos ha de preguntar cómo los hombres o los sujetos se representan a la naturaleza y qué significados le atribuye a las mismas, sobre la presunción de que el “medio ambiente” no es una realidad “ya dada” a la que sólo se aspira a intervenir con pretensiones de manipulación técnica, sino que es una construcción mediada por el campo simbólico en el que es aprehendido; que le dota de significaciones muy particulares dentro de un contexto social, histórico y político.

Esas representaciones en torno a la naturaleza y a las relaciones que el hombre establece con ella (ambiente) han entrado en el pensamiento social simbólico y en cualquier forma mental que presuponga lenguaje, a partir de las cuales puede interpretar y dar algún significado. En tanto, son consideradas como un tipo de organización simbólica del conocimiento y el lenguaje, las representaciones sociales son “...tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje, y las encontramos en distintos tipos de estructuras de conocimientos” (Moscovici, 2003, p. 140).

Si aceptamos tales presunciones, entonces las prácticas educativas como prácticas sociales están mediadas por esas representaciones. En consecuencia, en el escenario escolar privan ciertas representaciones sociales en torno a la Educación Ambiental que hacen que su enseñanza y aprendizaje tenga efectos en las prácticas sociales.

Por ello, una interpretación cognitiva de esas representaciones puede ser observada mediante la instrumentalización de los programas y los documentos oficiales, la puesta en circulación de ciertas lecturas en los libros-textos, los discursos y prácticas sociales que se dan en el aula.

Tomando en consideración lo anterior, las preguntas básicas para esta investigación serían: ¿Cómo pone en circulación el docente de Educación Básica los

discursos institucionales relacionados con la Educación Ambiental? ¿Qué representaciones sociales le atribuyen los docentes de la segunda etapa de Educación Básica de la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero” a la Educación Ambiental? ¿cómo éstas inciden en la práctica pedagógica?

Por lo tanto, dilucidar el lugar de esas representaciones sociales en el aprendizaje y la enseñanza escolar de la Educación Ambiental, constituyó el horizonte de la presente investigación. Estas interrogantes quedaron enunciadas en términos de objetivos de investigación de la siguiente manera:

Objetivo general: Analizar las representaciones sociales que los docentes de segunda etapa de Educación Básica le atribuyen a la Educación Ambiental y cómo éstas circulan mediante el discurso escolar, tomando como referencia la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”, situada en el municipio Trujillo del estado Trujillo, durante el año escolar 2006-2007.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Diagnosticar de cuáles lenguajes, nociones, conceptos y discursos se ocupa el saber escolar cuando se pone en circulación la noción de ambiente en el aula de sexto grado de Educación Básica de la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”.
- Describir las representaciones sociales producidas por los docentes del sexto grado de Educación Básica y su incidencia en la construcción del concepto de la Educación Ambiental.
- Categorizar las dimensiones de las Representaciones Sociales de la Educación Ambiental encontradas en los docentes de la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Entre las bases teóricas de este trabajo se considera importante hacer un recorrido por investigaciones relacionadas con las Representaciones Sociales. Además, en la estructura del capítulo se intenta desentrañar la noción de ambiente que se ha configurado desde el discurso institucional de la Educación Ambiental en su tránsito modernidad/posmodernidad. Por lo tanto, desde este enfoque se aborda lo relacionado con: De las Representaciones; El ambiente desde la perspectiva de la Educación Ambiental; De la ética y lo educativo-social; Modernidad y medio ambiente como construcción social; Breve recorrido histórico de la Educación Ambiental; ¿Qué es lo social de una representación?; La Educación Ambiental en el contexto de la Educación Básica; Antecedentes del Diseño Curricular; El programa de ciencias de la naturaleza y tecnología.

De las Representaciones Sociales

En principio podemos considerar una breve definición del concepto de Representación Social, la cual puede entenderse como un sistema de referencia que nos permite dar significados a los hechos. Es decir, que constituye una manera de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas para establecer afirmaciones sobre individuos o sobre nuestra vida cotidiana. Según lo expresa Moscovici (1973, p.35) la teoría de las representaciones sociales trata de explicar, de qué manera el pensamiento de sentido común, cargado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recibe todo el bombardeo de información.

Estas representaciones sociales se van formando en los sujetos a través de las informaciones, actividades, imágenes, opiniones y en general, por un universo de proposiciones, reacciones y evaluaciones que producen la significación social de los objetos. Además tiene como función interpretar y reconstruir la realidad social, integrar la novedad y orientar los comportamientos sociales, por ello son construidas

durante un proceso de interacción, la comprensión y la comunicación social durante la vida diaria.

Desde este enfoque podemos considerar que el estudio de las representaciones sociales acerca del ambiente y las relaciones que el hombre establece con ella; son de importancia, ya que se ha conformado un pensamiento social simbólico que debe ser interpretado y permitir un significado. Además, el ambiente no sería un concepto científico, ya que éstos son entendidos y empleados universalmente como tales. Por su carácter variado y difuso considera la noción de ambiente como una representación social y resalta que el “primer paso para la realización de la educación ambiental consiste en la identificación de las representaciones que tienen las personas involucradas en el proceso educativo” (Reigota, 1995, p. 14).

Una breve revisión de los trabajos sobre las representaciones sociales, indica que ellas constituyen una teoría que brinda la oportunidad de dar respuesta a aspectos en el campo de las ciencias, la educación y la sociedad, permitiendo que una representación social puede considerarse como la transformación de lo no familiar en familiar, es decir un suceso o aspecto novedoso pasa a convertirse en algo común para un grupo social. Aunado a un conjunto de informaciones, nociones y discursos que se presentan; aparecen las representaciones sociales que inciden sobre la manera de ver las cosas y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada sociedad. Se presentan a continuación algunos estudios sobre las representaciones sociales en el campo educativo:

Molfi, E. (2000) en la investigación denominada: “Deconstrucción de las Representaciones sobre el Medio Ambiente y la Educación Ambiental”, se propone conocer y analizar las Representaciones Sociales que grupos de estudiantes del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, en Brasil, tienen sobre el medio ambiente y la educación ambiental, partiendo del análisis de textos producidos por ellos y ellas. La metodología empleada incluyó preguntas realizadas al inicio y al final del curso: 1. Inicio del curso: ¿Qué entiende por medio ambiente y educación ambiental?, y 2. Finalización del curso: ¿De qué manera la lectura de los textos sobre

educación ambiental alteraron su representación de la educación ambiental? ¿Cuáles son las posibilidades de incluir la dimensión ambiental en su práctica cotidiana?

Como resultados se tiene que durante el curso de la cátedra, no se llegó a la reconstrucción de una nueva representación; aún cuando no era el propósito del trabajo, sino que las representaciones que se tenían se hicieron más claras y modificables. Así mismo, se considera, que es necesaria la construcción de una nueva representación social sobre el medio ambiente y la educación ambiental, a partir de nuestras prácticas cotidianas. De esta manera al conocer esas representaciones se logra revelar los procesos sociales que se presentan a través de los discursos, los mensajes y las imágenes, la publicidad, en fin, por los diferentes medios de comunicación.

Ramírez, S. y Cóccaro, J. (2002) en el trabajo de “Análisis de las representaciones de los docentes responsables de la asignatura de Ciencias Naturales y su enseñanza”; correspondiente al 1º, 2º y 3º año del profesorado en nivel inicial y Educación General Básica de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Utilizaron una metodología caracterizada en una primera etapa cualicuantitativamente, y en un segundo momento, relacionando las variables para establecer las dificultades y/o incoherencias. Como resultado se tiene, que en las representaciones de los docentes, se presenta relevancia significativa de una perspectiva naturalista y ecológica sobre la socioambiental. Por tanto, a partir de estos resultados se consideró que es viable la construcción de escenarios de actuación donde los docentes puedan iniciar un proceso de reconstrucción y decodificación de supuestos y creencias para interpretar las cuestiones ambientales. Se concibe así, el reto de construir al medio ambiente con la necesidad de potenciar conductas sociales que comprometan la necesidad de participar en el contexto social.

Hernández, M. (2007) realizó una investigación sobre “Representaciones Sociales de la Educación Cooperativa en el Movimiento Cooperativo Venezolano”, donde plantea analizar las representaciones sociales de la educación cooperativa que mantienen las personas encargadas de la promoción, asesoría y educación de

cooperativas en el occidente de Venezuela. Considerando las representaciones sociales como la teoría que permite conocer los grupos y las personas mediante la relación simbólica, dada a través de normas sociales comunes de la comunidad.

Meira, P. (2001) desarrolló una investigación sobre “Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático”, y presentó aspectos de reflexión con respecto a entender el papel de las representaciones sociales en la forma en que los ciudadanos occidentales interpretan y se comportan, individual y colectivamente, ante los problemas globales del medio ambiente. De esta manera, se resumen las reflexiones resaltadas en la investigación de la siguiente manera: a) la noción de ambiente que se mantiene en la mayor parte de los ciudadanos occidentales son escasamente elaboradas y reduccionistas. Asociada además a una concepción de ambiente al medio biofísico, a lo verde o a lo natural. b) El estudio de las representaciones sociales de los problemas ambientales globales muestra una serie de regularidades que permiten hablar de una tendencia a la homogeneización, al menos en el contexto de las sociedades occidentales. c) Las representaciones sociales de los problemas ambientales globales ocupan un dominio propio, pero están poco articuladas –en un nivel inductivo- y son escasamente funcionales como orientadoras de la acción individual o colectiva. El peso de los media como fuente de contenidos para las representaciones sociales del medio ambiente es evidente.

El Ambiente desde la Perspectiva de la Educación Ambiental

El término ambiente, surge institucionalmente a partir de los principales aportes de la “Carta de Belgrado” en 1975. En ella se reconoció el estado global del medio ambiente y la problemática derivada de las acciones económicas, políticas y tecnológicas de la civilización moderna, se inició así un proceso a nivel mundial orientado a formar “una nueva conciencia sobre el valor de la naturaleza”. Allí se fijaron las metas de la Educación Ambiental que corresponden al logro de una mayor sensibilidad al medio ambiente, ayudar a que las personas tengan una visión crítica y

responsable ante el medio ambiente, adquirir valores, intereses y actitudes positivas para resolver problemas ambientales, y la capacidad de evaluación y participación responsable con los problemas del medio ambiente.

Desde luego, diversas concepciones de ambiente incluyen los enfoques con que se han visualizado los desarrollos que causan la sistematización de las relaciones entre los seres humanos y el entorno (ecologista, tecnologicista, economicista). Los mismos han sido planteados en la Educación Ambiental como estrategias, lo cual muestra un concepto integrador del ambiente y que se incluye en la propuesta de los objetivos de la Educación Ambiental.

De esta manera, el concepto de ambiente ha estado asociado casi siempre a los sistemas naturales, a la protección y a la conservación de los ecosistemas, vistos como las relaciones únicas entre los factores bióticos y abióticos, sin que intervenga un análisis o reflexión sobre la incidencia de los aspectos socioculturales, políticos y económicos en la dinámica de dichos sistemas naturales. Tal como lo analizan, Silver y Delfries (1993, contraportada) "... el hombre se ha convertido en un poderoso agente de cambio del medio ambiente. Nuestras actividades, nuestro desarrollo y nuestra historia han transformado los ciclos y el ritmo normal de los cambios en la naturaleza". Los problemas ambientales ya no aparecen como independientes unos de otros sino que constituyen elementos que se relacionan entre sí, configurando una realidad diferente a la simple acumulación de todos ellos, por ello, hoy en día podemos hablar más que de simples problemas ambientales, de una auténtica crisis ambiental. La gravedad de esta crisis se manifiesta en su carácter global.

La problemática ambiental conduce a delegar funciones en cuanto a la gestión del ambiente, que tiene que ver solamente con el manejo de fenómenos naturales. Por otra parte, se desliga el carácter crítico y el análisis de las causas de los problemas; entre las cuales se manifiesta el resultado de las interacciones sociales en el espacio en el cual se desarrollan los ecosistemas; es decir, las estrategias de adaptación que desarrollan los grupos humanos, los aspectos económicos y políticos que tienen que ver con el desarrollo de estos grupos y la sociedad en la cual estos se desenvuelven. De esta manera, "las amenazas de la crisis ecológica se construyen socialmente y

están abiertas las definiciones y los significados que le atribuyen los distintos grupos sociales” (Beck, 2002, p.55).

Es por ello, que el concepto de ambiente no puede circunscribirse a una visión de conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Es un concepto más profundo y amplio; procede de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales, y del impacto de los mismos, no solo en los sistemas ambientales, sino en los sistemas sociales. Por ejemplo, para Florez (2001, p. 176) “lo ambiental...es un espacio donde confluyen lo social y lo natural...donde conviven las distintas disciplinas del conocimiento para comprender las determinaciones biunívocas entre lo natural y lo social”.

Significa entonces que en su concepción, el ambiente puede considerarse como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivientes y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, donde estos elementos pueden ser de carácter natural o transformados por el hombre. Por lo tanto, el concepto de ambiente comprende nociones tanto de las ciencias físicas y naturales como de las ciencias humanas. De este modo se fortalece el concepto de ambiente aunque a la vez el mismo sea complejo y por tanto se dificulta su aprehensión.

De la Ética y lo Educativo Social

De acuerdo a Mora (1994, p. 594), el término “ética proviene del latín *ethos* que significa costumbre, hábito... es la ciencia que se ocupa de los objetos morales en todas sus formas, la filosofía moral”. Asimismo, para García (2004, p. 72) la ética es una rama de la filosofía que estudia la vida moral del hombre y se centra en el comportamiento de la persona y, por ende, en su conducta responsable, la considera como “la verdad última acerca del sentido de la vida humana, reflexiona sobre el significado último y profundo de la vida moral y se pregunta por el fin que persigue el hombre en su vivir”.

En referencia histórica encontramos, que el primero que escribió tratados sistemáticos de ética fue el filósofo griego Aristóteles, la cual establece una distinción entre las virtudes éticas y virtudes dianoéticas, donde la primera corresponde a las desarrolladas en la práctica con un origen directo en la costumbre y en el hábito, y la segunda pertenecen a las virtudes de la inteligencia y la razón (Mora, 1994, p. 595). Más tarde otros filósofos se ocuparon en indagar sobre los fundamentos de la vida moral desde la filosofía (cínicos, cirenaicos y estoicos) y descubrir el fundamento de la ética en la Naturaleza (estóicos), calificándose por este motivo muchas de estas corrientes como naturalistas. Además, la mayoría de estas escuelas manifestaron de forma común otros rasgos a la ética, como fue **ética de los bienes**, es decir establecer una jerarquía de los bienes concretos hacia los cuales aspira el hombre y por los cuales mide la moralidad de sus actos, y el otro el equilibrio racional entre las pasiones y su satisfacción (ob. cit., p. 596)

En tal sentido, la ética puede concebirse una forma específica de conducta humana donde su objeto de estudio lo constituye un tipo de actos humanos, actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a sí mismo y a los demás, a grupos o a la sociedad en general. Así pues, en el resultado de esta conducta se vislumbra al hombre que es, ante todo, un ser práctico, productor, transformador de la naturaleza, conoce y conquista su propia naturaleza, la mantiene y enriquece, transformándola con su trabajo y necesidades, el hombre produce socialmente, contrayendo determinadas relaciones económicas, políticas y sociales, modificando todo el sistema ambiental del cual forma parte (Torres, 1996, p. 56).

Por consiguiente, cabe destacar que el sistema ambiental como tal, se puede entender como un conjunto de relaciones entre el sistema natural y el sistema social. Donde según Watzlawick (2000, p. 14, citado por Millán, 2000) “cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total”. Lo que resulta, que el análisis de la problemática debe hacerse local, regional y nacionalmente, en relación con la complejidad del problema. De esta manera, desde la teoría de sistemas

de la Educación Ambiental se orienta la resolución de problemas ambientales “pensar globalmente para actuar localmente” (Pedraza, 2003, p. 16)

Desde este punto de vista, el objetivo de la Educación Ambiental se centra en formar a las personas en conocimientos y valores que posibiliten relaciones más equilibradas entre el hombre y el entorno y en la elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente. Esto nos introduce en el campo de la ética ambiental, entendida como un frente de reflexión de la moral contemporánea que busca definir principio éticos que sean alternativos o complementarios a los existentes (Caride y Meira, 2001, p.136)

Desde luego, la inclusión de planteamientos económicos, tecnológicos y científicos para propiciar un desarrollo sostenible, hace de la ética ambiental un pilar básico de la Educación Ambiental. Se trata, en definitiva, de “instaurar una ética ambiental en el ámbito del pensamiento, de sentimientos y de las acciones” (Molero, 1996, p. 16). Sin embargo, para Novo (1996, p.7) la ética ambiental no puede concebirse aislada de su realización práctica, ya que los criterios morales influyen decisivamente en nuestras percepciones y nuestros valores.

En ese mismo sentido, el problema ambiental se concibe como un problema social, que refleja un tipo de organización particular de la sociedad y una relación específica de ésta con su entorno natural. La Educación Ambiental en consecuencia debe ser una educación para el cambio de actitudes con respecto al entorno en el cual se desenvuelven los individuos y las colectividades. En cuanto a las instituciones educativas, la Educación Ambiental debe abrir espacios para este tipo de formación, dando prioridad a la construcción permanente de actitudes y valores sobre la transmisión de productos o resultados del trabajo disciplinario.

Por ello, de acuerdo con el carácter sistemático del ambiente, la Educación Ambiental debe percibirse como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, desde el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, y por tanto en función de estas concepciones generar en él y su comunidad actitudes de valoración y

respeto por el ambiente. Por supuesto, que estas actitudes, giran en torno a criterios para el mejoramiento de la calidad de vida y en una concepción de desarrollo sostenible, (entendiéndose éste como la relación adecuada entre el medio ambiente y desarrollo) (Caride, 2001, p. 28).

Con el aumento de la población los problemas ambientales han seguido creciendo y frente a esos problemas, se observan tres actitudes distintas: una es la asumida por la gente de ciencia, que se esfuerza por encontrar soluciones verdaderas. Una segunda es la de aquellos a los que sólo les interesa la imagen que transmiten al levantarse falsamente las banderas de la defensa del ambiente, cuando en realidad su verdadero interés se reduce a fines económicos y políticos que escapan al conocimiento de la opinión pública. Una tercera se corresponde con la invaluable tarea docente en los medios sociales, cuyo fin último es crear conciencia sobre estos problemas para emprender mecanismos de solución (Pérez, 2000, p.129).

Tradicionalmente la definición de Educación Ambiental “sobre el medio” (de comprensión de los problemas ambientales), “para el medio” (de tipo ambientalista) y “en el medio” (de investigación del medio), integra muy bien las tres tendencias sobre los enfoques que presenta la Educación Ambiental (Figura N° 1)

Si bien otro enfoque, “sobre y en” muestra un enfoque antropocéntrico donde se considera el medio como un recurso y “para” un enfoque paternalista por cuanto supone el cuidado y mejora del medio (García, 2002, p. 23) el objetivo de la Educación Ambiental debe ser crear una educación “para” el medio ambiente, no simplemente una educación “sobre” el medio ambiente o “en” el mismo. Aunque estos dos últimos pueden ser etapas útiles en el camino hacia el objeto final, no constituyen un objeto en si mismos (Lucas, 1992, p. 25).

En la evolución de la Educación Ambiental, se puede apreciar, como rasgo determinante, la intervención de múltiples variables (Kollumus y Agyeman, 2002, p.241), entre las que destacan: los conocimientos sobre los problemas ambientales, sus causas y sus consecuencias (Si bien, no hay unanimidad en este punto, ya que depende del tipo de problemas, a los conocimientos se les atribuye una pequeña fracción de la relación de la Educación Ambiental). Asimismo, las actitudes, donde

éstas pueden cambiar en función de cómo percibimos las consecuencias de nuestras acciones, tanto por la satisfacción personal como por la aceptación en el entorno social. Las actitudes se ven influenciadas por las experiencias directas con el medio, ya que facilitan la sensibilización (sensibilidad ambiental); que subraya las salidas de campo de las que se dice que involucran emocionalmente para la defensa y la acción (Fernández y Casal, 1999 p.66).

Además de estas variables, se considera en los últimos años que otros factores influyen también en la Educación Ambiental (Fernández y Casal, 1999, p.67), entre los cuales se presentan los factores institucionales, donde teniendo las infraestructuras adecuadas, se incluyen algunas actuaciones, como sería el uso de transporte público en contra de la utilización del coche privado. Los factores económicos, como “incentivos económicos”, ejercen gran importancia en el comportamiento. Igualmente la motivación o el estímulo para realizar acciones específicas a favor del medio ambiente, relacionadas con el sentido de responsabilidad.

De esta manera, el conocer estos aspectos, permite ajustar la intervención a los objetivos de capacitación para la acción, sin embargo se convierte en alternativa más sólida frente al desinterés que sobre el ambiente nos invade (Marcén, Fernández y Hueto, 2003, p. 28).

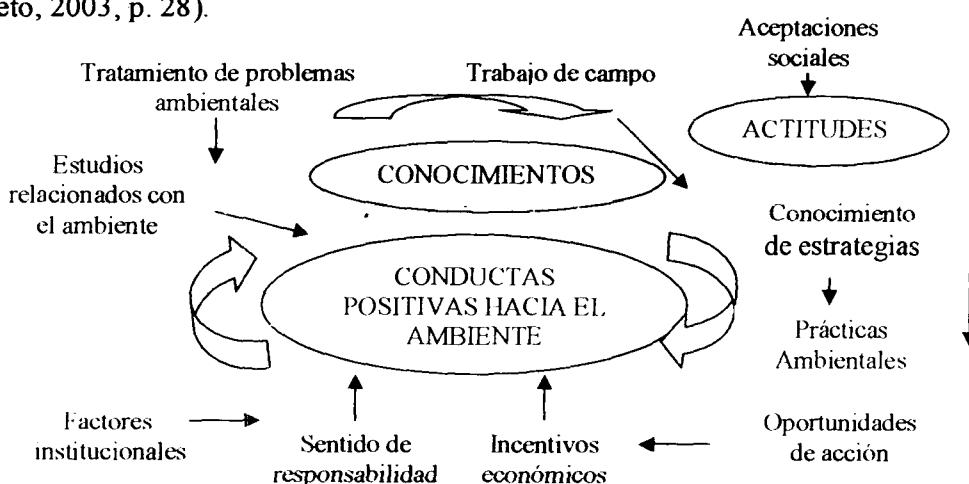


Figura 1. Factores que influyen en la Educación Ambiental (Marcén y otros, 2003)

Modernidad y Medio Ambiente como Construcción Social

La aparición de nuevos avances en la segunda mitad del siglo XVIII y principios de siglo XIX, marcó aspectos significativos con un conjunto de transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales de la historia de la humanidad. Las causas demográficas, agrícolas y la mejora de nuevas vías de comunicación y tecnologías, beneficiando enormes incrementos en la capacidad de producción (requiriendo de materias primas, alimentos, energía, espacio, otros), tienen su origen en la revolución industrial, la expansión urbana y la lógica mercantilista.

El desarrollo de nuevas tecnologías, como ciencias aplicadas, en un receptivo clima social, es el momento y el sitio para una revolución industrial de innovaciones en cadena, como un proceso acumulativo de tecnología, que crea bienes y servicios, mejorando el nivel y la calidad de vida. El ambiente es visto como el proveedor incansable, inagotable y seguro de materias primas: Este dominio del hombre sobre la naturaleza se convierte en un modelo económico traducido en el capitalismo (García, 2000, p. 28)

El progreso es el pivote en el cual dicho modelo se apoya, asociada al desarrollo tecnológico y al desarrollo de las fuerzas productivas. De esta manera, se justificaba la acción del hombre sobre su medio ambiente, ya que su interés era impulsar y desarrollar la transformación de la naturaleza, para luego satisfacer los intereses económicos de una clase dominante donde la técnica junto con la ciencia servían de base a su práctica productiva. Es decir, que mediante los diversos procesos capitalistas y de la concentración de la producción en fábricas, se lograba separar la familia y el trabajo donde la ciencia impulsaba la fabricación en masas, involucrando la salud del planeta y sometiendo la naturaleza consolidándose en ideas-fuerza, como: la fe en el progreso, la universalidad de los valores, la veneración a las teorías totalizadoras generadas en el campo de las ciencias (García y Ruiz, 2002, p.110).

Es así como, la noción de crisis y las consecuencias que de la misma se derivan, es lo que llevan a conocer e interpretar el alcance de sus planteamientos en las relaciones ambiente – modernidad. La modernidad ha servido para construir una cultura del concreto, del lujo y del consumo, suprimiendo las relaciones sociales del razonamiento integral del hombre en completa armonía con su entorno (Suárez, s/f, 206). Es entonces, “a partir de la modernidad donde el hombre desplaza a Dios para producir una razón, que lo coloca en el centro de la sociedad, constando en el surgimiento de las ciencias humanas” (García y Ruiz, 2002, p.111).

Al situarnos en el desarrollo y progreso del mundo como parte de un proceso o modelo social que incluye la globalización, aparece la crisis ambiental, denotada en desequilibrios ecológicos que se han acrecentado cada día más. Según Caride y Meira (2001, p. 46) “la relación entre la globalización y crisis ambiental se puede sintetizar en una serie de fenómenos que, en realidad, no son tan nuevos pero que en el presente histórico se han agudizado y acelerado”. En este aspecto, el crecimiento económico ha sido el motor para el desarrollo de una concepción tecnoeconómica (globalizadora-noliberal) que ignora los aspectos humanos relacionados con la identidad, la comunidad, la solidaridad y la cultura (Morin y Kern, 1993, p. 71).

A partir de las referencias anteriores, se vincula la concepción del mundo contemporáneo y las formas de vivir, como parte de los distintos antecedentes históricos que convergen en el proceso de desarrollo que determina la crisis. Por ejemplo, los griegos se motivaron más por las regularidades de la naturaleza y las leyes que pudieran manipular, que por la razón, de esta manera, se afianza el surgimiento y desarrollo de la ciencia moderna occidental. Es así como, el universo cultural de la época medieval, será progresivamente sustituido por la modernidad. En este sentido, Echeverría, (1993, p. 35) plantea que “el carácter secular de la modernidad conduce a privilegiar la relación de los hombres con la naturaleza, la capacidad de control que sobre ésta se alcance y las transformaciones que sobre ella puedan realizarse”.

Partiendo de las formas de concebir el mundo, nacen las ciencias modernas y al surgir en el siglo XVII son cuestionadas y debatidas, la que se quería conocer el orden natural. Esto llevó al cambio en las formas de obtener el conocimiento a través de un determinado método científico. Ya para el siglo XVII, los avances científicos y tecnológicos dispusieron el camino para las amplias divulgaciones que se dieron en la ciencia durante los siglos XVIII y finales del XIX.

A partir de las preguntas que se inician en la medida en que se van desarrollando las ciencias en Occidente, se plantean críticas contra las formas excluyentes del pensamiento científico en la modernidad. Efectivamente, dichas críticas inducen a preguntarse sobre el origen de los conceptos científicos y a responder que estos no se hallan en las cosas, que no son un reflejo de la realidad sino construcciones del intelecto de acuerdo con suposiciones y creencias básicas sobre esa realidad y su estructura (Flórez, 1999, p. 54). Asimismo, se discuten diversos aspectos que encierran la objetividad y neutralidad de la ciencia, el sujeto-objeto, la representación histórica para concebirla y tratar de explicarla, la visión de los problemas con un carácter lineal y la universalidad del conocimiento generado.

Como puede observarse, en el siglo XIX, mucho más allá de lo cronológico, entra en ruptura el mundo occidental “cuando, al dejar el espacio de representación, los seres vivos se alojaron en la profundidad específica de la vida, las riquezas en la presión progresiva de las formas de producción, las palabras en el devenir de los lenguajes” (Foucault, 2001, p. 335). Así el conocimiento en dirección científica, aparece al dejarse el espacio de la representación y al transformarse los saberes originarios en un sistema de clasificación, se generaron campos de apropiación y actuación (inclusión).

Por esta razón, podría decirse entonces que la modernidad es una discusión filosófica en la que se reivindica al hombre como productor de humanismo, pero curiosamente, esa modernidad va a hablar o se va a construir desde tres conceptos: progreso, trabajo y razón científico-tecnológica (Perdomo, 2000, p.17). En nombre de esa lógica del progreso y la tecnología se producen las guerras y la mundialización de la pobreza. En nombre del trabajo y de la razón científica se construye un discurso de

la técnica y la tecnología. El agotamiento del discurso de la modernidad dio paso a la posmodernidad, en consecuencia, no es posible hablar de problemas éticos desde una visión universal, sino desde éticas diversas y plurales. En la posmodernidad, los conceptos de vida y muerte se tornan paradójicos y no dejan de ser problemáticos para las sociedades (García y Ruiz, 2006, p. 111).

La idea de progreso ha sido el eje que, durante siglos, ha permitido organizar los acontecimientos dentro de una perspectiva histórica. Los hechos de cualquier naturaleza, pero preferiblemente los humanos, se han ido ajustando y alineando ordenadamente alrededor del hilo conductor del progreso. El progreso es la meta definitiva de la historia que tiende a incluir todos los aspectos de la actividad humana, garantiza niveles ascendentes y continuos de racionalidad y bienestar. Por lo que el progreso científico sobretodo, ha sido utilizado por siglos como el elemento que hace factible y proyecta hacia delante todo el cortejo de la historia de esa vivencia humana (Colom y Melich, 1994, p.175).

Este panorama que se presenta de la ciencia y de desarrollo de la modernidad, anuncia una crisis ecológica o ambiental y la acción indiscriminada del hombre hacia el medio ambiente es justificada por la idea de progreso. Se resume el deterioro medioambiental en el agotamiento progresivo de los recursos no renovables y disminución de los recursos renovables, la ruptura de ciclos bioquímicos y ecológicos afectados por el impacto contaminante que sobre el suelo, el aire y las masas de agua, provocan los desechos asociados a la actividad industrial; graves perturbaciones climáticas y atmosféricas, asociadas a la emisión de gases nocivos y de partículas en suspensión; pérdida de biodiversidad específica y genética; incremento de los desequilibrios demográficos y de la presión ambiental que ejerce sobre el mundo finito el crecimiento exponencial de la población humana (Caride y Meira, 2001, p. 26).

El abandono al proyecto de la modernidad, vinculando los síntomas que se manifiestan con respecto a los grandes metarrelatos, a la fe ciega en la ciencia, a la perdida de la creencia, a todo ello, es lo que, Lyotard ha llamado posmodernidad. Y

es a partir de este conjunto de elementos que configuran el quebranto de las ciencias modernas cuando se afectan los conceptos tradicionales en los que se apoya la Educación Ambiental.

Así que la concepción de la naturaleza y el ambiente debe ser examinada según el gran proyecto de las ciencias modernas en las que se basan, y fundamentalmente de la ecología. De esta manera, en el enfoque de Böhme (1997, p. 71), mantenido por la ecología y su concepto base de ecosistema, se entiende la naturaleza como un sistema que se organiza y se reproduce a si mismo, que se autorregula en sus ciclos, se estabiliza y tiene un cierto grado de crecimiento. No obstante, el hombre no aparece en dicha concepción.

En tal sentido, esta noción ecologista ha causado serias consecuencias en la ciencia natural de la modernidad y se considera la naturaleza un conjunto de leyes, y por consiguiente el objetivo de esta ciencia radica en descubrir tales leyes con la necesidad de someterla y controlarla. Ciertamente, el conocimiento transferido de la naturaleza proviene de la ciencia natural, la cual tiene por objeto la naturaleza y a la que busca emplazar por no conocer nada de ella y que no es externa. La naturaleza es el ámbito de la exterioridad, un conjunto de relaciones objetivas necesarias. Por lo tanto, la ciencia moderna y la tecnología que es consecuencia de ella, tratan a la naturaleza como algo externo y ajeno al hombre y por ello se les otorga el derecho a manipularla a su antojo y a someterla a las necesidades humanas.

Sin embargo, la gran inquietud que se muestra hacia los problemas ambientales manifestado entre los ciudadanos de los países más desarrollados económicamente y su progresiva conciencia ecológica, ha sido un factor determinante en el desarrollo de la Educación Ambiental, cuyo objetivo se centra fundamentalmente en formar a las personas en unos conocimientos y valores que posibiliten relaciones más equilibradas entre el hombre y el entorno. Cada vez más la idea de medio ambiente se va incluyendo en la jerarquía de valores del ser humano, teniendo una relación directa con la calidad de vida y la imitación de los recursos

naturales. Pero no siempre la consideración del medio ambiente lleva aparejada la actitud y la práctica necesaria para su protección, y es en este contexto donde cobra todo sentido la Educación Ambiental.

Breve Recorrido Histórico de la Educación Ambiental

Lo ambiental dentro del campo educativo se inicia en el año 1970, como resultado de estrategias que debían ponerse en marcha frente a una crisis global, pues se empezaba a percibir que el aumento de la calidad de vida con el desarrollo, solía ir acompañado de un deterioro del medio ambiente. Desde entonces, han sido muchas las “conferencias” y “reuniones” internacionales que sobre el medio ambiente se han realizado, así se motiva al desarrollo de la Educación Ambiental en el Programa M.A.B. (1971), en la Conferencia de Estocolmo (1972), en el Seminario de Belgrado (1975), en la Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi (1976), en la Conferencia de Tbilisi (1997), en la Reunión Internacional de Expertos sobre la EA de París (1982), en el Congreso de Moscú (1987), en el Congreso de Toronto (1987), en la Cumbre de Río (1992), en la Cumbre de Johannesburgo (2002) y en otras muchas reuniones celebradas en diferentes partes del mundo de manera paralela a las señaladas como fueron la de Chosica, 1976; Managua, 1982, Cocoyoc, 1984; Caracas, 1988, Buenos Aires, 1988; Brasil, 1989 y Venezuela, 1990.

En sus inicios, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales (U.I.C.N., 1970), definió la Educación Ambiental como “el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. La Educación Ambiental entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente”. Se trataba, en definitiva, de una estrategia para alcanzar los objetivos de la protección del medio ambiente.

En 1971, se fija como objetivo general del Programa sobre el Hombre y la Biosfera (M.A.B.) el siguiente:

Proporcionar los conocimientos fundamentales de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales necesarios para la utilización racional y la conservación de los recursos de la Biosfera y el mejoramiento de la relación global entre el hombre y el medio, así como para predecir las consecuencias de las acciones de hoy sobre el mundo del mañana, aumentando la capacidad del hombre para ordenar eficazmente los recursos naturales de la Biosfera (p. 167).

Luego, en 1972 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo, se establece que es indispensable una labor de educación en cuestiones medioambientales. Estas acciones dirigidas a las generaciones jóvenes como a los adultos para ampliar las bases de una opinión pública bien informada y una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el principio de responsabilidad en cuanto a la protección y mejora del medio en toda su dimensión humana.

En consecuencia, el rol que ha desempeñado la educación desde ese momento es decisivo frente a los problemas ambientales, ya que la Educación Ambiental se ha estado integrando dentro de todos los niveles del sistema de enseñanza formal, con el fin de inculcar los conocimientos, la comprensión, los valores habilidades y actitudes necesarias en la población. Así mismo, en la Conferencia de Estocolmo se estableció que el objetivo básico de la Educación Ambiental consistía en que las personas adquirieran la capacidad para comprender las complejidades del ambiente y la necesidad de que las naciones adaptaran sus actividades y prosiguieran su desarrollo de tal manera que se armonizaran con dicho ambiente. De esta manera, integrando una nueva dimensión a los esfuerzos relacionados con la mejora de las condiciones de vida.

Uno de los logros de la Conferencia fue manifestar la necesidad de mantener alguna estructura organizada para coordinar a gobiernos y comandar alguna iniciativa educativa, surgiendo de esta forma el Programa de las Naciones Unidas para el Medio

Ambiente (P.N.U.M.A.). Su creación, en el año 1973, obedecía a los siguientes objetivos:

- ❖ La presentación de una asistencia técnica a los gobiernos para la adaptación de medidas al medio ambiente.
- ❖ Una ayuda para la formación de personal especializado.
- ❖ Todas las formas de ayuda requeridas, incluida la financiera para reforzar las instituciones nacionales y regionales.
- ❖ Los medios requeridos para apoyar los programas de información y de educación en materia de medio ambiente.

El P.N.U.M.A., se crea para el seguimiento sistemático de las políticas ambientales en todos los países y para favorecer la cooperación entre ellos. La educación y la formación ambiental son consideradas en los aspectos formal, no formal e informal; es decir, como aquella que se mueve tanto en el campo escolar como en el extraescolar, para proporcionar, en todos los niveles y a cualquier edad, bases de información y toma de conciencia que desemboquen en aptitudes activas de uso correcto del medio.

Ya para 1975, en la “Carta de Belgrado”, se empieza a delimitar el ámbito y los contenidos de la EA y se manifiesta expresamente: que la educación tiene también carácter preventivo, y que hay que lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo. En consecuencia se considera que la Educación Ambiental es una herramienta que puede contribuir a la formación de una nueva ética universal, donde se reconozcan las relaciones del hombre con la naturaleza, la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países.

Con la mirada puesta en estos objetivos y en continuidad del Seminario de Belgrado, en la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (1977) comienza a definirse la Educación Ambiental, sus finalidades y objetivos y se constituyen recomendaciones que son un referente indispensable para los organismos y personas preocupadas por la Educación Ambiental. Al respecto se establece que ésta debe,

Formar una ciudadanía consciente e interesada en el medio ambiente total y sus problemas asociados, y que tenga el conocimiento, las actitudes, las motivaciones, el compromiso y las aptitudes para trabajar de forma individual y colectiva hacia la solución de los problemas actuales y la prevención de otros nuevos (p. 86).

Incluye entre sus objetivos una mayor sensibilidad y conciencia sobre los problemas del medio ambiente; un conocimiento del medio y su problemática, como unidad totalizadora de la que el ser humano forma parte, por lo que está obligado a hacerlo con responsabilidad crítica. Además se propugna, el desarrollo de las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales; impulsar la capacidad de evaluar las medidas y los problemas de EA en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales, así como crear conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente para asegurar que se adopten medidas adecuadas a su protección y conservación.

Por otra parte, en la Conferencia de Río, la Educación Ambiental se orienta, primordialmente, en la línea de la participación ciudadana. “Los temas medioambientales son mejor gestionados con la participación, en el momento adecuado, de todos los ciudadanos afectados... Los Estados facilitarán y fomentarán el conocimiento y la participación haciendo que la información sea accesible...” (p. 34). La solución por tanto, no puede darse exclusivamente desde situaciones políticas, económicas y tecnológicas; no basta con crear Ministerios de Medio Ambiente, dictaminar leyes de carácter nacional o consensuar agendas a nivel internacional, sino que es necesario, como indican Ruiz y Benayas (1993, p. 27) “provocar cambios culturales entre los patrones de relación entre los humanos y con la Biosfera”, es

decir, modificar los conocimientos, las actitudes y comportamientos humanos respecto al medio ambiente.

En resumen, se planteó una Educación Ambiental diferente a la educación tradicional, se basa en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores sean la comprensión de la articulación entre las políticas económicas y ecológicas. Sin embargo, al igual que hace 29 años en la Conferencia de Tbilisis, el desafío actual sigue siendo el cómo implementar los principios filosóficos y éticos de la Educación Ambiental en el quehacer docente. Además, los preconceptos teóricos y la concepción de naturaleza o ambiente que mantiene la Educación Ambiental, no se vinculan a una visión donde el hombre y toda su praxis esté incluida en la naturaleza.

En Venezuela, las políticas de la Educación Ambiental de los organismos interacionales han influido significativamente en la problemática ambiental, al suscribirse a tratados y convenios multilaterales que pese a todo, en la mayoría de los casos, son acuerdos violados de forma deliberada sin importar el daño que ocasionan al ambiente, coartando la posibilidad de una mejor calidad de vida en pro de la humanidad. Al respecto Villegas (1993, p. 107-108) señala que:

(..) es necesario construir una Educación Ambiental acorde con las verdaderas necesidades del país y a su idiosincrasia. De los postulados internacionales de la Educación Ambiental habrá que tomar y aun adaptar principios que sean coherentes con la realidad venezolana. No se trata de subestimar los aportes hechos, por la UNESCO fundamentalmente, sino que se trata de ser cuidadoso, clarificar los planteamientos realizados por esas instituciones...

En tal sentido, el Estado Venezolano con la creación del Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales Renovables (MARNR) en el año 1977, comenzó a englobar de forma organizada los lineamientos básicos para el fundamento de Educación Ambiental, proponiendo elaborar planes y programas con situaciones de aprendizaje dirigidas a desarrollar conciencia y modificar conductas en la colectividad venezolana, con espacio y recursos necesarios para el desarrollo integral

de la sociedad. Según Gabaldón (1984, p.116) y con apoyo a este argumento el propósito fundamental de la Educación Ambiental en el Plan de Acción del MARNR era "...El desarrollar y fortalecer una conciencia que propicie y estimule la convivencia con los demás seres, utilizando racionalmente los recursos y mejorando por tanto las condiciones indispensables para la vida y para el desarrollo". De este modo, la Educación Ambiental es definida según el mismo MARN (1991, p. 110) como:

El proceso que posibilita la formación de un hombre capaz de comprender la complejidad producida en el ambiente por la interacción de sus componentes naturales y socioculturales, a la vez que le permita ser crítico, emitir juicios de valor y adoptar normas de comportamiento cónsonas con estos juicios; además se entiende como la realización de un conjunto de actividades integradas en un proceso sistémico y permanente, desarrolladas a través de múltiples recursos, dirigidas a promover cambios de comportamientos en todos los sectores de la población que evidencian la adopción de nuevos valores orientados hacia la conservación defensa y mejoramiento del ambiente cuya finalidad última sea, mejorar en forma constante las condiciones de vida de las generaciones actuales y futuras.

Pedimos disculpas al lector por lo extenso de la cita, pero se consideró necesario mostrar la definición de forma detallada y completa. La reforma respondió a la necesidad de concentrar y jerarquizar todas aquellas funciones relacionadas con la gestión ambiental que se encontraban dispersas en diversos organismos y dependencias. De ahí que la organización del MARNR se fundamento en el carácter amplio e interdisciplinario de sus programas (MARNR, 1998, p. 35). Se adoptó "un organismo centralizado que realizaba diversas tareas a nivel zonal, con oficinas autónomas que permitieron atender en las diversas regiones, el desarrollo de la mayor parte de los programas del despacho y las relaciones con las autoridades e instituciones locales".

Otros esfuerzos realizados en Venezuela, referidos a la Educación Ambiental, son los llevados a cabo por las OnG's, de corte ambientalista y conservacionista, dedicados a denunciar los conflictos ambientales que afectan a determinadas regiones, aportando ideas, estrategias didácticas, métodos organizacionales para la Educación Ambiental. Su participación en el desarrollo de la Educación Ambiental, la

protección del ambiente y la puesta en práctica del desarrollo ecológicamente sustentable en todos los niveles y regiones,

En Venezuela la enseñanza de la Educación Ambiental ha sido tanto como un proceso para el cambio en la visión humana del mundo, como también en forma de un paradigma de pensamiento que presenta una propuesta de acción para que se adopten posturas críticas y participativas sobre la utilización de los recursos; suponiendo un cambio en la metodología educativa. Por tal razón, se hace necesario que el proceso educativo exista sobre la base de un aprendizaje en función de las experiencias y el contacto directo con la realidad, del trabajo interdisciplinario y con procedimientos fundamentales en la acción, planificación, observación y reflexión, pues como se sabe, la complejidad de las interacciones entre el ambiente natural y las actividades humanas, económicas, sociales y políticas son condición necesaria para el mantenimiento y mejoramiento de la calidad ambiental.

Por ello, la concepción del ambiente mantiene una visión centrada en la conservación de la naturaleza y en todo el problema complejo de tipo ambiental generado a nivel mundial, nacional y regional. Aun con los planteamientos suscritos en los diferentes documentos de organizaciones, instituciones, programas y otros, el ambiente sigue teniendo una visión de tipo natural de tipo conservacionista.

A partir de las consideraciones anteriores es fácil justificar, por qué las representaciones sociales que tengan los individuos o colectivos sociales sobre determinados problemas ambientales o sobre la crisis ambiental en general son un tema importante. Es a partir de estas representaciones construidas individual y socialmente que podemos dotar de significado y de sentido al mundo que nos rodea, compartirlo con otros y orientar nuestras actitudes y comportamientos con respecto a él.

¿Qué es lo Social de una Representación?

Para aproximarse a una primera definición de Representación Social se partirá de la siguiente afirmación:

Ellas pueden ser entendidas como teorías o formas de pensamiento de sentido común, socialmente elaboradas y compartidas, que le permiten a los individuos interpretar y entender su realidad y orientar y justificar los comportamientos de los grupos. Son construidas en los procesos de interacción y comunicación social, en las conversaciones de la vida diaria y al mismo tiempo ellas guían y dan forma a esos procesos de intercambio y comunicación. (León, 2002, p. 368)

En este sentido las representaciones sociales se tratan como materia objetiva observable en los discursos, lenguaje, documentos, prácticas y similares o dicho en términos foucaultianos, en las *formaciones discursivas*. El contenido de las representaciones sociales puede abordarse describiendo las siguientes dimensiones: a) información o conocimiento acerca del objeto (creencias, opiniones, imágenes); b) actitud hacia el objeto (procesos cognitivo- emocional) y c) el campo de la representación (organizadores socio-culturales como los modelos normativos) (León, ob cit, p. 370). De acuerdo a los autores en consideración la naturaleza simbólica de las representaciones sociales es lo que las diferencia de las representaciones cognitivas individuales tal como han sido abordadas por la psicología cognitiva centrada en el procesamiento de la información.

Las representaciones sociales permiten a los individuos y a los grupos humanos, en la medida en que son construidas, compartidas y contrastadas en procesos y contextos de interacción social, establecer una imagen más o menos coherente, lógica y estable de cómo es el mundo, de cómo lo ve uno mismo y de cómo lo ven otros. Esta imagen es esencial para poder regular y coordinar pragmáticamente las acciones colectivas en la vida social.

Las personas necesitamos entender y dotar de sentido el complejo mundo que constituye el escenario de nuestra cotidaneidad. Además hemos de compartir ese mundo y sus significados con otros, sobre todo con aquellos que existen con nosotros en el tiempo presente, desde el círculo inmediato de relaciones interpersonales (la familia, la comunidad, el medio laboral, el escolar, otros), hasta los aglomerados sociales más amplios de los que formamos parte (como ciudadanos, miembros de una

clase o grupo social, habitantes de una nación o Estado, componentes de una etnia o cultura, creyentes de una religión, entre otros).

Para poder desenvolverse fluidamente en los contextos cotidianos es preciso poseer una serie de representaciones relativamente estables de la realidad. Desde este punto de vista, la realidad es construida, y lo es en la medida en que la imagen que tenemos de ella, de cómo es y de cómo funciona, depende de procesos de codificación cognitiva y social de carácter subjetivo e ínter sujeto. La realidad en general y la realidad social, en particular, no “pueden” existir sin las representaciones que construimos para atribuirle una serie de significados que la hagan inteligible y que permitan actuar dentro de ella y sobre ella, tanto individual como de forma colectiva. Sólo podemos entender la realidad “a través de los modelos que construimos para explicarla” (Gómez y Coll, 1994, p. 8).

Las representaciones sociales dan forma a la cultura común o legal. Su importancia para la inmensa mayoría de las personas es mayor que cualquier otra expresión de conocimiento o representación (científica, estética, religiosa). Para entender cómo se forman y de hecho entender cuál es su funcionalidad para los individuos es preciso considerar una serie de rasgos que las caracterizan.

Las representaciones sociales en las sociedades occidentales se forman a partir de la amalgama de distintos elementos y de su organización a través de procesos de construcción internos (cognitivos) y externos (sociales). Entre estos procesos destacan la información y conocimientos provenientes de distintas fuentes, como las científicas, mediáticas, de la tradición cultural, de la experiencia personal, del contexto social, escolares, entre otros.

Asimismo, a través de procesos de interacción social con otras personas en lo que se intercambia y reelaboran significados e interpretaciones, compartiéndolas y constatándolas, hacen posible prácticas sociales concertadas. También los procesos cognitivos de los cuales los individuos articulan, integran, valoran, jerarquizan, relacionan, seleccionan, dotan de coherencia interna y externa, las informaciones, conocimientos y vivencias personales y colectivas que se generan de distintas fuentes y en contextos sociales diversos. Otros aspectos que se destacan corresponden a las

actitudes y valores que modulan la interpretación, acentúan los significados atribuidos al mundo, orientan las creencias asumidas colectivamente y puntúan, inhiben o estimulan distintas posibilidades o predisposiciones para la acción, en esta dimensión connotativa también intervienen componentes afectivos y emocionales.

En este sentido, las representaciones sociales pueden llegar a organizarse en teorías implícitas sobre la realidad: éstas pueden definirse como explicitas relativamente estables del mundo o en determinados campos, dimensiones o dominios de este mundo. Son teorías porque ofrecen un esquema organizado de conocimiento sobre el funcionamiento del mundo físico o social y, son implícitas porque suelen operar inconscientemente, esto es, las personas no suelen ser capaces de verbalizarlas en discursos elaborados y coherentes, simplemente las aplican (Rodrigo, 1994)

Las representaciones sociales pueden integrarse y articular datos, conceptos y teorías de origen científico, lo cual no quiere decir que las claves o teorías interpretativas que ofrezcan de la realidad respondan a criterios de objetividad o verdad científica, o que su construcción se ajuste al proceder lógico del método científico. Tanto su construcción como su funcionalidad obedecen a lógicas y motivaciones distintas a las que operan en el campo científico. De hecho, una representación social puede atribuir sentido a un dominio de la realidad, explicar su funcionamiento en contradicción con la interpretación o explicación de la Ciencia y aún así ser perfectamente eficaz para guiar las prácticas sociales de una persona o en la medida en que forme de un sistema de creencias compartidas, de una colectividad social.

Berger y Luckmann, (1986, p. 68) señalan que “el lenguaje es el principal instrumento de mediación entre la realidad y los individuos”; y de esta manera permite conceptualizar la realidad, atribuir significado a los conceptos, definirlos y connotarlos, e intercambiarlos con todos aquellos que comparten el mismo código lingüístico y, habitualmente, el mismo entorno social y cultural. Buena parte de la actividad social se dedica a negociar la realidad, a comprender el punto de vista de otros y a clarificar el propio. Sólo así se pueden concertar significados y curso de

acción compartidos. Un concepto, una palabra, es un mediador simbólico que expresa significados que son a la vez personales y sociales (Vigotsky, 1995)

En este sentido, la percepción de la crisis y la representación social se muestran como un instante de interrupción histórica, que se presenta en el inicio del problema, que permite interpretarla además de considerar parte de aquélla. Para Balandier (citado por Caride y Meira 2001, p.54):

La interpretación cuando se hace manifiesta por medio de programas e imágenes que le son anteriores y están mal ajustados o sin ajustar directamente, variables según las condiciones e intereses individuales, en la apreciación de las señales de la crisis se presenta una relación lógica entre sus expresiones objetivas y las percepciones, actitudes y comportamientos individuales y colectivos a las que da lugar.

Es por ello, que la representación de la crisis ambiental por parte de las personas no podrá obviarse, ya que se muestra condicionada a cómo afecta directamente a sus vidas y por los filtros culturales que tamizan su experiencia en diferentes sociedades o posiciones sociales distintas (Caride y Meira, ob. cit.)

Los problemas ambientales de índole global, principalmente la degradación de la capa de ozono y el cambio climático, ofrecen una serie de rasgos que los hacen especialmente interesantes para ser abordados desde la óptica de las representaciones sociales (Marcen y Sorando, 1993, p. 86), en las cuales se consideran problemas extremadamente intrincados desde el punto de vista científico. La intervención antrópica sobre la biosfera se mezcla e interactúa con la acción de distintos procesos naturales y cualquier intento de comprensión requiere de una aproximación multidisciplinar e integrada. Tanto en las teorías que tratan de explicar cómo se originan y desarrollan, como en la prospectiva sobre las posibles derivaciones futuras aún existen grandes lagunas de conocimiento y amplios márgenes de incertidumbre.

Por otra parte, para la ciudadanía son problemas extremadamente abstractos, ya que los conocimientos a los que tienen acceso sobre estos problemas provienen de la información científica. Esta se filtra a la sociedad a través de instituciones mediadoras (principalmente los medios de comunicación de masas, pero también las escuelas, los colectivos ambientalistas, otros) que reinterpretan y adaptan (es decir,

seleccionan, simplifican, valoran, otros), los aportes científicos –y de otro tipo- en función de distintos fines, intereses, criterios, valores, contextos sociales, otros). La complejidad inherente de las representaciones científicas sobre estos problemas, sumada a la existencia de teorías explicativas contradictorias o parcialmente contradictorias, hace que su filtrado a la sociedad dé lugar a desajustes y distorsiones considerables.

Asimismo, el carácter diferido en el tiempo de las posibles secuelas para el medio ambiente y para la salud humana, que impide localizar sus efectos en el espacio, acentúan las dificultades de la ciudadanía para comprenderlos, para componer representaciones realistas y para generar respuestas a corto plazo. Por ello se suele manifestar una gran preocupación por sus posibles consecuencias a nivel global, que contrastan con la dificultad para entender y valorar la gravedad e importancia de los posibles impactos sobre el entorno vital inmediato, personal y local (Pawlak, 1991).

Los problemas ambientales globales forman parte del proceso de globalización en un triple sentido. En primer lugar, son uno de los productos más evidentes de la generalización y universalización de un determinado modelo de producción y consumo. En segundo lugar, se convierten en evidencia de que dicho modelo está en crisis, crisis que se deriva de su propio éxito como forma de organizar la producción material, de crear un entorno social estable y seguro, y de producir significados compartidos para una porción importante de la humanidad. Y en tercer lugar, las soluciones, cualesquiera que sean las que se adopten, han de contener un nivel mínimo de consenso internacional, esto es, sólo pueden ser soluciones globales negociadas y aplicadas.

Tanto en sus causas, como en sus consecuencias, así como en las tentativas de concordar posibles soluciones a nivel mundial, los problemas ambientales globales y principalmente, el cambio climático, aparecen estrechamente ligados a los desequilibrios crecientes en el desarrollo humano. Así, por ejemplo las sociedades más pobres son potencialmente más vulnerables a los impactos negativos de una alteración climática planetaria y, simultáneamente, gran parte de su potencial de

desarrollo descansa sobre actividades de extracción y transformación de recursos (energéticos, forestales, agropecuarios, entre otros) que están entre las prácticas humanas que alteran el balance climático global. De hecho la desigualdad socioeconómica entre el Norte y el Sur es mayor en términos de apropiación de recursos y de distribución de cargas ambientales, que en términos de la renta y de otro índice para contrastar los niveles de riqueza o pobreza (Caride y Meira, 2001).

La crisis ecológica, y especialmente los nuevos problemas ambientales de carácter global, muestran su impotencia y perplejidad ante contradicciones que no es capaz de resolver dentro de los márgenes de racionalidad y control dibujados por la modernidad tradicional. A ello se refiere Beck (1998) cuando los sitúa en el centro de su diagnóstico de las sociedades occidentales como “sociedades de riesgo” o fuente de peligro. Las nuevas amenazas no son equiparables a las encontradas en los inicios de la Revolución Industrial y, de hecho, no comienzan a descubrirse para la conciencia social hasta los años cincuenta y sesenta del siglo XX.

Pudiera añadirse además, que la representación social de estos problemas introduce un germen de inseguridad, ambivalencia y desconcierto en las sociedades avanzadas. La confortabilidad de un mundo ordenado, controlado y estable se ve amenazado por su propio éxito. La ciencia, la técnica, el mercado y las instituciones democráticas, pilares del bienestar y la seguridad, producen sus propios monstruos y no son capaces de volverlos a encerrar en la caverna premoderna. Kapp (1995, p.134) habla, en este sentido de “ruptura ambiental”, que se puede interpretar como:

el resultado de la acción humana, la cual aunque resulte supuestamente racional dentro de un marco institucional de relaciones socio-económicas y locales, motiva una irracionalidad social particularmente destructiva porque sus repercusiones sobre el medio ambiente físico, biológico, **psicológico y social** son ignoradas y descuidadas.

En tal sentido, Giddens, considera que la conciencia colectiva e individual de la crisis y la desorientación,

se expresa a si misma en la opinión de que no es posible obtener un conocimiento sistemático de la organización social, que resulta la sensación que muchos tenemos de haber sido atrapados

en un universo de acontecimientos que no logramos entender del todo y que en gran medida parecen escapar a nuestro control (1993, p. 16).

Ante una realidad que se percibe como desconcertante y ambivalente, entre la conciencia de amenazas conocidas pero inciertas y la experiencia de vivir en un mundo relativamente seguro y estable (a pesar de la crisis anunciada del bienestar) las representaciones de la realidad, “el sentido común”, fracasan en sus funciones más importantes: dotar de sentido al mundo y servir de modelos pragmáticos para orientar la acción individual y social.

Podría decirse, que los individuos y la sociedad occidental misma se enfrentan a dos representaciones, igualmente relevantes pero incompatibles entre sí, de la realidad: por un lado, la amenaza ecológica en su máxima dimensión (la global); por otro, la conservación de los niveles de bienestar alcanzados. Reducir la tensión que este dilema genera es lo que está en la raíz de gran parte de la política ambiental, de las respuestas del mercado (el “mercado verde”), de los mecanismos técnicos e institucionales de control y reparación, etc. Se trata de mostrar a los individuos y a la sociedad que ambas “realidades” son compatibles, que se puede responder a la crisis ambiental sin renunciar –más que suficientemente- a lo básico del estilo de vida y al bienestar. Aquí encontramos, de nuevo, la disputa simbólica por resignificar las representaciones sociales de la crisis ambiental. Evidentemente, que los intereses de la población por la problemática ambiental y en la construcción de la imagen social se cultivan a través de los medios de comunicación y en menor medida, de otras instituciones socializadoras (como la escuela y la familia) como resultado de Informes que retratan el estado de la opinión pública sobre el medio ambiente (European comisión, 1995; CIS, 1996) o diferentes investigaciones que analizan las representaciones ambientales de escolares (Marcen y Sorando, 1993; Leal, 1995; Caride, Fernández, Meira y Morán, 1997).

Por otra parte, Anderson (1997 citado por Caride, 2001) considera que el papel de los *medias* en la representación social de los problemas ambientales, actúan en función de valores socioculturales y políticos, y otra, al contenido que imponen los

lenguajes que utilizan y las rutinas que presiden su funcionamiento. Además, manifiesta que las informaciones que los medios sobre los riesgos ambientales están fuertemente sesgadas, ya que transmiten sobre incidentes ambientales catastróficos e inesperados (fugas de agentes químicos, peligrosos, accidentes nucleares, etc.) y las informaciones que se facilitan sobre cualquier suceso ambiental conflictivo tienden a omitir el contexto social o político que lo rodea sin incorporar explicaciones que permitan comprender todas sus implicaciones.

Aparentemente la preocupación por la crisis ambiental estriba en la posibilidad de ver destruida la vida humana y aun cuando esta postura pueda ser considerada como sustancialmente antropocéntrica, ha sido válida para reflexionar sobre la relación hombre-mundo que derivó en la intervención y uso irreflexivo e inconsciente de la naturaleza. En el contexto histórico podemos decir que la Educación Ambiental nace en las fronteras del debate modernidad/postmodernidad. Debido entre otros argumentos, a que la crisis de la civilización actual no solamente tiene que ver con estilos de desarrollo y sus formas de crecimiento económico, con la tecnología y sus productos contaminantes, o con la explotación de los recursos naturales, sino con la pérdida de valores (Caride y Meira, 2001).

La Educación Ambiental en el Contexto de la Educación Básica

La incorporación de la Educación Ambiental ha venido haciéndose en los últimos años en el *Curriculum Básico Nacional*, donde se reconoce desde el Sistema Educativo el importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad. De esta manera con la creación de esta reforma se aborda la Educación Ambiental y el concepto de la problemática ambiental, y se pretende promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de practicar valores. Por lo que dentro de este contexto se ubican los programas de diversas áreas contempladas en el Nuevo Diseño Curricular en la segunda etapa para la Educación.

Antecedentes del Diseño Curricular

Los antecedentes del documento, en sus dos partes, son listados en la Presentación de la Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica, primer párrafo (1999, p. 7). “Los procesos de democratización y la reforma del Estado venezolano han creado la necesidad de replantear la política educativa nacional sobre la base de los documentos y los diagnósticos de más reciente data efectuados en el país, entre los cuales es necesario mencionar: *El informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional* (1986); *El diagnóstico del Banco Mundial* (1992); *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte* (1992); *La Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional* (1994); *El Plan de Acción del Ministerio de Educación* (1995); *Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación* (1996) y las expectativas que el país ha colocado en este sector como instrumento de formación y transformación social”.

En la presentación del documento, se señala que “La situación de deterioro de la educación venezolana responde, entre otros factores, a la poca autonomía de la institución escolar, a su limitada capacidad para auto renovarse y a la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya a esta renovación” (p. 7). En respuesta a este reto y en la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa, el Ministerio de Educación propuso **un plan de acción** en el cual se privilegia la palabra “reestructuración” con un significado de transformación total, desde las bases operativas, hasta la cima gerencial del sector educativo.

Es así como, esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, pueden considerarse como políticas subyacentes para la educación las derivadas de las palabras “transformación” y “modernizar”. Efectivamente, al revisar el documento que recoge la administración del ministro Cárdenas (Ministerio de Educación, 1998, p.8), se encontró que en él se establecen como políticas educativas la:

Transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual; generación del cambio institucional necesario para la modernización y fortalecimiento del sector educativo y corrección de los desequilibrios sociales que se manifiestan en el sistema escolar por efecto de factores exógenos y endógenos.

Más adelante, se hace referencia al documento como “el Modelo Curricular, de carácter normativo que constituye el referente teórico que sustenta la reforma educativa propuesta por el Despacho, la cual se ha iniciado en el Nivel de Educación Básica por concentrarse en este nivel la gran mayoría de la población en edad escolar”. En este documento se presenta una propuesta de Reforma Curricular que constituye en sí misma una innovación educativa desde el sector oficial para el Nivel de la Educación Básica del sistema educativo venezolano, que contempla un conjunto de modificaciones tanto de la estructuración como de la administración, funcionamiento, operatividad y evaluación educativa para ese nivel. Ella incluye por ejemplo, los PPP (Proyecto Pedagógicos de Plantel); la descentralización en el sentido de plantear delegar y transferir competencias desde el nivel central a los estados, municipios, y planteles; los ejes transversales y la globalización del aprendizaje.

En el sector educativo venezolano, surge una perspectiva del sistema educativo nacional con el objeto de promover una transformación que conduzca a profundos cambios, desde aspectos que abarcan los valores e intenciones inmersos en las prácticas pedagógicas. Se formula, el modelo curricular que atiende el referido teórico que sustenta la propuesta de la reforma educativa suscrita al Nivel de Educación Básica. Desde entonces, se concibe el Nivel de Educación Básica según lo planteado en la ley orgánica de educación (art. 9, 16 y 21), donde establece el carácter obligatorio y gratuito para toda la edad escolar, con duración de 9 años, que la educación es responsabilidad del Estado, y como deber y derecho de los ciudadanos venezolanos. Manteniendo esta coherencia con la ley orgánica de educación (LOE), en la reforma curricular el nivel de Educación Básica se caracterizó de la siguiente manera (Ministerio de Educación, 1998):

- a) INTEGRAL: se plantea el desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.
- b) GENERAL: promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.
- c) BÁSICA: proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según lo pauta la ley.

Así mismo, tiene las siguientes finalidades que van en función del modelo Curricular para el nivel de Educación Básica, las cuales persiguen la formación integral y holística del educando, una formación para la vida, el logro de un individuo sano, crítico, apto para el ejercicio de la democracia y convivencia en sociedad, basada en la familia. Así como, el fomento de un ciudadano capaz de participar activa y solidariamente en procesos de transformación social, el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales, la defensa y mejoramiento del ambiente y la calidad de vida. El desarrollo de destrezas y capacidad científica y técnica, destrezas para el manejo del lenguaje, procesos de pensamiento y el trabajo. El fomento de valores y actitudes que favorezcan vínculos de integración y solidaridad latinoamericana, aunado al desarrollo de cuatro ejes fundamentales, “Aprender a Ser”, “Aprender a Conocer”, “Aprender a Hacer” y “Aprender a Convivir”.

En el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica se presentan las siguientes características que corresponden a la transversalidad, seleccionados para la primera

etapa como: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo y en la segunda etapa se incorpora el eje Ambiente. Estos ejes transversales están fundamentados en teorías del aprendizaje como: la teoría genética de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, la teoría del procesamiento de información y otras teorías del desarrollo y del aprendizaje. Además, centrado en la escuela desde un aspecto organizativo del aprendizaje, a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, de esta manera consensuada, ha abierto espacios a todos los sectores en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores, padres y representantes, gremios docentes, sociedad civil y medios de comunicación social).

Las reformas a nivel de Educación Básica, con la incorporación del eje transversal ambiente dentro del currículo, organizan un conjunto de elementos que conducen a convertir la práctica educativa en una tarea profunda y globalmente humanizadora. En tal sentido, se debe practicar dentro de un perfil integral para la formación de un individuo con un pensamiento crítico, participativo, capaz de interpretar su entorno cotidiano, propiciando desde la escuela un comportamiento responsable en relación con el ambiente y coherente con sus necesidades presentes y futuras.

Por otra parte, se requiere de una escuela que genere respuestas a una sociedad dinámica y abierta a cambios, con la tarea de fortificar desde la educación un aprendizaje reformador y encaminado a la formación de individuos; que, capaces de reconocer de manera integral la naturaleza, busque explorar la complejidad del mundo partiendo de una realidad presente. Esta tarea logrará encaminar acciones para que los estudiantes sean capaces de buscar solución a los problemas y reflexionar ante las experiencias de vida diaria (Febres-Cordero, 1997, p. 9).

Es por esto que el eje transversal ambiente se caracteriza por la articulación de asignaturas que se aproximan a la realidad e intereses del estudiante, respondiendo a las necesidades de la sociedad, partiendo de que el ambiente requiere de un adecuado tratamiento desde los espacios naturales y sociales con el fin de lograr la

sustentabilidad del planeta. Se plantea la oportunidad de abrir campos de participación del educando durante todo el proceso, para acceder a una estrategia de experimentación, exploración, investigación e interpretación de los escenarios ambientales, y favorecer así la interacción armónica con el ambiente (Lucini, 1999, p. 245).

Todo este conjunto de elementos que integran las acciones deben fortalecerse con la orientación correcta de valores y conductas humanas, favorecer el desarrollo de principios éticos y el sentido de solidaridad, equidad y cooperación entre los grupos; profundizando y reflexionando además, los conocimientos vinculados con la temática ambiental, donde el estudiante es el constructor de ese conocimiento, lo cual permite alcanzar una transformación en la práctica educativa. Este aporte de inclusión de la dimensión ambiental en los programas de estudio, tiene objetivos concretos que involucran al alumno en un proceso que adquiere estructuras cognitivas y el logro de un aprendizaje significativo dentro de su propio espacio de convivencia social, así como lo expresa Febres-Cordero (1998, p.10) “...Se sugiere la vivencia de procesos, la observación, el estudio y análisis de situaciones reales de interés para el alumno y el colectivo, la experiencia compartida, y que la comprensión de los mismos derive de la unidad teórica práctica”.

Por otra parte, el Plan de Estudios como documento oficial se inserta en una superestructura legal conformada por la Ley Orgánica de Educación en sus artículos 9°, 16° y 21° y en la Constitución Nacional según se señala en las páginas 7 y 8 del documento. Se trata de “un instrumento legal que establece los Ejes Transversales, las áreas Académicas y la correspondiente carga horaria, en atención a los énfasis curriculares de cada una de las etapas del nivel” (p. 98).

De acuerdo a la distribución de la carga horaria del Curriculo Básico Nacional (p.6) éste se presenta mediante horas semanales por área, para un total de 25 horas y se dedican, además, 8 horas semanales para el Curriculo Estadal, para un total general de 33 horas semanales, de 45 minutos cada una. En un pequeño recuadro en la misma página se señala que los días de clase son 192, en 38 semanas para un total general

de 1254 horas semanales de 45 minutos cada una y que el número de horas semanales representa para el currículo nacional el 75% y para el currículo estadal el 25%. Las áreas identificadas en el gráfico “Distribución de la Carga Horaria Currículo Básico Nacional” son Lengua, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física. Los ejes transversales son: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo, Ambiente y se representan mediante una línea sinusoidal que atraviesa todas las áreas y el currículo estadal horizontalmente.

Se nota en ese gráfico que no aparece Educación Ambiental como área sino un eje transversal denominado Ambiente simplemente. En una nota con un asterisco se señala que las 5 horas asignadas a la planificación y actividades de rutina se distribuirán en función de los Proyectos Pedagógicos de Aula y con dos asteriscos en una nota siguiente se indica que esas horas se dedicarán a la construcción conjunta, docente-alumnos de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

El énfasis curricular de la segunda etapa se encuentra en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología (p. 98, último párrafo). Una definición de Ejes Transversales que aparece en el documento señala que los ejes “constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículum” (p.18) y, además, se indica que en el nuevo Diseño Curricular se le asignan a la transversalidad dos funciones esenciales: 1. Servir de vínculo entre el contenido escolar y el contexto familiar y sociocultural y 2. Servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo (p. 17).

Los ejes transversales se convierten, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del ser, el saber y el hacer a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo (p. 18).

Cada eje transversal se subdivide en dimensiones concebidas como “categorías funcionales generales” y cada dimensión en indicadores” “subcategorías de las dimensiones”. “Ambos se explicitan en los alcances, concebidos como las aspiraciones a través de las cuales se orienta el énfasis social de la acción

pedagógica” (p. 21). Cada eje transversal se organiza según varias dimensiones, cada dimensión conlleva un listado de alcances que aparecen redactados en forma de oraciones que indican la acción que debe demostrar el alumno. A manera de ejemplo cito algunos de los alcances de la dimensión Comunicación del eje transversal Lenguaje (p.23): “valore la diversidad...”; “identifique el valor estético...”; “diferencie códigos verbales...”. Asimismo, en cada dimensión aparece un listado de indicadores que no se comprende si se trata de un listado de aspectos a evaluar en el alumno por el docente o de un listado de temas o contenidos a tratar. Verbal y lenguaje no verbal”; “Diversidad lingüística y diversidad cultural”; “Diálogo, consenso y convivencia”

Dentro de estas concepciones sobre la transversalidad en el currículo, el eje ambiente se sitúa específicamente en relación con una formación de valores dentro del quehacer educativo de un aprendizaje para la vida, presentada en el aprender a “ser”, “conocer”, “convivir” y “hacer”; soportada con una actitud y aptitud que consiga la práctica sistematizada de recursos naturales para proveer una inquietud de los contenidos éticos, en cuanto a momentos de interés en los aspectos de tipo sociales, culturales y económicas (Febres-Cordero, 1998, p. 15).

Dichos planteamientos y objetivos que se proponen como un proceso integral se reflejan ante nuevas propuestas y enfoques conceptuales. Debido a los cambios políticos, sociales y económicos gestados en el país, se presenta el nuevo Sistema Educativo Bolivariano, promoviendo su transformación en paz y democracia, pero afectado estructuralmente por el derrumbe de valores al que fue sometido por largo tiempo. Al prever la sustentabilidad en el proceso de formación con la participación del Estado, la familia y la sociedad, es necesario y prioritario considerar la relación integral de estos agentes que se proyectan por toda la vida escolar y humana del ciudadano.

La segunda etapa incluye 4°, 5° y 6° grados. Aunque se define como una etapa de integración de las distintas áreas, comienzan a mostrar sus rasgos estructurales y epistemológicos propios” obedeciendo al desarrollo infantil que, según la psicología, en esta etapa, permite a los niños observar parcelas diferenciadas de la

realidad y pueden entender procesos más abstractos (p. 98). En la página 10 del *Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica* se establecen las instancias para la operacionalización del Modelo Curricular. Una Instancia Nacional: el *Currículo Básico Nacional (CBN)* que “asume las políticas educativas propias de este nivel y cuyo diseño y formulación corresponden al nivel central del Ministerio de Educación.

Su establecimiento implica la homologación de contenidos básicos nacionales para asegurar la coherencia y continuidad entre las distintas etapas del nivel y facilitar el traslado de los alumnos a otras entidades federales, sin sufrir desajustes en su escolaridad” (tercer párrafo p. 10). Una Instancia Estadal: El *Curriculum Estadal CE* que representa en la primera etapa un 20 % y para la segunda etapa un 25 % de la carga horaria establecida:

Su formulación es responsabilidad de las autoridades educativas de cada estado y debe ser ampliamente debatida con participación de la sociedad civil, las universidades, los supervisores, directores, docentes, las organizaciones no gubernamentales y demás actores involucrados en el quehacer educativo de cada entidad federal, a objeto de garantizar su coherencia y pertinencia (*Curriculum Básico Nacional*, 1998, p. 11).

Igualmente en los

Los PPP responden a los problemas pedagógicos comunes a toda institución y los PPA permiten a los docentes contextualizar los alcances e indicadores de los ejes transversales y los contenidos planteados en los programas de estudio. De esta manera, se atiende desde el pliego educativo a las características, necesidades, intereses y problemas de los alumnos, de los docentes, del plantel y de la localidad (ob. cit, p. 11).

En la presentación del plan de estudios (p. 98) se indica que en la segunda etapa la carga horaria establecida para cada área se planifica en función de las PPA. Los objetivos aparecen en el documento a partir de la página 73 desglosados en objetivos del nivel, objetivos de etapa, objetivos de área para la etapa y objetivos de grado. También como el perfil, aparecen redactados siguiendo las viejas pautas, de objetivos generales, terminales a específicos, con la clásica frase inicial “se espera que el educando al concluir el nivel, la etapa, el sexto grado....” encabezando la lista

de objetivos. Es decir, son redactados en función de conducta observable, según la teoría conductista del aprendizaje. De la página 78 a la 93 se establece una relación de correspondencia entre cada objetivo (en total son ocho) de etapa y los objetivos de cada área para la etapa (dos en promedio). Para el sexto grado se tienen doce objetivos de grado.

El Plan de Estudios se presenta altamente estructurado en forma lineal, jerárquica, de lo general a lo más específico, desde las instancias superiores a las inferiores en lo legal, académico y administrativo, de lo nacional a lo local como el plantel o el aula. Sin embargo, puede considerarse concéntrico porque gira en torno a planteamientos sobre la educación y los educandos, al contemplar y aludir frecuentemente a la importancia de las teorías constructivista y cognitiva del aprendizaje y el papel humanizador de la educación para la formación y el desarrollo de un ser integral, realizado en lo personal y lo social.

El programa de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología

Se asume el programa como el instrumento operativo que orienta el logro de los objetivos y finalidades del Nivel de Educación Básica en las etapas y grados correspondientes, contemplando los siguientes tipos de contenidos, bloques de contenidos y competencias (Curriculo Básico Nacional, 1998, p.100). La presencia de la Educación Ambiental es mayor en el área de las Ciencias Naturales denominada como Área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología y sus objetivos contribuye a (ob. cit. p, 193):

- * Conocer los cambios e interacciones del mundo natural.
- * Comprender los problemas relacionados con la prevención, mantenimiento y promoción de la salud corporal, mental y social.
- * Buscar soluciones y formar valores prosociales en niveles como la familia, la escuela, la comunidad y el planeta.
- * Formar un ser humano sensible ante la belleza, la armonía y la diversidad, solidario ante los problemas globales, críticos ante la destrucción y capaces de actuar en los diferentes niveles de su ámbito, gracias a la consolidación del pensamiento global.
- * Desarrollar el pensamiento lógico, creativo, convivencial y reflexivo.
- * Atender acerca de las alteraciones que el empleo irreflexivo de la tecnología produce en el equilibrio ecológico.

- * Promover una actitud de colaboración hacia la conservación y el mejoramiento del ambiente sacionatural en el nivel local, regional y nacional.
- * preparar al educando para afrontar los constantes cambios y desafíos que ocurren en la sociedad y que requiere su participación.

En el diseño curricular del nivel de Educación Básica, la inclusión del eje transversal Ambiente, se justifica en la razón de conocer la dinámica del ambiente y su problemática además en la necesidad de fortalecer los valores ambientales, éticos y estéticos y la participación organizada de la ciudadanía en la solución de problemas socioambientales. En este sentido, la escuela debe formar en función de una conciencia y actitudes que contribuyan a solventar los problemas.

La concepción de ambiente ha estado centrada exclusivamente, en el componente natural y en la consideración del hombre como centro (antropocentrismo). En el currículo se propone que “el ambiente es concebido como un todo conformado por la naturaleza, el hombre, la cultura y componentes de tipo neohistóricos, económicos, políticos...” (Currículo Básico Nacional, 1998, p.39). Por lo que Freire (1982), señala que la complejidad de la problemática ambiental radica en que el hombre debe reaccionar y pase de la “inmersión sumisa a la inmersión crítica que conduzca a la conciencia liberadora”. Por ello, exige que el hombre necesita una alfabetización ambiental y requiere el conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas; la comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos; el desarrollo de una sensibilidad ambiental y la búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles (p. 39).

Cabe mencionar, tal como lo muestran en el documento, que estos elementos conducen a la sistematización del eje y se encuentran organizados en cuatro dimensiones. Dinámica del Ambiente, Participación Ciudadana, Valores Ambientales y Promoción de la Salud Integral; además estas dimensiones son categorías funcionales y representan líneas para la acción pedagógica. Se muestran a continuación de forma resumida el alcance general de cada dimensión y los indicadores que guían el eje transversal ambiente.



Figura N° 2 Alcances e Indicadores del Eje Ambiente

El programa presenta tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal y se recomienda al docente no abordarlos de manera aislada puesto que, citando a Mestre (1994) “los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la inversa...los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes” (p. 100). Los contenidos conceptuales se refieren al conocimiento que tenemos acerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios, y leyes que se expresan con un conocimiento verbal; los contenidos procedimentales se refieren al conocimiento acerca de cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin y los contenidos actitudinales están constituidos por valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio

personal y a la convivencia social (p. 101), en la realización del trabajo intelectual, creativo, proactivo y técnico. Como se refleja en el siguiente gráfico N° 2:

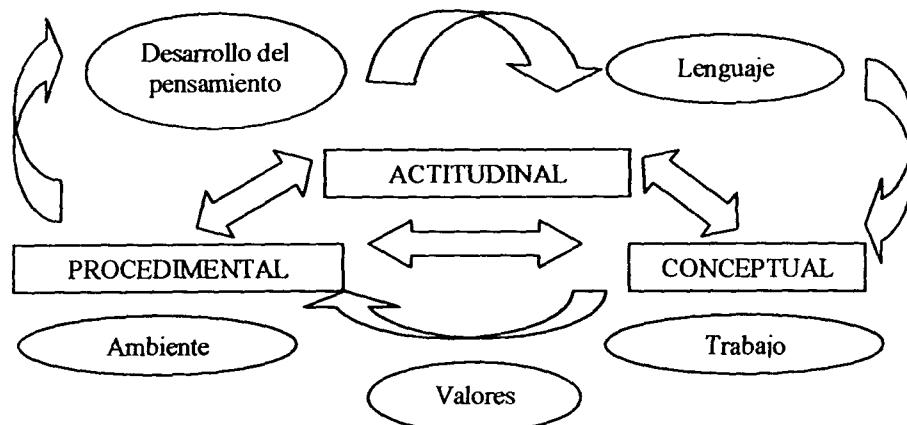


Figura N° 3. Integración esquemática de contenidos y ejes de aprendizaje

Se muestra una relación de los tipos de contenidos con los aprendizajes fundamentales y las capacidades: Cognitivas- Intelectuales, Cognitivas-Motrices y Cognitivas –Afectivas. Tal como se ilustra en el siguiente gráfico N 3:

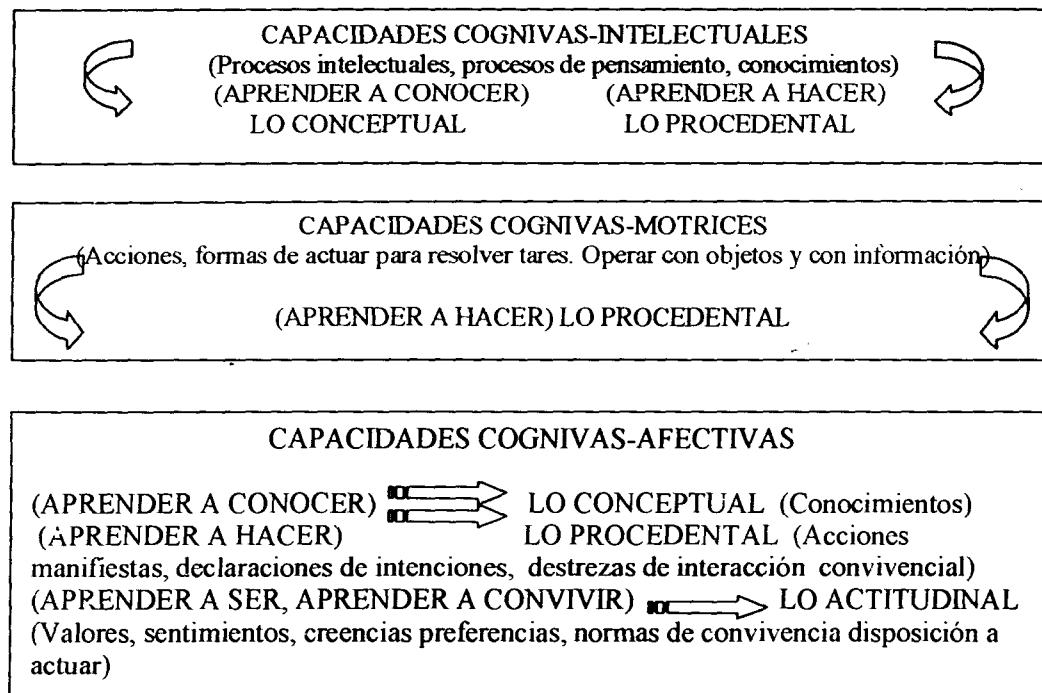


Figura N° 4. Relación de los contenidos y las capacidades.

Para lograr que el alumno construya el conocimiento referido en el área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, en la II etapa de Educación Básica, se organizaron cuatro bloques: La tierra y el Universo; Seres vivos; Salud Integral; y Tecnología y Creatividad. Estos bloques, no dejan de ser un artificio curricular para el estudio de los contenidos de las diferentes disciplinas: Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra y la Educación para la Salud.

Principalmente se busca que el niño sea el protagonista en la construcción del currículo adaptando los intereses, el desarrollo psicológico y las tendencias mundiales de la enseñanza de las Ciencias, con el propósito de considerar los conocimientos previos del alumno y los lleve a la vida cotidiana. Asimismo, el maestro se incorpore al manejo de la Ciencia como lo planteado por Toulmin (1997, citado en C.B.N., p. 194) “el conocimiento no pertenece a una sola disciplina, ni es un bloque cognitivo estático, con límites definidos, sino que el conocimiento son sistemas de conceptos tanto en planos individuales como colectivos, por lo tanto es deseable que sean estudiados bajo la óptica transdisciplinaria con análisis sistemático”

Así mismo, “el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad denota de significado a los conceptos científicos, al relacionarlos con sus aplicaciones en la sociedad y al ofrecer un espacio para la reflexión sobre la naturaleza sobre la naturaleza de la ciencia” (p.194).

El rol del docente dentro de este enfoque exige: una actitud abierta, ser creador de un ambiente rico en recursos, mostrar confianza en sí mismo y en sus alumnos, servir de modelo para la actitud científica, resaltar la importancia de la cultura científica y estar consciente de que la enseñanza de la ciencia no se restringe a las cuatro paredes del aula. A continuación se muestra en un cuadro de manera resumida los cuatro grandes bloques del programa de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, con sus competencias y las consideraciones para el desarrollo de los contenidos del área:

BLOQUES	COMPETENCIAS	CONSIDERACIONES PARA EL MANEJO DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA
LA TIERRA Y EL UNIVERSO	<ul style="list-style-type: none"> * Amplia los conocimientos de orientación espacial, temporal y su relación con la vida cotidiana. * Se inician algunos conceptos medulares, como masa, peso fuerza... * Las geosferas están en un mismo grado para integrarlas, haciendo énfasis en las interacciones entre ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se sugiere insistir en las diferencias entre masa y peso. * El estudio de los tipos de movimiento... Se recomienda experimentos sencillos con materiales de bajo costo. * Hay que destacar dentro de cada geosfera su componente más relevante,... insistir en sus problemas de contaminación...desaparición de especies animales y vegetales por cambios en el ambiente.
SERES VIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * Debe conceptualizar las funciones de reproducción y de nutrición.. * Las funciones de nutrición en animales... * Las funciones de nutrición en plantas... * Se estudia el ecosistema como unidad ecológica constituida por factores bióticos y abióticos en la cual fluye la materia y la energía. Los ecosistemas pueden ser muy diversos desde microecosistemas a macroecosistemas como el planeta Tierra. Se debe considerar al suelo constituido por componentes bióticos y abióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es deseable que el maestro realice numerosos experimentos con animales y plantas para desarrollar los contenidos. * Es conveniente realizar visitas guiadas y trabajos de campo a ecosistemas de la escuela, comunidad y/o del Estado. * Es útil realizar excursión para descubrir las funciones de nutrición y reproducción de los seres vivos en la propia Naturaleza. * El huerto escolar es una de las más ricas opciones para trabajar todas las áreas y los ejes transversales...
SALUD INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> * La educación nutricional... * Problemas de salud prevenibles desde la higiene personal hasta las afecciones comunes y la prevención. * Prevención de accidentes... riesgos sacionaturales como incendios, 	<ul style="list-style-type: none"> * Los contenidos de salud integral tienen que ver con la vida cotidiana, es conveniente planificarlas cuando estas situaciones de interés social sean oportunas y significativas para el alumno. * El docente aprovecha este bloque para

	<p>terremotos, inundaciones, disturbios sociales, derrames químicos, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Prevención de enfermedades comunes: cáncer, diabetes, SIDA, otros. * Desarrollo personal y humano, proyecto de vida y <i>salud integral</i>. 	<p>destacar los derechos del niño, por ejemplo en el derecho a una buena nutrición.</p> <ul style="list-style-type: none"> * El rango de edades de los alumnos que cursan la segunda etapa, es señalado por muchos especialistas... El docente debe fortalecer al alumno con actitudes para evitar que sean víctimas de estos males de salud física y mental, problemas sociales, otros.
TECNOLOGÍA Y CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> *...Permite al alumno estar en concordancia con los avances tecnológicos; cada uno está conectado de manera vertical con el grado subsiguiente y anterior, además con las otras disciplinas que conforman el área. * Como primera opción aparecen las máquinas, las pilas, las baterías, circuitos eléctricos y motores donde el niño podrá expresar sus concepciones previas. El sol como fuente de energía y construcción de aparatos que contribuya con el ahorro de energía. También se estudia el problema de la basura, su reciclaje y la elaboración de compost. * Los contenidos de la computación, donde el alumno debe desarrollar habilidades básicas para su utilización. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se establece como respuesta a las demandas de la sociedad actual y se establece como parte del enfoque interdisciplinario del área. Proporciona al estudiante un cúmulo de experiencias significativas, dotando de métodos que le permiten: investigar, experimentar, construir y crear. Promueve el trabajo práctico en forma cooperativa... Debido a que no todas las escuelas poseen la infraestructura necesaria para el desarrollo de los contenidos referidos a informática, que se proponen en este programa, se ha decidido asignarles un carácter de "contenidos opcionales". * Los temas seleccionados en los bloques se centraron en la sociedad, por ser la fuente de situaciones temáticas para conocer y comprender el mundo sionatural.

Figura N° 5. Bloques del programa de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

Se constata que en el programa no se presenta información concreta acerca de cómo se ejecuta el mismo, en cuanto a actividades o estrategias de enseñanza que permitan realizar un análisis más completo, pues reitera que “ello dependerá de las

necesidades de los estudiantes, de la búsqueda de aprendizajes significativos y en la globalización de dichos aprendizajes". Asimismo, aunque se introduce el término competencias éste no se define, y no es posible establecer correspondencia entre los objetivos y las competencias que se espera que reúnan los estudiantes si éstas no se establecen. En la descripción general del Programa se hizo referencia a la organización de los **CONTENIDOS**. Cabe resaltar que en el área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología la organización de los contenidos como ya mencionábamos anteriormente se traducen en Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales y que de acuerdo con lo esperado en cada etapa, ellos muestran un orden de aparición correspondiente a un grado de mayor complejidad cada vez.

La pertinencia de los contenidos podría establecerse en función de los propósitos del área y en este sentido se considera pertinente. Sin embargo, según lo pautado en los contenidos procedimentales y actitudinales notamos que se reitera lo que sucede con los objetivos: el rol del alumno es pasivo, su trabajo es fundamentalmente intelectual, reflexivo más que activo, reflexiona sobre lo que hacen los demás pero no sobre el ambiente. En cuanto al volumen de bloques y tipos de contenidos, considero extenso el programa; si contemplamos, además, las otras áreas y ejes y las escasas horas aula que el alumno permanece en el plantel y las que se dedican al área parece poco probable que se alcancen los objetivos y propósitos establecidos en el documento. Se muestra a continuación en el bloque "La Tierra y el Universo" y el bloque "Los Seres Vivos" un ejemplo de los contenidos que están presentes en el área:

CONTENIDO CONCEPTUAL	CONTENIDO PROCEDIMENTAL	CONTENIDO ACTITUDINAL
* La tierra y sus geosferas.	* Evocación y reflexión sobre lo que saben acerca de los movimientos del Sol, la Luna, La tierra y demás astros.	* Valoración de la ciencia y la tecnología como campos del saber que permiten explicar los fenómenos naturales.
* Movimiento de rotación y translación. Inclinación del eje	* Búsqueda de información sobre las características de la luna, de los planetas y de otros astros; que se han obtenido a partir de los viajes espaciales, satélites, observaciones telescopicas...	

de la Tierra y sus efectos sobre la iluminación.	<ul style="list-style-type: none"> * Diseño y ejecución de dramatizaciones sobre los movimientos de rotación y traslación de la tierra, la luna y planetas del sistema solar. * Interpretación de modelos de cómo la rotación, la traslación y la inclinación del eje de la tierra permiten la formación del día y la noche, y las estaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Valoración y respeto por las ideas propias y de los demás. * Valoración y solidaridad por el trabajo en equipo.
* Biosfera y ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> * Búsqueda de información acerca de la biosfera y los ecosistemas. * Selección de un ambiente para estudio como modelo de ecosistema tales como: jardines de la escuela, acuario, terrario, plaza, terreno baldío cercano, otros. * Observación, identificación y clasificación de los componentes del ecosistema discriminados entre abióticos, de interfase y bióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Actitud de protección y afecto hacia los ecosistemas presentes en la escuela y en la comunidad. * Disposición para aprender de la naturaleza y descubrir sus interrelaciones. * Respeto y cuidados hacia los espacios naturales y urbanos.

Figura N° 6. Bloque “La Tierra y el Universo” y el bloque “Los Seres

Vivos”

Como podemos notar las actividades a desarrollarse o estrategias del programa no aparecen explícitas; no obstante, los contenidos procedimentales lograrián concebirse como las actividades del alumno y en ellos muestran cierta factibilidad, variedad y relación con los contenidos conceptuales. En este particular es necesario resaltar que en la operacionalización del diseño de la Educación Básica se plantean como estrategia de planificación, los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula.

Los proyectos pedagógicos de aula que se desarrollan constituyen el instrumento de planificación didáctica, en ellos se sustenta la transversalidad que implica la investigación, se propicia la globalización del aprendizaje y la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones e intereses. Son acciones que van

en busca de acciones precisas en la solución de problemas de tipo pedagógicos. En este sentido, la evaluación tal como está representada en el Programa, se considera que el “cómo evaluar va unido al cómo enseñar, y ambos procesos se realizan simultáneamente en el aula” (Coll, 1987, p.108), por tanto se hace imperativo el uso de nuevas estrategias y actividades que tomen en cuenta al niño como centro del saber, al maestro como mediador y a la escuela en integración con su comunidad.

Es importante señalar que las teorías del aprendizaje que se manejan en el documento, consideran el aprendizaje como:

un proceso constructivo, interno y personal, mediante el cual se enriquecen las estructuras mentales del sujeto que aprende, a partir de un proceso interactivo que se produce entre docentes, alumnos y objetos de conocimiento. El maestro es un mediador del aprendizaje y responsable de la planificación y organización de situaciones significativas y pertinentes que promuevan la participación democrática en el aula (p. 108).

En cuanto a la evaluación, ésta se encuentra fundamentada en un enfoque cualitativo, caracterizando el contexto del aprendizaje como un espacio para la reflexión, comprensión y valoración de los avances e intereses de quienes participan en la acción educativa. Este tipo de evaluación utiliza fundamentalmente como metodología la etnografía, la cual se interesa en lo que hacen las personas que participan dentro de un grupo. En este particular, “lo que cuenta son sus significados e interpretaciones... de juicios valorativos fundamentados en una observación holística y continua, lo cual es posible en una interacción comunicativa constructiva entre los sujetos que participan en el proceso” (Ministerio de Educación, 1998, p. 109)

La calificación que permite concebir con juicios valorativos el proceso evaluativo que considera las experiencias previas para la construcción de nuevos aprendizajes tales como: **interactivo-participativo** pues promueve la participación en el diálogo, la discusión y solución de problemas; **reflexivo** porque motiva a los participantes a analizar e interpretar su desempeño; **global** porque aborda todo el proceso educativo y no sólo el aprendizaje del estudiante; **negociado** porque contempla el deliberar de los involucrados en el acto educativo para consensuar (en el

original) acciones y criterial porque se realiza en función de criterios (ob. cit. p. 111).

La evaluación reúne las características de Sistemática al responder a un plan previamente elaborado, el PPA (ob. cit. p. 114), como es:

- * Flexible: por considerarse un modelo sujeto a modificaciones.
- * Acumulativa: valorar el desempeño de los estudiantes de manera continua.
- * Individualizada al considerar al alumno como un sujeto único e irrepetible, capaz de autoevaluarse.

Así mismo, se describen como funciones de la evaluación la diagnóstica que le confiere un carácter de explorativa; una función formativa, una función administrativa y una final al considerar los elementos de la evaluación continua para verificar el alcance de competencias por parte del alumno (Ministerio de Educación, 1998, p. 116). La propuesta contempla diversas formas de participación del alumno en el proceso de valoración de su actuación, entre ellas tenemos: La autoevaluación que consiste en la valoración recíproca de los alumnos sobre la actuación del grupo y del docente, coevaluación o sea la valoración recíproca con participación del grupo de alumnos, y la heteroevaluación que corresponde a un proceso donde los docentes de todas las secciones de un mismo grado, los padres y representantes, otros miembros de la comunidad con el objeto de lograr el mejoramiento y la calidad de la actuación del alumno. (ob. cit., p. 117).

Para llevar a cabo estos tipos de evaluación y evaluar las competencias y el progreso de los alumnos se establecen criterios e indicadores. Para la segunda etapa se evalúan las competencias de áreas por grado, es decir, lo que se quiere que el alumno alcance en cada área y grado. Por otra parte, las competencias de la Educación Ambiental no se presentan ni en éste ni en otro documento, como elementos de correlación en cuanto a la evaluación de la misma.

CAPITULO III

REFERENCIAS METODOLÓGICAS

En el desarrollo de este capítulo se presenta el camino andado en la investigación, describiendo los aspectos de carácter metodológico que se tomaron en cuenta en la misma, como son: aspectos metodológicos de la investigación; la arqueología como método de análisis de la información; algunas categorías de análisis del discurso desde Foucault: (el archivo y las formaciones discursivas); y categorías de análisis de la investigación.

Aspectos Metodológicos de la Investigación

La investigación hace énfasis en interpretar las representaciones sociales que los docentes de segunda etapa de Educación Básica (como un amplio escenario plural y diverso donde se construyen y reproducen símbolos) mantienen sobre la Educación Ambiental y cómo éstas circulan en la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”, ubicada en el municipio Trujillo, del estado Trujillo. De aquí que importe distinguir las prácticas discursivas acerca del ambiente tomando en consideración qué tipo de enunciados, conceptos, gestos, desde cuáles textos oficiales, a partir de cuáles códigos normativos, desde cuál representación saber-poder, en cuál paradigma de normas y reglas son estos, datos de dichas representaciones sociales. En consecuencia, sin pretensiones de concretar específicas operaciones metodológicas, para el análisis de la información se considera importante partir de los presupuestos metodológicos y epistemológicos provenientes del pensamiento de Michael Foucault sobre la arqueología y genealogía del saber en este ámbito preciso de análisis de discurso para abordar las dimensiones de las representaciones sociales: la información o conocimiento acerca del ambiente (formaciones discursivas) y las actividades a través de las cuales las representaciones sociales sobre esta noción son producidas (prácticas sociales).

Es por ello, que el nivel de la investigación es de carácter interpretativo, con un diseño de tipo documental y campo, donde convergen los elementos encontrados

en el lugar de las acciones, con la evocación directa de las personas que son estudiadas. En el proceso de recolección de información se hizo preciso recurrir a diversos instrumentos de los cuales se vale el investigador para generar las descripciones y análisis de los eventos dados; así lo manifiesta Martínez (2000), respecto a las investigaciones etnográficas, donde el observador es el principal instrumento de recaudación de datos. Los instrumentos y técnicas de recolección de información empleados para el trabajo de campo fueron, la observación, diario y notas de campo y la entrevista.

La observación tuvo como objetivo describir detalladamente los acontecimientos, para lo cual se llevó a cabo un registro de las situaciones tal y cual se desarrollaron, contextualizando cada acontecimiento para darle su debido significado, en un tiempo y espacio determinados. Esta técnica permitió formar parte de los hechos y actuaciones cotidianas, una organización de imágenes y de lenguaje, que sintetizaron y simbolizaron actos y situaciones comunes, dadas en los espacios de estudio como el aula de clase de sexto grado y los alrededores de la escuela E. B. "Américo Briceño Valero".

Las observaciones realizadas a través de visitas continuas al aula, durante el periodo escolar 2006-2007, fueron acompañadas por notas de campo que permitieron registrar en forma oportuna e inmediata a la presentación de los hechos, además el apoyo de un instrumento auxiliar como el grabador, donde se pudieron registrar de forma detallada los acontecimientos presentados. Por otra parte, se revisaron algunos documentos relacionados con la educación ambiental en el currículo básico, diario de planificación y libro de texto utilizado por la docente del sexto grado, así como los cuadernos de los alumnos. Elementos que fueron de importancia para la investigación y que contribuyen a realizar un análisis más profundo de las situaciones observadas.

Así mismo, es importante reconocer que para la investigación etnográfica, la entrevista recoge alto grado de significado al momento de analizar la información, ya que la misma se caracteriza por la producción de información durante una conversación entre el entrevistado y el entrevistador (Arias, 1999). Para explorar

desde la entrevista el conocimiento o información sobre el objeto de investigación y las creencias y actitudes compartidas acerca de dicho objeto, se elaboró un cuestionario con las siguientes dimensiones:

Para conocer la información (como una primera dimensión) o conocimiento acerca del objeto, acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social (el ambiente) lo que “dicen” o “conocen, se identificó la definición de ambiente estableciendo dos preguntas, en primer lugar: ¿qué cosas constituyen el medio ambiente para usted?, incluyendo alternativas que irá seleccionando, como por ejemplo, los bosques, los montes y el campo; el entorno familiar; el agua que bebemos; las condiciones de trabajo y otros, que para la docente constituye el ambiente. En cuanto a la segunda pregunta es más directa y puntual, ¿qué es el ambiente?, la cual podrá hacer una exposición libre. Así mismo, identificar las causas y consecuencias de la crisis ambiental, la información que posee con respecto a los elementos que inciden en la crisis ambiental. Esto nos ayudó a conocer que concepción de ambiente tiene, la percepción de la crisis ambiental, el comportamiento del individuo frente a los hábitos de vida y los problemas ambientales, y si el ambiente tiene para la docente una concepción ecológica o social, por lo tanto, esta dimensión condujo necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman en la docente en sus relaciones cotidianas.

En cuanto a la actitud (dimensión) hacia el objeto, se presentaron con preguntas como ¿ha pensado que sus alumnos pudieran estar en riesgo de contraer alguna enfermedad? ¿Por qué? Cree usted que a la Educación Ambiental se le está dando más importancia de la que tiene o menos importancia? Y otras dos preguntas relacionadas con la percepción local global. De esta manera determinamos la percepción de riesgo que se presenta, las causas y consecuencias de la crisis ambiental, los beneficios percibidos de la acción preventiva y la importancia de la Educación Ambiental, que tendría una orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. De esta forma la parte conductual y

emocional, en este caso la actitud nos mostró una orientación de forma global (positiva o negativa) con respecto al objeto de la representación social.

También en el campo de la representación como otra dimensión, la cual expresa la organización del contenido de la representación de forma jerarquizada suponiendo siempre el elemento informativo, es decir; organizadores socio-culturales como los modelos normativos. De esta manera se incluye la eficacia de la respuesta en cuanto a preguntas relacionadas con: *¿cree usted que la Educación Ambiental es efectiva para promover los valores de solidaridad, tolerancia, responsabilidad social e individual frente a los problemas ambientales? ¿qué dificultades encuentra para ejecutar y elaborar proyectos? ¿qué no le gusta de la educación Ambiental? ¿qué ventajas o aspectos positivos encuentras al no ejecutar proyectos de Educación Ambiental?*(Ver anexo N° 1)

Es necesario destacar, que el análisis de la entrevista se realizó simultáneamente con el discurso empleado durante las clases de la maestra, así como los aspectos destacados en la práctica pedagógica y actitud de la maestra. En este sentido, se desarrolló un análisis de la información obtenida por medio de un análisis de discurso de Michel Foucault tal como se explica a continuación.

La Arqueología como Método de Análisis de la Información

En la Arqueología del saber, Foucault (1979) establece un método de análisis de la historia que, al partir de la crítica de los grandes temas de la historia de las ideas (unidad, continuidad, totalidad, origen) y al tratar los documentos como restos arqueológicos, focaliza en la detección de reglas de formación de los discursos y de sus discontinuidades, posibilitando, así, la descripción del espacio de dispersión de los saberes (Messina y de la Fuente, 2003)

La noción foucaultiana de discurso describe ciertos tipos de prácticas que deben concebirse más como una realidad colectiva que individual. Tal práctica está localizada en áreas o campos sociales y se constituye como una realidad

supraindividual en tanto que emerge en la construcción de regímenes colectivos de saberes. “los individuos en tanto que sujetos se construyen y constituyen discursivamente” (Foucault, 1979). En términos más precisos: “los discursos expresan un tejido de prácticas sociales de sujetos históricos. Ya no se trata del sujeto “parlante” o “sistémico” cuya competencia comunicativa se reduce a construir proposiciones verdaderas o falsas, oraciones o actos de habla” (ob. cit., p. 181).

En este sentido, para Foucault los sujetos son producidos en el seno de dispositivos tales como la familia, la sexualidad, el trabajo, cuya parte enunciable está conformada por el dispositivo discursivo que las atraviesa. El sujeto se constituye en la relación de las prácticas discursivas propias de cada dispositivo y al interior de una trama histórica. “el dispositivo es la red que implica discursos, disposiciones, instituciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales. El sujeto es en un entramado de relaciones históricas” (Fernández, 1999).

De acuerdo a las consideraciones anteriores es válido preguntarse ¿Qué sucesos o eventos hablan de la Educación Ambiental en la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”?

Hablar de dispositivos conduce entonces a plantear cómo Foucault entiende el poder. Desde una perspectiva foucaultiana el poder no es pensado como algo que se posee y se transmite sino como relaciones de fuerza que se ejercen, relaciones que a su vez, generan resistencias. Son estas resistencias –que pueden o no ser conscientes y racionales– las que dinamizan los dispositivos de poder. De este modo, lejos de pensar al poder como algo represivo, para Foucault el poder es activo: produce sujetos. Atraviesa todo el entramado social y se ejerce, no vertical o piramidalmente, sino en redes formadas por un conjunto heterogéneo de elementos discursivos o no discursivos que se articulan configurando (Foucault, 1991).

Además de la noción de sujeto relacionado con las prácticas discursivas, aporta las noción de archivo, enunciado, unidades, modalidades, estrategias

discursivas, estrategias no discursivas, formaciones discursivas que permiten entender los usos institucionales de los discursos en relación con una jerarquía de teorías y disciplinas que “fundamentan” sistemas de pensamiento y reproducen la transmisión de lecturas e interpretaciones.

El lenguaje o discurso para Foucault no son reglas gramaticales sino que es entendido como “el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” por lo que habla “del discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico.”

Las reglas que permiten conformar un “campo discursivo” suponen un **contexto institucional** porque los discursos no son sólo conjuntos de signos sino también prácticas sometidas a reglas de formación históricamente determinadas. Las prácticas discursivas materiales e institucionales permiten repetir, citar, transformar y re-escribir enunciados en el orden regulado por el “archivo”, lugar virtual en el cual los discursos interpelan al sujeto o instancia productora.

Por ello, Foucault propone atender a esta masa discursiva buscando las regularidades en la construcción de determinadas formas de mirar y de decir. En otras palabras, por concebir que éstas **conforman códigos de la palabra y de la mirada** que posibilitan la comprensión de aquel pensamiento anónimo y de las verdades y evidencias construidas en él.

Algunas Categorías de Análisis del Discurso desde Foucault: el Archivo y las Formaciones Discursivas.

En *Las palabras y las cosas*, Foucault (2001) se orienta hacia lo que denomina análisis de la episteme, entendiendo por ésta el “conjunto de relaciones que pueden unir en una época determinada las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados.” Para llevar a cabo el análisis del discurso, Foucault propone la construcción de una

arqueología de las ciencias humanas. El método arqueológico no describe disciplinas –entendiendo por éstas un conjunto de enunciados que pretenden producir conocimientos científicos, es decir, discursos coherentes, demostrados e institucionalizados.

Para deconstruir las ciencias humanas mediante la arqueología, Foucault se remonta a las condiciones de posibilidad del discurso que está presente en esas ciencias humanas. En este sentido, da cuenta de las dos grandes rupturas en la episteme de la cultura occidental. Estas discontinuidades son, por un lado “aquella con la que se inaugura la época clásica (hacia mediados del siglo XVII)” y, por otro “aquella que, a principios del siglo XIX, señala el umbral de nuestra modernidad” (Messina y de la Fuente, 2003).

Es en el seno de esta última redistribución en el orden del saber –reordenamiento que reemplaza la episteme clásica por la episteme moderna – donde aparecen las ciencias humanas; éste es el momento en que el hombre se constituye “como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber” (Ruiz, 2007, p. 107)

Las figuras epistemológicas que componen las ciencias humanas no podrían, entonces, presentar antecedentes en formas discursivas previas a su surgimiento: así como no se puede establecer una conexión del pensamiento evolucionista con lo que hasta aquel momento se podría haber denominado “biología”, es solamente a partir de la invención del hombre que éste, por primera vez, puede ser colocado en el lugar de los objetos de estudio. La irrupción de la concepción del hombre en el pensamiento moderno, no sólo fundó las ciencias humanas, sino que entregó a éstas su paradoja constitutiva: el hombre se convirtió, por un lado “en aquello a partir de lo cual todo conocimiento podía constituirse en su evidencia inmediata y no problemática” y, al mismo tiempo, “en aquello que autoriza el poner en duda todo el conocimiento del hombre” (ob. cit., p. 109)

Esa vuelta genealógica sigue la clave de la exclusión de múltiples discursos. Tras hacer todo esto se llega al concepto de poder como clave teórica desde la cual se establecen todos los discursos de las ciencias humanas. En este sentido, Foucault propone un trabajo de descripción sobre el **archivo**, entendido éste como “el sistema general de la formación transformación de los enunciados”. (Messina y de la Fuente, 2003). Se trata de un conjunto de reglas que en una sociedad determinada establecen de qué hablar, cuáles son los enunciados válidos y qué individuos o grupos tienen acceso a determinados tipos de discurso y cómo están institucionalizada las relaciones de poder entre quienes lo emiten o lo reciben.

Foucault llama estrategias discursivas a temas y teorías “que forman según su grado de coherencia, de rigor y de estabilidad” (Foucault, 1979, p. 58) los discursos organizando conceptos, objetos y tipos de enunciación. Así, por ejemplo, tienen que ver con las reglas de formación de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos, de las elecciones teóricas, etc. Foucault afirma:

Para analizar las reglas de formación de los objetos no debemos “enraizarlas en las cosas” ni referirlas “al dominio de las palabras” Los objetos deben ser analizados en sus relaciones discursivas que pueden ser primarias o reales, secundarias o reflexivas y discursivas (intertextuales, institucionales: procesos económicos, sistemas de normas, técnicas, etc.). (ob. cit.)

No existen objetos independientes de los discursos, de las interpretaciones. Los objetos dependen de un conjunto de relaciones que permiten hablar de tales o cuales temas, tratar, nombrar, analizar, clasificar, etc. Las condiciones de existencia de los objetos de los discursos se relacionan con las modalidades de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas. Estas cuatro direcciones permiten identificar diferentes formaciones discursivas y sus formas heterogéneas de conservación y modificación de enunciados.

El enunciado mantiene con el sujeto una relación que le es específica: el sujeto del enunciado no es idéntico al autor de su formulación. La función

enunciativa es una función intertextual que permite conectar conceptos de varias formaciones discursivas y que no coincide con la historicidad lineal, la homogeneidad de la conciencia y la transparencia del lenguaje. Hay un lugar determinado y vacío que puede ser ocupado por individuos diferentes y que es variable (Foucault, 1979, p. 67). El sujeto se caracteriza con relación al enunciado:

Si una proposición, una frase, un conjunto de signos pueden ser llamados 'enunciados', no es en la medida en que ha habido, un día, alguien que los proferiera o que dejara en alguna parte su rastro provisario; es en la medida en que puede ser asignada la posición del sujeto. (ob. cit.)

La descripción arqueológica focaliza en la dimensión de **exterioridad** de los discursos y busca sus condiciones de existencia en las prácticas discursivas que son, asimismo, prácticas sociales. Las prácticas discursivas producen saberes de distinto tipo que, a su vez, las caracterizan y delimitan sus especificidades. En palabras de Foucault,

No cuestiono los discursos sobre aquello que, silenciosamente, manifiestan, sino sobre el hecho y las condiciones de su manifiesta aparición. No los cuestiono acerca de los contenidos que pueden encerrar sino sobre las transformaciones que han realizado. No los interrogo sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen. Se trata de un análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad (ob. cit., p. 78).

En este sentido, la descripción arqueológica no sólo trata de buscar los estratos sobre los que se erigen nuestras evidencias y verdades actuales sino de indagar las condiciones de posibilidad de la aparición de ciertos enunciados y de la exclusión de otros.

Para abordar las vinculaciones entre ciencia y saber, Foucault, señala que las **formaciones discursivas** se transforman al franquear distintos umbrales que ponen en marcha nuevas reglas, adquiriendo, así, especificidades diferenciales. Dichos umbrales no sólo redistribuyen los elementos de cada formación discursiva sino que

delimitan nuevas reglas de formación de objetos, de conceptos y de estrategias discursivas, y producen nuevas articulaciones entre ellos, nuevos criterios de selección y nuevos recortes; dan paso, así, a otras condiciones para la emergencia de los enunciados.

En cada formación discursiva se reconoce una particular relación entre ciencia y saber, y una de las opciones de la descripción arqueológica consiste en mostrar cómo el discurso científico se inscribe y opera en el campo del saber; es decir, cómo recorta, selecciona y modifica los elementos del saber. En este sentido, la ciencia se localiza en el saber, pero de ninguna manera lo agota o lo reemplaza. Por ello, si bien la ciencia se constituye sobre un fondo de saber, no todo dominio de saber deviene conocimiento científico.

Asimismo, la historia general localiza su interés en las **discontinuidades**, que, delineadas por ciertas transformaciones, afectan el régimen de las formaciones discursivas. Foucault entiende por **formación discursiva** las series de enunciados surgidos en distintos ámbitos que, lejos de formar un sistema homogéneo, se articulan en la dispersión –esto es, en la diferencia– y emergen en prácticas sociales que operan como condiciones de posibilidad del conjunto de enunciados constitutivos de esa formación discursiva específica.

Categorías de Análisis de la Investigación

La información recolectada durante el trabajo de campo se resume en el siguiente esquema (categorización). Para identificar las formaciones discursivas acerca del ambiente el *corpus* sobre el que se trabajó está constituido por el contexto donde se realizó la investigación. Seguidamente se revelaron varios discursos a partir de fuentes primarias y secundarias que pueden agruparse del siguiente modo: a) el discurso utilizado por la maestra durante su acción docente, b) el discurso escrito visualizado a través de los cuadernos de los estudiantes y c) el discurso visto desde el libro texto que utiliza la maestra como libro obligatorio. En segundo lugar, para dar

cuenta de la escuela como escenario del discurso institucional, se describe la rutina escolar y la ambientación del aula y de la escuela. Y en tercer lugar, se analizan los documentos oficiales.

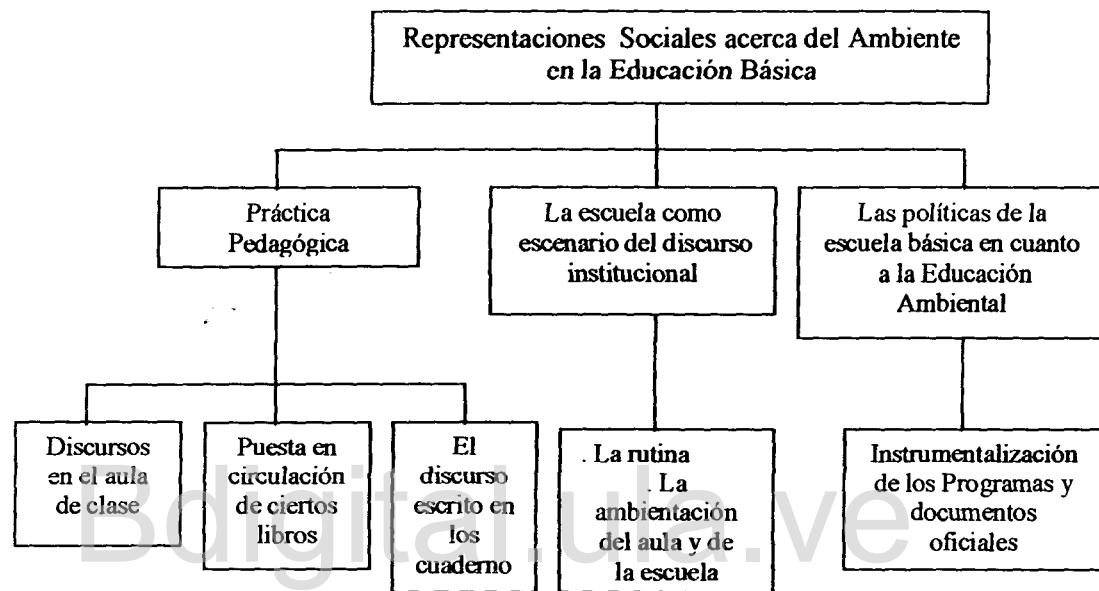


Figura N° 7: Proceso del análisis de la investigación

CAPÍTULO IV

EL AMBIENTE EN SUS ESCENARIOS DE REFLEXIÓN

Ubicación del Contexto de Estudio y su Escuela “Américo Briceño Valero”

El contexto para esta investigación se corresponde a la institución ubicada en el estado Trujillo, municipio Trujillo. El estado Trujillo llamado también tierra de Paz y Encanto, constituye la divisoria de aguas entre dos cuencas hidrográficas y sedimentarias del neógeno de Venezuela, como lo es: la Cuenca del Orinoco y la Cuenca de Maracaibo.

El estado Trujillo, está ubicado al Occidente de Venezuela, limita con los estados Lara y Zulia por el Norte; los estados Barinas y Mérida por el Sur; Lara y Portuguesa por el este y por el oeste con el estado Zulia. Presenta una diversidad climática que se da desde los 0 m.s.n.m. en las riberas del Lago de Maracaibo hasta los 4006 m.s.n.m. en la Teta de Niquitao y otras más septentrionales en los páramos de las Rosas, Cendé y Jabón (Briceño, 1972).

En cuanto al municipio Trujillo, se conforma por siete parroquias, se localiza en el centro del estado siendo la capital de esta entidad federal. El contexto de estudio es la E. B. “Américo Briceño Valero” que se encuentra en la parroquia Cristóbal Mendoza específicamente en el sector Santa Rosa.

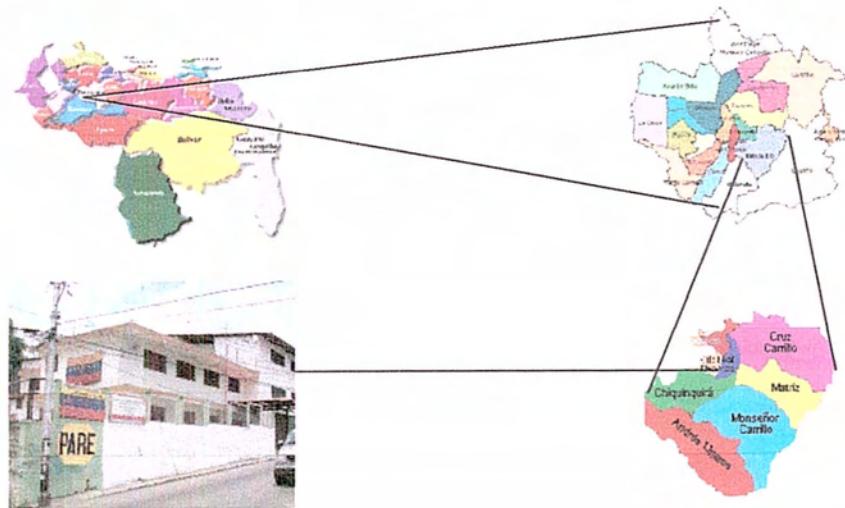


Figura N° 8: Ubicación del contexto de estudio Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”.

Comunidad de Santa Rosa: escenario de historia.

La comunidad del sector Santa Rosa donde se ubica la Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”, desde el siglo XVII se conoce con el nombre de “la otra banda” o el barrio de los catalanes, barrio que comprendía un área de unos mil metros. Se componía de unas cuantas casas dispersas, con una especie de calle a su entrada que se denominaba “calle de la igualdad” nombre puesto por el Compadre Caballero, un hombre recio o pequeño caudillo. Sus fiestas eran tradicionales bailes sabatinos a todo lo largo de su territorio rural; también fue bautizado por los grandes literatos como “Bravo Pueblo” y entre ellos se encontraba Monseñor Carrillo, y de éste fue la idea de cambiarle el nombre por el de Santa Rosa. Este hecho histórico trasciende en el hacer cotidiano de los miembros que hacen vida en la comunidad y en la escuela.

La escuela en su pasado y presente.

La E. B. “Américo Briceño Valero” se encuentra ubicada en la avenida Ayacucho, sector Santa Rosa, Parroquia Cristóbal Mendoza, municipio Trujillo del

estado Trujillo. La escuela se localiza en una zona residencial, comercial y de servicios, donde se tienen infraestructuras como: el Hospital “José Gregorio Hernández”, principal centro de salud del municipio Trujillo, la sede del Batallón de Infantería Ribas Dávila, la Cárcel Nacional, el Mercado Municipal, entre otros.

La estructura física que ocupa la E. B. “Américo Briceño Valero” fue construida durante la administración del General Isaías Medina Angarita, con el fin de que en la misma funcionara el Ancianato Municipal. Más adelante esta edificación se destinó para la ubicación de la Escuela “Carrillo Guerra”, la cual estuvo funcionando hasta que se construyó el nuevo local para la misma.

La escuela que lleva el nombre “Américo Briceño Valero” fue fundada el 01 de octubre de 1976, con una matrícula de 427 alumnos, distribuidos en 12 secciones comprendidas del primer grado al sexto grado, cuyo rendimiento académico desde su fundación hasta el año 1973 oscila entre el 82,6 % y el 86,2 % del promedio anual de aprobados. Posteriormente, para el año 1975-1976 se implementa en esta institución la Tercera Etapa, comenzando con dos secciones de séptimo grado y con un número de 55 alumnos, teniendo como sede la edificación que hoy ocupamos. Desde aquí se incrementó la matrícula y para el año escolar 1976-1977, se hizo extensivo la tercera etapa hasta noveno grado, con 135 alumnos, cuyo rendimiento fue del 81,48 % de aprobados.

A partir del año escolar 1983-1984, se inició el preescolar con 2 secciones que aunadas a las de 6 secciones atendidas en cada una de las etapas (I, II, II), se constituye un total de 20 secciones, con las cuales se está laborando actualmente. El 13 de abril del año escolar 2006 – 2007 la escuela pasa a Bolivariana de acuerdo a las nuevas Políticas Educativas del Estado y es denominada Escuela Bolivariana “Américo Briceño Valero”.

Esta escuela, tiene una matrícula de 334 alumnos (año escolar 2006-2007), distribuidos en dos secciones por cada grado para la I y II etapa, y preescolar en el horario comprendido de las 7:00a.m. hasta las 12:00 a.m. En horario de las 12:00 p.m. hasta las 6:00 p.m. con un grupo de 112 alumnos compartidos en 4 secciones, se encuentra la III etapa (2^{do} y 3^{er} año). Se presentan algunas debilidades en cuanto al

espacio físico, ya que la escuela no cuenta con cancha deportiva, espacio para las actividades culturales, taller para trabajos manuales, áreas para la producción agrícola, la recreación, ni tampoco áreas verdes.

La escuela tiene un primer piso donde se desarrollan actividades académicas y administrativas, y una segunda planta la cual no está acondicionada por presentar problemas de estabilidad del terreno. Hay un pasillo interno (llamado pasillo amarillo), donde en ocasiones se han realizado el acto de grado de alumnos de sexto grado y tercer año, así como actividades culturales y actos del día de las madres, día del padre, bienvenida de la virgen a la institución, juegos intercursos deportivos de alumnos y celebración de aniversario de la escuela, entre otros. El pasillo externo (corresponde al patio) que se utiliza para desarrollar las clase de deporte de los niños de todas las etapas. Por este mismo pasillo amarillo se ubican un cuarto de mantenimiento y de artículos de limpieza, un pequeño cuarto para implementos deportivos y patrulla escolar.



Figura N° 9 Pasillo amarillo, espacio para el deporte y la recreación



Figura N° 10 Obra de teatro por niños de sexto sobre los valores de la familia



Figura N° 11 Niños de cuarto grado en baile de la burriquita



Figura N° 12 Acto del día de las madres



Figura N° 13 Acto de coronación de la reina de la escuela



Figura N° 14 Pasillo externo, para el deporte y la recreación

Asimismo, se destaca como una fortaleza contar con el servicio del P.A.E. para toda la matrícula y la infraestructura de un comedor con adecuadas condiciones. También cuenta con 5 baños (2 para niñas - 2 para varones y 1 para docentes) y 6 oficinas destinadas a las actividades administración y dirección de las etapas. Una biblioteca con libros para el alumno y para el docente. Hay una pequeña cantina que se ubica al final del pasillo principal.



Figura N° 15 Entrada principal y al final, la cantina escolar

En cada inicio del año escolar elaboran una pancarta de bienvenida a todos los alumnos. Esta iniciativa es realizada por docentes y algún personal administrativo u obrero que se incorpora.



Figura N° 16 Pancarta de bienvenida en el nuevo año escolar

Se presenta a continuación un plano de la escuela donde se ubican con mayor claridad cada uno de los espacios.

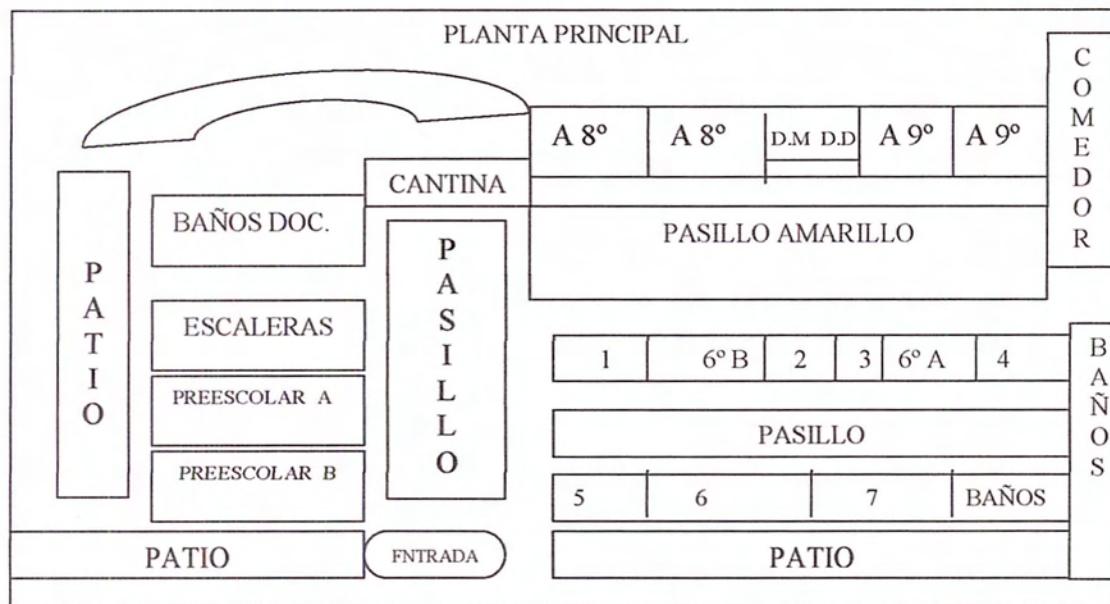


Figura N° 17 Estructura planta baja de la E. B. "Américo Briceño Valero"

Descripción: Coordinación III etapa: 1, Escaleras: 2, Depósito: 3, Aula de Dibujo Aula par Dibujo Técnico: 4, Sala de computación 5, BIBLIOTECA: 6, Coordinación: 7, Aula de 8°: A 8°, Aula 9°: A 9°, Depósito de mantenimiento: DM, Deposito de Deporte: DD. Descripción: ESC: escaleras

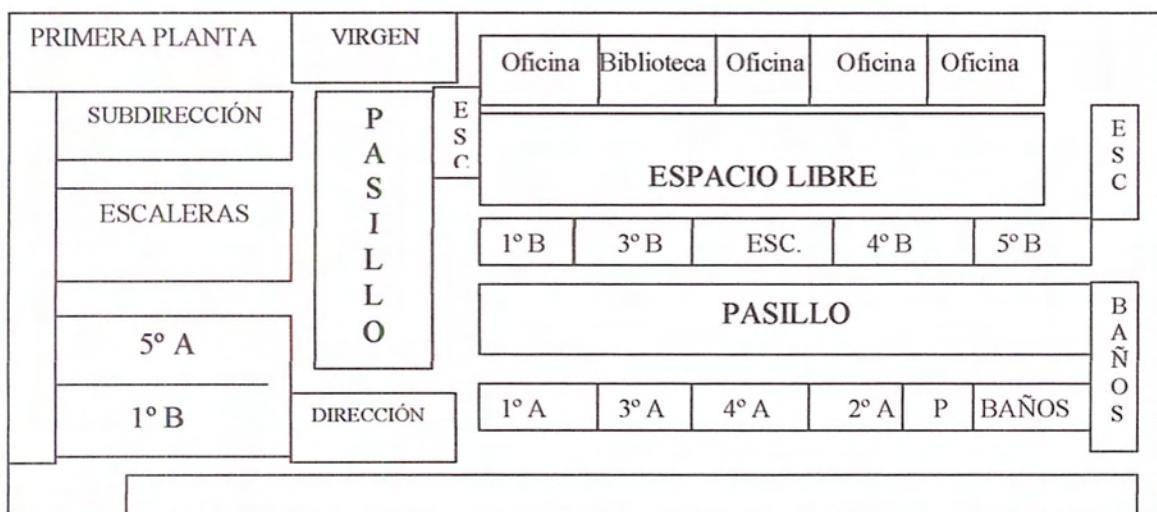


Figura N° 18 Estructura primera planta de la E. B. "Américo Briceño Valero"

La segunda planta actualmente se encuentra en construcción y presenta las mismas divisiones que en la primera planta en cuanto a las aulas, pero solo es usado para ensayos de música.

A continuación se presenta el organigrama de la institución, actualmente diseñado por el grupo pedagógico y el personal docente durante la conformación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C.) y el Reglamento Escolar Disciplinario de la E. B. “Américo Briceño Valero”.



Figura N° 19 Gráfico del Organigrama de la escuela

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE: UNA RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Práctica Pedagógica

En este aspecto se describen elementos del discurso de una maestra durante sus clases (sexto grado sección “B”), que permiten conocer las representaciones que posee en relación al ambiente. Específicamente se analizaron cinco clases correspondientes a las fechas 06-11-2006, 16-11-2006, 05-02-2006, 13-06-2006, 27-06-2006, (de todas las observadas durante el periodo escolar 2006-2007), porque se consideraron solo aquellas donde se destacaban los discursos institucionales relacionados a la Educación Ambiental y lo concerniente a la concepción de ambiente, que la maestra del sexto grado maneja y desarrolla en las clases. Igualmente es necesario destacar que se analizaron ocho cuadernos de diferentes niños correspondientes al mismo grado, además se tomaron nota para el registro las participaciones de los niños que más resaltaron en su exposición sobre la temática abordada en relación al ambiente.

La docente de sexto grado es Licenciada en Educación mención Biología, con 13 años de experiencia en educación y titular en su cargo. Se realizaron dos entrevistas que estuvieron centradas en los aspectos vinculados a la concepción de ambiente y la visión de Educación Ambiental y otra entrevista donde manifestó aspectos relacionados con la profesión, donde ella dice que la docencia es una profesión que requiere de mucha responsabilidad, creatividad e investigación, y que en particular trata de no faltar a clase y cumplir con su trabajo a cabalidad, “dando lo mejor de sí, aún cuando la remuneración económica es poca”. No se intimidó al ser observada y se mostró abierta a cualquier sugerencia de cambio. La docente reside en la comunidad adyacente a la escuela, y participa de todos los actos culturales o tradicionales donde se integra la comunidad.

Por otra parte, la observación estuvo centrada en la segunda etapa (sexto grado sección “B”), integrada por un grupo de 22 alumnos, 10 niños y 12 niñas, las edades oscilaban entre 11 a 15 años de edad. El grupo en general, son muy inquietos en

ocasiones muy conversadores, participativos y creativos, pero la docente mantiene control con tono de voz adecuado y llamado de atención donde incluye reflexiones, trabaja por la integración del grupo y la responsabilidad.

Mediante los relatos sobre las clases de la maestra de sexto grado que se describen a continuación, intentamos argumentar las representaciones sociales que acerca del ambiente tiene la maestra. Además los aspectos pedagógicos que caracterizan la clase, donde el discurso se constituye en una noción con muchos sentidos. Tanto el discurso hablado como el discurso escrito (texto) se consideran como una forma de interacción contextualmente situada, donde convergen situaciones que dan apertura a crear significados en función de elementos sociales e institucionales que se combinan y conforman otros significados a las cuales hacemos una minuciosa revisión. Más aún “...el discurso es a la vez instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta” (Foucault, 1987, p.77).

El Discurso en el Aula de Clase

Entendiéndose que el análisis del discurso constituye el corpus de interpretación o reflexión de los elementos que caracterizan las prácticas discursivas (siendo también prácticas sociales), se hace un recorrido por el discurso de las clases de la maestra. Estas clases en general inician exponiendo de forma oral.

En la clase sobre la Biosfera y el Ecosistema, la maestra coloca la fecha en la pizarra, el nombre del proyecto y el tema, y da un espacio de tiempo para que los alumnos copien. La maestra hace en la pizarra un dibujo que luego utiliza para explicar cómo está constituida la biosfera, y de esta manera va desarrollando un contenido temático a través de conceptos y enunciando procedimientos del tema a desarrollar.

Durante la clase la maestra señala “...recuerdan que la tierra es de forma esférica, y tiene varias capas que la protegen y envuelven, como son la atmósfera, la hidrosfera y la litosfera, y cada una de ellas tienen una función muy importante sobre

la tierra... todas juntas donde hay vida, donde se respira y se mueven los seres vivos forman la Biosfera. Ok, pero siganme la idea para que relacionen al final los conceptos".

En un primer momento relaciona el tema con otros conceptos, y luego define el concepto del ecosistema. Podemos apreciar como relaciona y establece correspondencia entre el tema a tratar, sintetiza lo expuesto o comunicado por ella misma en clases anteriores a través de la síntesis, procurando afianzar el conocimiento o recordar conocimientos que son necesarios para la comprensión de la información nueva.

La maestra, luego del resumen expone usando como recurso didáctico un esquema y dibuja una esfera y sobre ésta una especie de aros o círculos para explicar las capas de la tierra. Rápidamente borra la pizarra, y no permite que los alumnos copien en el cuaderno, para así encauzar y mantener la idea y atención de la clase por parte del grupo. La maestra resume la información dada por los alumnos, la cual se muestra una vez que la maestra recoge las opiniones o impresiones de los alumnos durante la clase. Continua la exposición y define el ecosistema diciendo: "si en estas capas hay vida, entonces veamos como se constituye esta relación en el ambiente... por lo que el ecosistema es entonces un espacio de vida para el hombre, verdad jóvenes, porque le permite interrelacionarse con todos los demás seres vivos y con el ambiente. Es como decir un lugar para que todas las o los seres vivos que están presentes en la tierra puedan vivir uno del otro".

Luego que lo explica le pide a los alumnos que copien el concepto de ecosistema, muy resumido y les dicta del libro que tiene sobre el escritorio, "ecosistema es el conjunto de seres vivientes que viven en un determinado lugar, punto y aparte. Los animales los vegetales y los microorganismos que viven e interactúan en un determinado ecosistema constituyen los componentes bióticos. Como título colocan los componentes bióticos de un ecosistema... ", y continua dictando. De esta manera la maestra aclara o fundamenta la información sobre algo que ya ha explicado o que el alumno ha comunicado durante la interacción.

Nuevamente la maestra usa un esquema para sintetizar la información sobre el ciclo del ecosistema y los deja que copien, luego les dice: “*todos atentos acá por favor, ya vimos lo que era el ecosistema verdad, entonces hay que saber como es el lugar de ellos, para lo cual tenemos el ambiente*”. La maestra pregunta al grupo “*¿Qué es el ambiente?, ¿Cómo lo podemos definir?*”.

Los alumnos se miran unos con otros y una niña responde desde atrás, “*como dijo ahora usted profe, donde están los seres vivos*”, otro niño menciona “*todo lo tenemos aquí, es ambiente*”. Todos sonríen de las definiciones de los dos compañeros y comentan entre ellos algunas cosas, pero la maestra con seriedad les llama la atención para tener el control del grupo y les dice: “*el concepto de ambiente podemos definirlo como todo lo que nos rodea, todo lo que nos envuelve y que está presente, son todas las condiciones naturales, culturales, geográficas y situaciones emocionales que rodean a los seres vivos. Vamos a copiar el concepto de ambiente. “El ambiente es todo lo que nos rodea, es el conjunto de condiciones químicas, físicas y biológicas que continuamente actúan sobre los seres vivientes”*”.

Luego de dictarles el concepto la maestra dibuja un esquema donde define el ambiente y los componentes. Todos van copiando y los que terminan se levantan y le muestran lo que hacen a la maestra, ella les corrige e indica que hagan un dibujo sobre el ambiente, para luego mostrarles la actividad que deben realizar en casa. Esto explica, que los conceptos constituyen definiciones que provienen de teorías científicas, no se presentan aisladas sino interrelacionados en una trama lógica o de significados, de este modo la maestra accede a un concepto desde su propia subjetividad.

De acuerdo a nuestras percepciones en cuanto a los eventos para expresar las ideas, la maestra mantiene en sucesivos períodos los actos de habla identificados en el conjunto de clases como actos (comunicativos) o macroactos (Van Dijk, 1980), expone oralmente, usando recursos didácticos, relaciona, sintetiza, argumenta, sugiere, aclara, indaga, corrobora, corrige, ordena, reformula, evalúa. El análisis de

tales eventos nos permite observar que los actos de habla predominantes, corresponden a: expone oralmente, expone usando recursos didácticos, indaga y aclara. Prácticamente no se observan diferencias en los eventos de las clases.

Las diferencias aparecen en el tipo de conocimiento, y el lenguaje aparece como un recurso didáctico complementario, ocupando un lugar similar al que ocupan los gráficos o esquemas que sintetiza o formula la maestra en las clases. Cuando exponen se refieren a lo recientemente realizado en la acción, incluyendo referencias de carácter didáctico; es decir, refieren a las variaciones que se requieren para la transmisión de esos conocimientos según los recursos disponibles, y en este caso el libro texto que usa la maestra.

A partir del análisis pudimos notar que en momentos el eje de la clase es la indagación sobre el conocimiento del alumno, que se apoya en observaciones de situaciones de clase, en el producto de reflexiones sobre la experiencia, en los conocimientos previos de los alumnos y en lo presentado en el libro texto.

Otro momento corresponde cuando la maestra solicita información y pregunta al alumno; esto permite que muestre sus impresiones u opiniones, o indagar sobre conocimientos que sirven de soporte para el desarrollo de una acción. La pregunta también se realiza para chequear, como se dio en algunos instantes de la clase, cómo se entendió lo que dijo, o para ver si los alumnos comprenden lo comunicado; sin embargo la opinión del alumno no se incluye en la construcción del concepto de ambiente, todos copian la del libro.

La definición que la maestra da a sus alumnos coincide con la entrevista al preguntársele, ¿cómo define ella el ambiente?, donde expresa: “*para mi el ambiente es todo lo que nos rodea, así lo defino yo, es todo lo que nos rodea, todos los espacios, el lugar donde nos desenvolvemos, donde habitamos, donde existimos; el cual debe estar acorde con nuestra necesidades, nuestra salud y bienestar tanto físico como mental, para ello debe estar limpio, sano y acorde con los cambios*”.

Asimismo relacionado con la experiencia o percepción del mundo externo, donde incluye la referencia a impresiones, opiniones, conocimientos de sentido común sobre lo observado; se tiene una práctica de campo como actividad complementaria que incluye la maestra en la planificación. Está relacionada con la visita al río “Quebrada de los Cedros” que se encuentra cercano a la institución.



Figura N° 20 Visita al río “Quebrada de los Cedros”, con alumnos de sexto grado

La maestra junto a un docente acompañante dirige el recorrido y menciona durante las explicaciones, “*el ambiente es todo esto, los árboles, el agua, el aire... pero, ¿cómo ven ustedes este ambiente?*” Pregunta a los alumnos. Aquí la maestra proporciona la información que considera válida y establece relaciones entre la teoría y la práctica, entre ambos y lo observado. De esta manera busca describir un hecho, un proceso, un acontecimiento, un concepto desde su propia subjetividad.

En relación con los aspectos que trasciende los ámbitos escolares y donde la Educación Ambiental tiene su principal rol, la concepción de ambiente que se ha adoptado desde aquel primer momento, concebido a partir de los planteamientos hechos en la “Carta de Belgrado” en 1975, mantienen cierta relación con lo que se práctica en los espacios escolares. Se plantea una conciencia sobre el valor hacia la naturaleza. Sin embargo, se evidencia con la presencia de diversos enfoques (ecologicista, tecnologicista, economicista), que la concepción de ambiente se enlaza con los sistemas naturales, la protección y conservación de los ecosistemas,

considerados como la manera más conveniente de vincular los factores bióticos y abióticos. Pero obviando la reflexión de los diversos elementos (socioculturales, económicos, políticos, tecnológicos y otros) que convergen en la compleja dimensión de los sistemas naturales, la cual se encuentra ausente en el discurso de la docente durante la clase observada.

El enfoque ecológico, que se ha dado a la naturaleza es una de las razones por las cuales el deterioro del ambiente se mantiene como esa naturaleza que aporta los beneficios necesarios para satisfacer las necesidades socio económico y político, aprovechar su riqueza y llevarla a la par con los cambios de los nuevos tiempos. En este aspecto, la Educación Ambiental juega un rol de gran trascendencia ya que ella se constituye en una herramienta que puede ayudar a la formación de una nueva ética donde se reconozcan las relaciones del hombre con la naturaleza; basado en un enfoque sistemático e interdisciplinario desde la concepción de la realidad, problematizador, basado en el reconocimiento de la biodiversidad y sociodiversidad, constructivo e innovador desde el dialogo y reflexión colectiva, las multiples observaciones del medio y la incertidumbre del conocimiento (Febres-Cordero, Luque, Aranguren y Velasco, 1997).

Continuando con el recorrido nos encontramos otros aspectos como estos a continuación. Todos responden al unísono: *sucio, feo, con mal olor, triste, con basura y tenebroso*. La maestra los mira y dice “*Ok, pero podemos mejorarlo y cuidarlo si todos ponemos de nuestra parte..., toda la naturaleza, los seres animales y el ambiente que la conforma debe ser bonita y sana, para evitar algo cómo qué?*”. *Enfermedades, paisajes feos, aguas contaminadas, malos olores...* responden los alumnos. La maestra hace una relación del lugar para referir el concepto de ecosistema y explica “*aquí podemos ver claramente la presencia de un ecosistema en acción, fíjense, el río junto a las plantas y a su vez algunos animales, al interactuar conforma esa interacción que les permite vivir con el ambiente, todos los animales, vegetales y microorganismos recuerden son componentes del ambiente y se llaman componentes biótico y abióticos, sin embargo nosotros alteramos en*

ocasiones cuando ensuciamos los ríos. Aquí también podemos hablar de cadenas alimentarias, esa relación de alimentación que se establece entre los individuos de un ecosistema, pero esas la veremos luego con mayor profundidad". Uno de los niños del grupo menciona, "profe pero es que aquí la gente toda la basura la traen para acá y por eso esto está así..." La maestra lo mira y expresa, "bueno, esa es la idea que debemos comenzar a cultivar y trabajar desde nuestros hogares, la campaña comienza allí y nosotros mismos debemos colaborar con que este ambiente, nuestra naturaleza mejore. Debemos hacer carteles, ir a la radio e invitar a la comunidad a reflexionar sobre esto, y conocer sobre este problema..."

La maestra sintetiza lo comunicado por ella en clase anterior y procura afianzar o recordar el conocimiento que son precisos para la comprensión de otros nuevo desde lo observado. Además, presenta soluciones sobre cómo resolver un problema conceptual, la secuencia de actividades, la selección y priorización de ciertos temas, perspectivas sobre cómo llevar a cabo una tarea.

Luego de un rato de observar e ir explicando todo el recorrido y tema de la práctica, deciden regresar al salón de clase y el docente acompañante sugiere que realicen dibujos y una composición de lo observado. Ya en el aula de clase, la maestra destaca solo la contaminación del agua independiente de otras asignaturas o temática tratada, y no establece relación de contenidos, ni tampoco desarrolló la actividad que planteo el docente acompañante por cuestiones de tiempo, mencionaba la maestra en conversación con el grupo. Solo desarrolló un mapa conceptual en relación a las características del río y su proceso de desarrollo. Una vez terminada la actividad en hora de recreo, el mismo docente que acompañó la maestra de sexto grado y habló a los alumnos de "conservar y cuidar el ambiente no tirando basura", caminando por el pasillo deja caer el papel de un caramelo que se come.

El concepto de ambiente mantiene la visión de todo lo que nos rodea, relación de espacio o lugar, pero con una concepción ecológica, donde ese ambiente, corresponde a condiciones químicas, físicas y biológicas del medio vinculado a lo natural, que brinda al hombre condiciones de bienestar y vida. De esta manera, se

conceptualiza la naturaleza como un proceso que ha sido a causa de si misma, donde se conforma una visión ecológica, tal como expresa Bohme (1997), donde la naturaleza se sustenta en un sistema que se reproduce y autorregula en si misma.

Se considera entonces, que esta concepción ha tenido sus implicaciones y se constituye en uno de los objetivos a alcanzar por la Educación Ambiental propiciando un conocimiento real y objetivo de nuestro entorno y se considere el hombre como parte de la naturaleza. Una verdadera Educación Ambiental requiere determinar la relación hombre naturaleza, en el cual el hombre se siente y forme parte de ella y no concebirse irracionalmente como dueño de la misma.

Durante la clase sobre la cadena alimentaria la maestra inicia la actividad con una lectura sobre “el oso pescador” tomada de la revista dominical del diario Panorama llamada Pitoquito, la cual se relacionaba con la amistad y el alimento que consume los osos y los gorriones. Realizada la lectura, la maestra comenta: *“Como observamos en la historia, se dan momentos para alimentarse en estos dos personajes, que son propios y necesarios para la vida de todos los seres vivos. Pero hay que tener presente que todos necesitamos de todos, por ejemplo, un árbol de naranjas necesita que lo cuiden y nosotros necesitamos sus frutos, la vaca necesita comer pasto y nosotros necesitamos de la leche, la carne de esa vaca, por ejemplo cuando vemos que de las plantas se alimentan los insectos y de los insectos los sapos, pero llega la serpiente y adiós sapo, ven como es la cadena? ... por eso hoy vamos a estudiar cómo se dan las cadenas alimentarias manteniendo un nivel de posición en su proceso”.*

Como se evidencia con la presentación del tema, la docente describe el mismo ejemplo presente en el libro y hace una relación en cuanto a posición de consumidores dentro de lo que corresponde a la cadena alimentaria y sus categorías de primario, secundario y descomponedores. En el concepto de cadena alimentaria que la maestra da durante la clase lo relaciona de la siguiente manera *“la cadena alimentaria es ese nivel en el que se alimentan los seres vivos, es como que unos dependen de otros durante la alimentación para su existencia, recuerden como vimos*

en la práctica del río, y así hasta nuestro consumo como seres humanos, de todo necesitamos para alimentarnos sobre todo de los animales, de las plantas”.

Continua la clase y la maestra relaciona el tema anterior sobre ecosistema y menciona: “*la relación que tenemos con el tema que estudiamos hace días atrás, que era lo del ambiente y el ecosistema, es porque todo este proceso se da en el ambiente y se intercambia energía a todos los seres vivos*”. Luego *realiza la lectura del libro y escribe en la pizarra textualmente lo que aparece allí, realiza un mapa conceptual con los ciclos del ambiente, pero colocando las definiciones idénticas al libro. Finalmente realiza un esquema donde resume la cadena alimentaria, pero a excepción de un alumno que copio todo seguido sin esquema de otro libro. La maestra les indica que “para la próxima clase deben investigar sobre el ciclo del agua y dibujar una cadena alimentaria”.*

En la clase sobre la Tierra y sus movimientos, la maestra mostró una práctica tradicional desde el punto de vista didáctico, ya que se destinó a que el grupo copiara el concepto y resumiera lo importante, lo que conduce a mantener un deletreo y copia, diciéndoles: “*como ya les entregue las copias del tema sobre la tierra realicen un resumen y copien el concepto que allí aparece*”. Luego les explica utilizando y siguiendo la lectura del libro en cuanto al concepto, diciendo: “*cuando dice aquí, que la tierra es un cuerpo esférico, y más abajo, no es una esfera perfecta, a que se refiere?*”. La maestra hace preguntas en función de lo establecido en el libro texto, de manera que el alumno mantenga un conocimiento previamente señalado o preestablecido en relación al libro, además como una forma de mantener el control del grupo o un tipo de práctica donde se ordena en situaciones específicas estableciendo significados.

Uno de los alumnos responde de acuerdo a la pregunta señala: “*profe, a que en los extremos son un poco planos*”. La maestra responde: “*si, como dice aquí en el libro, achatamiento en los extremos denominados polos y un ensanchamiento en la parte central denominado ecuador*”..., y continúan la actividad propuesta que correspondía a copiar de forma resumida en el cuaderno el tema.

Mientras los alumnos realizan esta actividad, la maestra pide silencio y que mantengan el orden mientras ella sale a la dirección y deja al grupo copiando lo asignado como actividad. Al regresar la maestra, recorre cada uno de los puestos de los alumnos y va corrigiendo lo que hacen sin hacer mayor comentario o explicación sobre el tema. La maestra corrige en base a lo que el alumno copió del texto, el concepto, las actividades, los procedimientos, y otros conocimientos de sentido común. Hay correcciones que parecen inhibir momentáneamente el aprendizaje y otras, en las que por el contrario parecen provocar aprendizajes al dar pistas que permiten reorientar el pensamiento del alumno o la acción que ejecuta. La actividad termina y los alumnos son llevados por el docente de deporte a su clase para luego pasar al comedor.

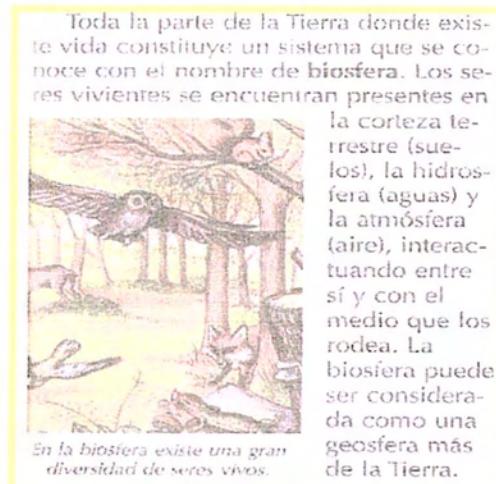
Se analiza de esta situación, que las determinadas prácticas discursivas generadas en las clases de la maestra se dan bajo algunos “sistemas formalizados” (Foucault, 1969, p.322-3) es decir, siendo el discurso una práctica social se generan una relación entre los eventos del discurso y las situaciones o estructuras sociales que lo enmarcan. Incluso se pueden distinguir las diversas reglas y elementos que componen las prácticas generadas en la clase, a través de relaciones de poder, el saber y el discurso actuando como mecanismos reguladores o de control, donde el discurso se convierte en el transmisor de las relaciones de poder (Bernstein, 1990).

El Discurso del Libro Texto

Tratando de sistematizar y organizar la información recabada podemos ubicar el discurso escrito (textos) como una forma de interacción contextualmente situada. Por lo que en este aspecto se presenta una definición y descripción de los textos usados por la maestra de sexto grado, durante sus clases e investigaciones para planificar las mismas. El libro texto constituye la herramienta de mayor guía para el docente durante las clases y este a su vez se convierte en un material indispensable. Por ello, se enfoca a continuación los elementos resaltantes durante la observación y análisis de este recurso.

En el caso de esta docente recurre a la editorial Santillana enciclopedia “Flor de Araguaney”. En las primeras páginas de los textos se identifica a las personas que han elaborado cada proyecto. Las unidades se presentan completamente desarrolladas, con una propuesta didáctica acabada y cerrada; sin ofrecer vías distintas para abordar el tema. Tampoco se proponen actividades alternativas que sean válidas para alumnos con ritmos de aprendizaje distintos a los de la mayoría del grupo. Tras esta breve presentación de la editorial, veremos con detalle algunos elementos de interés, que corresponden más que todo a los conceptos que maneja la maestra en el aula que se relacionan con la Educación Ambiental y que están presentes en los libros de textos.

Se hace evidente que los conceptos que la maestra maneja en el aula de clase y que manifiesta al momento de la entrevista, corresponden con el que se presenta en el libro texto, libro que usan la maestra y los alumnos. Por lo tanto, podemos constatarlo en el siguiente gráfico, que es tomado del libro Araguaney (p: 258), donde se observa que la maestra percibe el ambiente y el ecosistema de la manera que es presentado en el libro y por tanto es una representación que ella tiene y la pone a circular mediante el libro texto.



 Ministerio de Educación
La biosfera y el ecosistema

Figura N° 21 Concepto de Biosfera (p. 231)

El ecosistema

El conjunto de seres vivientes que viven en un determinado lugar, interactuando entre ellos y con su ambiente, constituyen un ecosistema. Una pecera, una isla, una selva, una ciudad, un estanque, un jardín, etc., con todos sus componentes, incluyendo la materia inanimada y las fuentes energéticas, son ecosistemas. La ecología estudia este tipo de interacciones.

Los animales, los vegetales y los microorganismos que viven e interactúan en un determinado ecosistema constituyen los componentes bióticos. Por otro lado, todos aquellos componentes que, como el agua, el Sol, el aire, el suelo, etc., no tienen vida constituyen los componentes abióticos del ecosistema.

Figura N° 22 El concepto del ecosistema en el libro texto. (p. 258)

De lo destacado en el gráfico N° 8, nos revelan que el concepto de ecosistema es el mismo planteado por la maestra en su clase y donde se presenta una relación de los seres vivos en un espacio o lugar. Además se muestra una concepción ecológica del ambiente y la naturaleza presenciada anteriormente en el discurso de la maestra, la cual coincide con la que se maneja en el libro texto.

Estas revelaciones que nos presentan en los textos corresponde a una descripción superficial que no incluye “una profundización de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 1969, p.43). Se estaría deslastrando el pensamiento de la sociedad que se configura a partir de reglas de formación y transformación, donde el hombre juega un papel importante en las relaciones sociales.

Componentes bióticos de un ecosistema

Los componentes bióticos de un ecosistema funcionan intercambiando continuamente materia y energía con el medio que los rodea.

El ambiente aporta e intercambia en forma de: a) oxígeno, dióxido de carbono, oxígeno, agua y sales minerales con los organismos vivientes. El ambiente también lleva energía a los seres vivientes, en forma de luz y calor del Sol.

○ **Ciclo del carbono.** Animales y vegetales liberan el dióxido de carbono (CO₂) que se produce en la respiración celular. Las plantas, al realizar la fotosíntesis, toman el CO₂ del aire para fabricar sus alimentos. Al morir animales y vegetales, los invertebrados se alimentan de sus restos y liberan CO₂ a la atmósfera.

○ **Ciclo del agua.** El agua se evapora de mares y lagos. En las capas altas de la atmósfera, el vapor de agua se condensa por el frío y pasa de nuevo al estado líquido, formando las nubes. Estas son llevadas por el viento a otras regiones, hasta que el agua que contienen vuelve a caer sobre la superficie en forma de lluvia, nieve, etc. Animales y vegetales utilizan agua para distintas funciones, devolviéndola al ambiente de varias maneras: en sudor y orina los animales; en evaporación y transpiración las plantas.

○ **Ciclo del oxígeno.** Animales y vegetales toman constantemente oxígeno del ambiente para oxidar los alimentos. Las plantas verdes en la fotosíntesis liberan y ceder oxígeno al ambiente. De esta manera se establece un ciclo entre el oxígeno que animales y vegetales toman del ambiente y el que las plantas verdes ceder a este.

Los productores y los consumidores

Los vegetales, a través de la función fotosintética, almacenan la energía solar en los alimentos que producen, los cuales pueden ser entonces transferidos a otros seres vivientes. Por ello, a los vegetales se les conoce como organismos productores. La biología estudia los vegetales.

Los vegetales y sus productos son consumidos por los animales, pasando la materia y la energía contenida en ellos a los animales. Estos pueden transferidas a otros animales, etc. La biología estudia los animales.

Los animales que se alimentan de vegetales transfieren materia y energía desde las plantas hacia el mundo animal, por lo que se les conoce como **consumidores primarios**. Las vacas, los conejos, los pájaros, etc., son consumidores primarios. Hay otros animales que se alimentan de los consumidores primarios, iniciando la transferencia de materia y energía entre los demás animales. A estos animales se les conoce con el nombre de **consumidores secundarios**. La serpiente que se alimenta de ratones, es un consumidor secundario. Los que se alimentan de consumidores secundarios son **consumidores terciarios**, etc. El halcón que se alimenta de serpientes, es un consumidor terciario.



Las plantas producen alimentos.

Figura N° 23 Componentes bióticos del ecosistema (p. 260)

En este gráfico se presentan los ciclos que se dan en el ecosistema, fueron resumidos por la docente muy brevemente y tomado del libro textualmente. Además de forma técnica y descriptiva se dan aspectos que no son relacionados con la realidad y experiencia del alumno ni del maestro, que permita ilustrar el proceso de interacción, acorde con lo real y cotidianidad.

El medio ambiente

Sea cual sea el clima o sitio donde vivan un grupo de seres vivientes, en el que habitan, sobre ellos van a actuar una serie de condiciones que pueden afectar sus vidas. Estas condiciones pueden ser de tipo químico, como composición de suelos o del agua; de tipo físico, como cantidad de luz, agua y vientos; y de tipo biológico, como presencia de otros animales y vegetales. El conjunto de condiciones químicas, físicas y biológicas que, continuamente actúan sobre los seres vivientes se define como medio ambiente.

El conjunto de animales, flora y el conjunto de vegetales, o flora de una región, están determinados por sus propias características y de las del medio donde viven. Así, muchos animales, como los peces, viven en el agua y no sobre la superficie de la tierra. Otros, animales, como los perros, en cambio, viven sobre la superficie de la tierra y no en el agua.



Figura N° 24 Definición de Ambiente (p. 258)

El concepto de ambiente, se presenta como una relación de conjunto y “todo lo que rodea”, donde constituye un espacio de vida y de condiciones físicas, químicas y biológicas en un determinado lugar que actúan sobre los seres vivientes. Además, se percibe la influencia del conjunto de estas condiciones presentes en el *habita* (como así lo definen en el libro), la cual se relaciona con lo expone de forma oral la maestra en la clase.

Los organismos descomponedores

Cuando animales y vegetales mueren, sus restos pasan al suelo, donde son atacados por microorganismos que se conocen con el nombre de **descomponedores**. Estos organismos atacan los tejidos muertos y los desintegran, pasando los componentes al suelo, en forma de sales, o al aire, en forma de dióxido de carbono. Al ser tomados estos componentes de nuevo por las plantas, se reinicia el ciclo de intercambio de materia entre los seres vivientes y el ambiente.

Las cadenas alimentarias

Los vegetales y animales que viven en una determinada región establecen verdaderas relaciones de dependencia que, en el caso de los alimentos, constituyen las **cadenas alimentarias**. Así, una vaca se alimenta del pasto que crece en un campo y, nosotros, nos alimentamos de la vaca. Pasto → vaca → ser humano, constituyen una cadena alimentaria. De la misma manera, hay insectos que se alimentan de algunas partes de las plantas; los sapos se comen a los insectos y las serpientes a los sapos. Planta → insecto

→ sapo → serpiente forman otra cadena alimentaria. Las distintas cadenas alimentarias se entremezclan entre sí, formando las **tramas alimentarias**.

Herbívoros, carnívoros y omnívoros

Los animales que se alimentan de vegetales se llaman **herbívoros**, como el conejo; los animales que se alimentan de otros animales se llaman **carnívoros**, como el jaguar; y los que se alimentan de vegetales y de animales se llaman **omnívoros**, como el cochino.



Glosario

botánica: Ciencia que se ocupa del estudio de los vegetales.

ciclo: serie de fases o períodos que se suceden de forma constante y siempre en el mismo orden.

zoología: Ciencia que se ocupa del estudio de los animales.

Figura N° 25 Cadena Alimentaria tema desarrollado en el libro texto (p. 261)

Los ejemplos que se muestran en lo resaltado se relaciona con los realizados por la maestra en la clase y estos a su vez incluyen una concepción de jerarquía para el consumidor primario. Se resalta el intercambio de materia entre los seres vivos vivientes y el ambiente como un ciclo de evolución en las cadenas alimentarias.

Se puede notar los niveles de alimentación identificados por flechas que indican la relación de jerarquía durante la cadena y que corresponden a niveles de alimentación de los seres vivos en el ambiente. Aún cuando no tiene una representación gráfica de pirámide, se puede ver de forma horizontal la cadena en los casos o ejemplos presentes, la cual la docente utiliza y explica esos mismos como ejemplos en su clase.

La Tierra y sus movimientos

La Tierra es uno de los nueve planetas que, junto con asteroides y cometas, gira alrededor del Sol y forma el Sistema Solar. El Sol es, a su vez, una de las millones de estrellas que forman la galaxia conocida con el nombre de Vía Láctea. Los planetas del Sistema Solar son: Mercurio, Venus, la Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón. Los planetas giran alrededor del Sol y los satélites alrededor de ellos, como es el caso de la Luna, satélite natural de la Tierra.

La forma de la Tierra y las líneas geográficas

La Tierra es un cuerpo esférico. Sin embargo, la Tierra no es una esfera perfecta, sino que presenta un achatamiento en los extremos, denominados **polos**, y un ensanchamiento en su parte central, denominada **ecuador**. Para poder ubicar cualquier sitio en la Tierra, ésta se considera dividida por una serie de líneas imaginarias llamadas líneas geográficas:

○ **El ecuador** es la línea geográfica que divide transversalmente a la Tierra en dos mitades iguales.

○ Las que quedan dividida la Tierra por el ecuador se llaman Hemisferio Norte y Hemisferio Sur.

○ Los meridianos son líneas geográficas que se trazan entre los polos terrestres y son perpendiculares al ecuador. Al meridiano que pasa por Greenwich, en Inglaterra, se le llama meridiano cero y a partir de él se le han asignado valores a los demás meridianos.

○ Los **paralelos** son líneas geográficas que se trazan paralelas al ecuador, perpendiculares a los meridianos. Los paralelos van disminuyendo de tamaño al acercarse a los polos terrestres.

movimiento de rotación

La Tierra gira alrededor de un eje imaginario en un tiempo de 24 horas. Este giro de la Tierra se llama **movimiento de rotación**. En todo momento una mitad de la Tierra se encuentra iluminada por rayos solares, mientras que la otra mitad se encuentra a oscuras. En la mitad iluminada es de día y en la mitad a oscuras es noche. Por ello, gracias al movimiento de rotación de la Tierra se alternan días y las noches. Así, se inventaron meridianos terrestres como sistema para medir el paso del tiempo. En la medida que se produce la rotación terrestre, se crea una diferencia horaria entre diferentes regiones.

También, como consecuencia del movimiento de rotación de la Tierra, se producen **corrientes** en los aguas marinas en el aire atmosférico.

movimiento de traslación

El desplazamiento de la Tierra alrededor del Sol se denomina **movimiento traslación**. Este movimiento dura un año (365 días, 5 horas, 9 minutos y 11 segundos). La órbita terrestre tiene la forma de una elipse. El movimiento de traslación junto con el hecho de que el eje terrestre no sea perpendicular a la órbita.



ecuador



meridianos



paralelos

trazados finos paralelos de la Tierra

Figura N° 26 Concepto de la tierra (p. 228)

La definición que muestra el libro sobre el concepto de la tierra en el gráfico N° 7, se presenta de forma sencilla y funcional, esta a su vez corresponde con la didáctica que usa la maestra durante las clases al presentarle una copia de este tema y pedirles un resumen. De esta manera en el libro circula una información técnica y poco representativa a la interpretación del estudiante.

El patrimonio cultural

Nuestro patrimonio

El patrimonio cultural de una sociedad está constituido por las obras artísticas, arquitectónicas, musicales, literarias que han realizado sus pobladores y que les permiten identificarse de modo individual y colectivo. Asimismo, también es parte del patrimonio cultural todas las manifestaciones anónimas que se han generado dentro en la sociedad, así como todos los valores morales que dirigen la vida de los individuos que integran a esa sociedad.

En otras palabras, un patrimonio cultural se puede apreciar no sólo en **obras materiales** (edificaciones, esculturas, joyas, etc.), sino también en **obras no materiales** (canciones, músicas, tradiciones, etc.). La lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura y las obras de arte son los testimonios de lo que un pueblo ha sentido y vivido a lo largo de su historia.

Figura N° 27 Patrimonio cultural (p. 384)

• **Bienes inmuebles:** los constituyen las edificaciones, monumentos religiosos, espacios públicos, militares, construcciones artificiales de piedra, madera, etc.

Patrimonio natural

Lo constituye todos los **bienes naturales** que rodean al hombre, como sitios o áreas naturales, mares, ríos, medianos, montañas, etc. Algunos patrimonios naturales que tenemos en Venezuela son la Gran Sabana (Bolívar), el Parque Nacional Morrocoy (Falcón), Los Roques, etc.

La Unesco ha introducido un nuevo concepto: **paisaje cultural**, para referirse a las obras donde se combinan el trabajo del hombre y la naturaleza: parques, balnearios, sitios turísticos que destaque por su belleza y su importancia para reunir los intereses recreativos de las personas y las bellezas naturaleza.

Figura N° 28 Patrimonio natural (p. 385)

De estos dos gráficos se analiza su presentación, la cual encontramos el ambiente disfrazado de transversalidad. Están presentes en el bloque de cultura, tecnología y arte que corresponden al área de estética. Aun cuando se encuentra implícito el concepto de naturaleza en esta definición no se muestra una relación de

los aspectos que deben resaltarse de su realidad, se incluye la presencia del hombre como gerente de un patrimonio cultural del cual forma parte, notándose como que el hombre interviene en la cultura; pero en lo natural no interviene el hombre como se muestra en la concepción del patrimonio natural en el gráfico 28.

En estos dos gráficos, lo natural se presenta dividido de lo cultural, y de esta manera encontramos implícito el concepto de naturaleza que influye y se figura en la percepción que la maestra tiene. Además este patrimonio natural no es definido y presenta una contradicción al referirse en primer lugar a todo lo que rodea al hombre como patrimonio y luego específica algunos sitios en particular que constituyen patrimonios naturales. Se hace una relación de paisaje cultural que se relaciona con el trabajo del hombre y la naturaleza.

* Discurso escrito en los cuadernos de los alumnos

Este aspecto se corresponde a lo trabajado por los alumnos durante las clases de la maestra en los conceptos mencionados. Constituye el resultado de un proceso de aprendizaje y se demuestran en los cuadernos de los alumnos.

Figura N° 29 Cuaderno de Pablo. Esquematización del concepto de ambiente

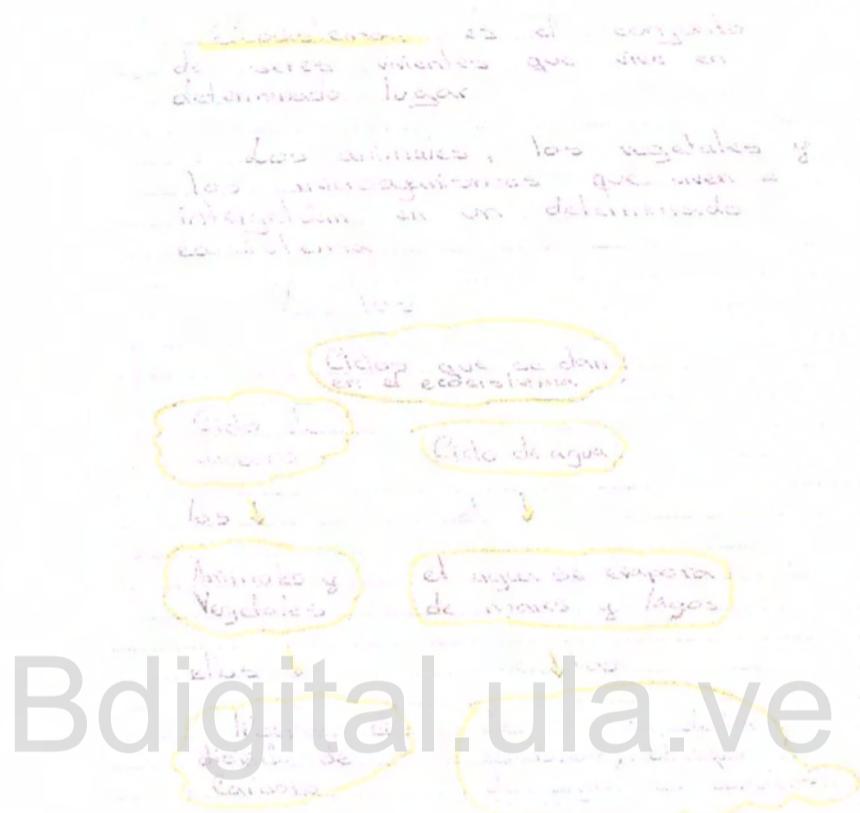


Figura N° 30 Cuaderno de Juan y el concepto de ecosistema

La definición de ambiente, se muestra como un lugar que permite una relación entre esa comunidad biológica (animales-plantas) y en este caso incluye una población humana que produce un impacto ambiental. Sin embargo, en este esquema no se observa una relación directa de la comunidad biológica y la población humana, se mantiene además la temática presentada en el libro texto. Estas dos concepciones de ecosistema y ambiente se igualan como copia, en lo que escriben los niños en sus cuadernos, la cual es plasmado sin añadir otros aspectos de reflexión sobre el mismo. Como podemos observar en el cuaderno de Juan durante la clase de ecosistema y ambiente.

Aun cuando se realiza un esquema para ejemplificar y resumir los ciclos que se dan en el ecosistema (que también a parecen en el libro gráfico N° 23) se conciben

los mismos elementos presentes en el libro de forma textual y que lo escribe el alumno Yorman en su cuaderno, tal cual como lo dicta la maestra.

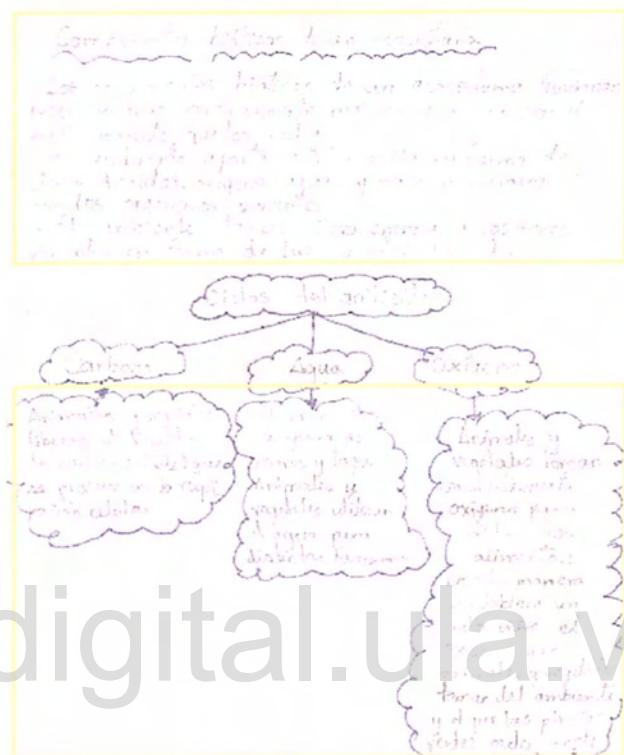


Figura N° 31 Componentes bióticos del ecosistema y ciclos del ambiente en el cuaderno de Yorman.

Es necesario destacar que el alumno Yorman, es un niño muy tranquilo y responsable en las actividades, pero para él lo asignado por la maestra es lo que se debe cumplir y copia todo textualmente como lo hace la maestra en la pizarra o cuando dicta. Lo que se observa en el cuaderno de Yorman, corresponde con la representación de la maestra que se produce a partir de la consulta o lectura que realiza en el libro texto. Es importante mencionar que los contenidos de esta área de ciencias y tecnología se desarrollan como un tema separado, no hay una transversalidad que proporcione una relación o integración que permita trabajar el eje ambiente de forma interdisciplinaria y transdisciplinaria.

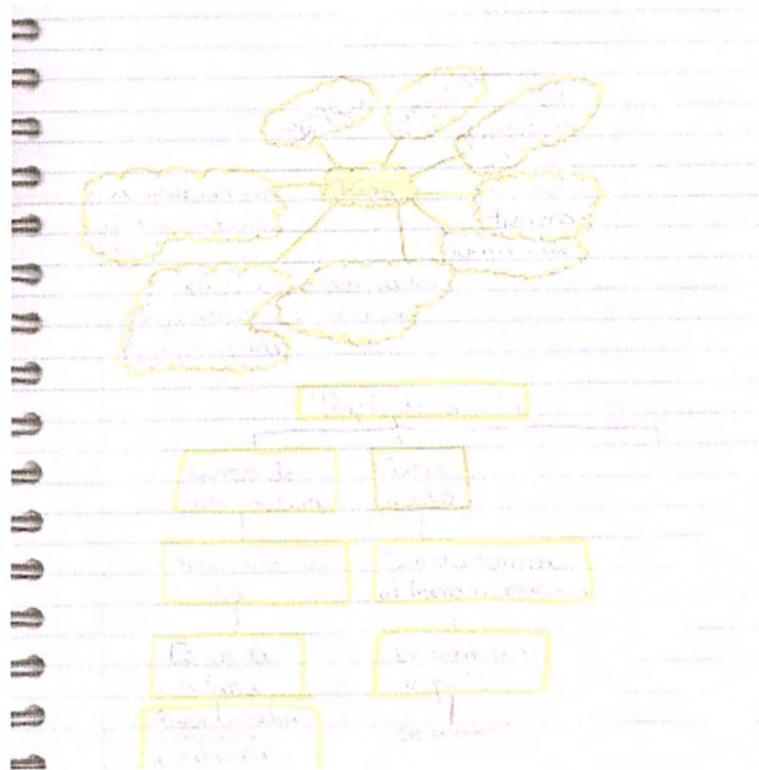


Figura N° 32 Cuaderno de María sobre el resumen de la práctica de observación en el río “Quebrada de los Cedros”.

De forma técnica se realiza el esquema sobre la salida al río, relacionando las características del río como recurso vital para el consumo y su formación en el proceso de movimiento o perfil del río. No se mencionan ni se reflejan los medios de prevención o conservación de lo que pudiera ser como factor de relación del tema tratado, integrando el eje ambiente y valores en este caso. En lo plasmado por los niños en sus cuadernos se puede considerar la ausencia de otros elementos tratados durante la clase, que forman parte de la información destacada en la práctica que corresponden a el ambiente, el ecosistema y la cadena alimentaria, y donde no fue reflejada en el cuaderno.

Redes alimentarias:

En la naturaleza es difícil encontrar animales que se alimenten exclusivamente de un solo tipo de planta o animal. Generalmente, los animales comen más de un tipo de vegetación, por ejemplo, el gato que come carne y comerá, que también se alimenta de verduras, frutas, hongos, larvas de escarabajo, y la planta nutricional de granos de arroz, y también frutas de arroz.

Las características de consumo de los seres vivos, hace que la naturaleza desarrolle una alimentación muy compleja. Si el animal se alimenta, establece una red de red.

Figura N° 33 Cuaderno de Gabriel, copia sobre redes alimentaria

En el caso del niño Gabriel, trae a clase una corta consulta de otro libro que tiene en casa y que en el gráfico N° 25 se muestra la copia que realiza, denotando las cadenas como redes alimentarias y con ejemplos, dónde y cómo se da la cadena alimentaria en los seres vivos. En lo que podemos considerar que se mantiene la concepción anterior de naturaleza.

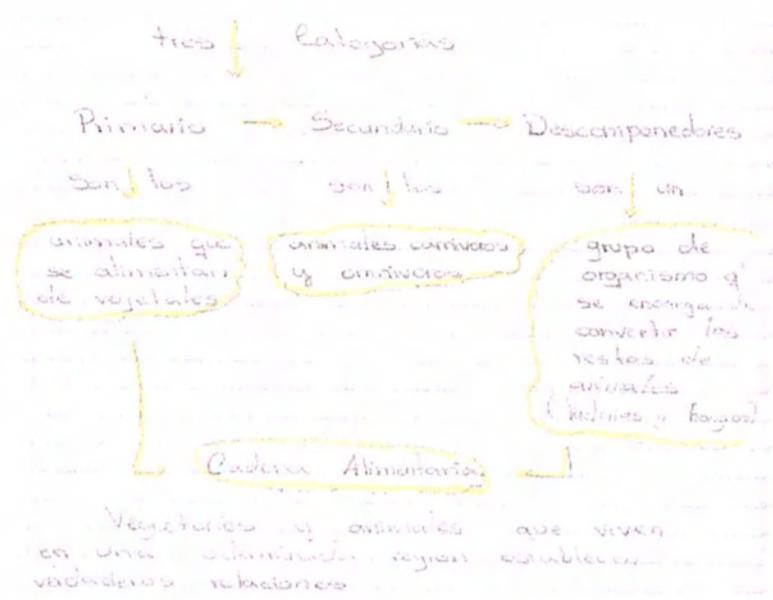


Figura N° 34 Esquema sobre la Cadena Alimentaria en el cuaderno de María

Bdigital.ula.ve

Figura N° 35.Cuaderno de María “productores y consumidores en la Cadena”

La maestra les indica “para la próxima clase deben investigar sobre el ciclo del agua y dibujar una cadena alimentaria”.

La Cadena Alimentaria es la secuencia de organismos vivos que se alimentan entre sí. Los organismos que se alimentan de los demás se llaman consumidores. Los que no se alimentan de otros se llaman productores. Los productores son los que realizan la fotosíntesis y que es la actividad que realizan los vegetales y las algas. Los consumidores son los que se alimentan de los productores. Los consumidores se dividen en terciarios, secundarios y primarios. Los consumidores primarios se alimentan de los productores. Los consumidores secundarios se alimentan de los consumidores primarios. Los consumidores terciarios se alimentan de los consumidores secundarios.

Bdigital.ula.ve



Figura N° 36 Explicación de la Cadena Alimentaria y el dibujo de la tarea asignada

LA TIERRA ES UNO DE LOS PLANETAS DEL SISTEMA SOLAR. TIENE UNA FORMA ESFERICA Y ROTATIVA, GIRA ALREDEDOR DE SU EJE. EL SOL Y OFRECE EL SISTEMA SOLAR.

LOS PLANETAS TIENEN TERRITORIOS DIFERENTES. CADA UNO TIENE UNA FORMA DIFERENTE, COMO EL CASO DE LA TIERRA, QUE TIENE UNA FORMA NATURAL DE LA TIERRA.

LA TIERRA TIENE TERRITORIOS Y SUS MOVIMIENTOS.

LA TIERRA TIENE TERRITORIOS Y SUS MOVIMIENTOS. TIENE UNA FORMA ESFERICA Y ROTATIVA, GIRA ALREDEDOR DE SU EJE. EL SOL Y OFRECE EL SISTEMA SOLAR.

Bdigital.ula.ve

Figura N° 37 Cuaderno de Fabiola, trabajo en grupo sobre la tierra

Como podemos observar la orientación de la maestra sigue un único esquema basado en el libro, sin hacer reflexiones y aportes significativos, donde su representación es reflejo de lo plasmado en el libro, y esto a su vez se reproduce en los alumnos de forma textual. Además los aspectos que la maestra señala cuando relaciona la forma de la tierra con una esfera y el achatamiento de los polos corresponde con lo presentado en el libro, al igual que su definición y características. Por lo que en el cuaderno de Fabiola también se da una representación igual al del libro y el discurso que maneja la maestra.

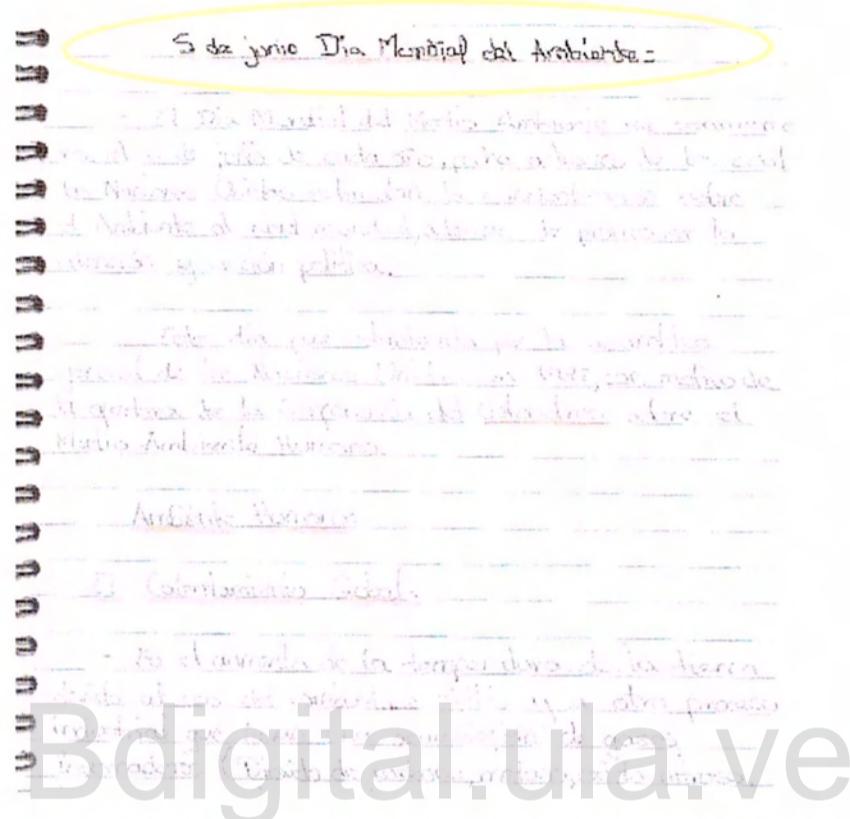


Figura N° 38 Cuaderno de Yenifer sobre la celebración del “Día mundial del Ambiente”

Otro aspecto a resaltar lo encontramos con la práctica de una Educación Ambiental considerando el ambiente solo desde las efemérides del mes, se evidencia una vez más la presencia de un discurso que se maneja en los textos y que se multiplica en los alumnos. Celebran el día mundial del ambiente y lo instituyen dentro de los contenidos como parte de las efemérides del mes y copian de un texto algo ya preestablecido y no realizan aportes ni reflexiones.

Analizan el ambiente como eso que nos rodea y que algunos aspectos de tipo industrial y tecnológico son productos del calentamiento global, que corresponden a un Ambiente Humano que en sus cuadernos copiaron, pero que no se muestra una reflexión ni en el discurso oral ni en el escrito. Como representación ilustrada del ambiente, lo hacen a través de una relación directa con lo natural.



Figura N° 39 Dibujo de la alumna Paola, sobre el Día mundial del Ambiente.

En resumen de esta primera categoría, se observa que en la clase sobre biosfera y ecosistema, la maestra emplea un discurso que se corresponde con la formación recibida durante su carrera docente y lo presentado en los contenidos de los libros texto, la cual constituye el origen de una representación que posee la maestra sobre los conceptos de la Educación Ambiental, caracterizando, en principio, el concepto de ecosistema, con un enfoque antropocéntrico. En relación al concepto de ambiente, la maestra mantiene una concepción de todo lo que nos rodea, asumido como un espacio del medio natural y conformado por un sistema físico y biológico; dejando de lado el proceso social que conforma las acciones y necesidades humanas.

Sobre este particular Böhme (1997, 72) considera que dentro de la concepción de naturaleza se mantiene el paradigma de verla como una parte del ecosistema, que se define como un sistema que evoluciona en si misma, y donde se extingue al hombre en su concepto. Es decir, no se puede conceptualizar la naturaleza sin la presencia del factor humano, ya que éste se presenta no solo de manera natural, sino que responde a ciertas normas y leyes que se incluyen dentro de una naturaleza que se define como producto social.

Por lo tanto, podemos definir que en esta práctica pedagógica escolar no se presenta una relación entre la realidad social y la educativa, permitiendo que la representación de esa matriz cultural que modela valores, normas, acciones y relaciones entre los medios; formen parte de esa naturaleza “antropogénica”, llamada

así por Bohme (1997, 72), la cual se determina conjuntamente con el factor humano. De tal manera, que debe buscarse una inclusión del hombre y su praxis en la conceptualización de la naturaleza, para responder a la naturaleza que deseamos vivir y repensar su concepción.

Se considera, que la apreciación que el docente debe tener de ambiente y naturaleza, son un factor de relevancia para enlazar y alcanzar los objetivos que propone la Educación Ambiental, y estos deben ser asumidos con más atención, ya que la naturaleza o ambiente que hoy tenemos no es producto de ella misma. Por tanto, no se consolida las acciones en cuanto a vincular al hombre con su entorno natural y social, el reconocer la naturaleza y considerarnos parte de ella y no sus dueños tiranos, disponernos en cierto modo, guiar por ella (Savater, 2003).

Así mismo, en esta práctica pedagógica se vislumbran una educación tradicional conductista, manteniendo una rutina y pensamiento poco espontáneo, creativo y la ausencia de una reflexión crítica, es común encontrar posturas polarizadas respecto al ambiente por parte del docente. Esto implica, en que el niño adopte e internalice este concepto y mantenga una visión de dominio y control sobre la naturaleza, lo contrario a la concepción de orientar en una nueva conciencia sobre el valor de la naturaleza, una Educación Ambiental para crear espacios de reflexión e interpretaciones del mundo y la naturaleza (Leff, 2000).

Por lo que es prudente, que en los aspectos que se vinculan a la educación ambiental, lo que se persigue, es generar nuevas actitudes y aptitudes hacia el entorno; este proceso tiene que ver con el aprendizaje significativo, es decir relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos, vivencias y experiencias que el estudiante ya tiene. Sin embargo, en el caso, el docente no ha internalizado y asumido una reflexión en torno a sus acciones, que brinde la oportunidad de cumplir los objetivos de la educación ambiental.

En este sentido, lo que no se presenta en el libro y el discurso de la maestra, es lo relacionado a las consecuencias en relación a los problemas ambientales que se suscitan si ocurre un quebrantamiento de cadenas alimentarias, la modificación de los

factores abióticos; como es el caso del recalentamiento global de la tierra que modifica la temperatura, la disminución de algunos factores bióticos; como es el caso de los animales en vías de extinción por su caza desmesurada y la disminución del agua por su uso irracional. Esto como resultado se muestra de la misma manera en los cuadernos de los alumnos, la maestra percibe los conceptos de tal manera, y estos corresponde a su representación que pone a circular mediante un libro texto y hace que los niños tengan igual representación de esos conceptos.

En el caso de los libros de ciencias naturales (nuevas versiones “Flor de Araguanei”) se observa, que aunque hay una integración de la dimensión física de lo ambiental con lo social, se atribuye una descontextualización de los contenidos al hecho, de que el peso está puesto a esta área de conocimiento; lo ambiental continúa remitiéndose al área de las ciencias fisico-naturales, considerando lo ambiental a lo ecológico, a lo natural donde la presencia del hombre no cobra significado. Por lo que se considera que en este proceso, el conocimiento, el aspecto pedagógico y metodológico, no presenta una profundidad en la temática a destacar, y en este particular la educación ambiental no es concebida como ese eje transversal durante su puesta en práctica.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DEL DISCURSO INSTITUCIONAL

* La rutina

Este aspecto se relaciona con el día a día de las actividades desarrolladas, la rutina escolar que se realiza comienza a las 7:30 a.m., todos en formación en el pasillo amarillo, de filas de varones por un lado y de hembras por otro, organizados desde primer grado hasta sexto. Se comienza el canto del himno nacional y del estado Trujillo. Para efectos de las efemérides se realizan por grados, con la responsabilidad y creatividad del docente y los alumnos. Las mismas son presentadas con lecturas, dramatizaciones, poesías, cantos o reflexiones, de acuerdo con la fecha a celebrar; en ocasiones tarda más de 35

minutos dependiendo de la actividad planificada y de las informaciones dadas por el personal directivo.



Figura N° 40 Durante la formación del lunes cívico



Figura N° 41 Alumnos de sexto grado escenificando el 12 de octubre



Figura N° 42 Alumnos de sexto en lectura sobre el día del ambiente

El sexto grado que es el último en pasar de la formación, al llegar a su aula de clase la docente los saluda, interactúa con ellos y les indica cual será la actividad del día (las actividades comunes: dictar, copiar en la pizarra, lecturas de reflexión, entregar material fotocopiado, trabajos en grupo, exposiciones y otros) con ciertas

instrucciones. Luego se sienta a pasar la asistencia y pide los trabajos o tareas asignadas.



Figura N° 43 Exposición de alumna de sexto grado



Figura N° 44 Actividad en grupo. “Dibujos sobre el ambiente”

Todos esperan con ansiedad el desayuno, que por lo general no llega a la hora, según el horario es a 8:30 a.m. y en ocasiones son las 10:00 a.m. y no han desayunado. Tanto en el momento del desayuno como la hora del almuerzo que se realiza a las 12:30 a.m. la docente no realiza oración de gracias por los alimentos, solo se dan recomendaciones como estas: “no boten la comida al piso ni hablen con la boca llena,... niños recuerden que hay muchos niños en la calle que desearían comerse la comida que ustedes tienen hay”. En la hora del almuerzo que si se dirigen al comedor, les indica que: “no hagan tanta bulla, no dejen comida ni la tiren debajo de las mesas”.



Figura N° 45 En hora del almuerzo, todos en el comedor

La distribución de espacios físicos incide en las actividades académicas de todos los grados, durante el horario de 11:00 a.m. hasta las 3:30 p.m. por compartir los espacios con los alumnos de la tercera etapa, que corresponde a un grupo de 112 alumnos compartidos en 4 secciones de (2^{do} y 3^{er} año), y esto provoca el ruido como en la indisciplina de los alumnos.

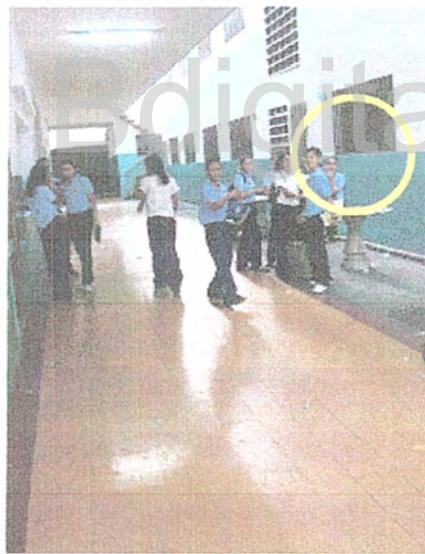


Figura N° 46 Llegada de los alumnos



Figura N° 47 Durante el receso de los alumnos de tercera etapa

La rutina como parte de los rituales del Currículo oculto.

En los espacios escolares se producen, también algunos ritos que forman parte del llamado Currículo Oculto, el maestro consciente o no, con los rituales que son parte de la mal llamada “disciplina” contribuye a la continuidad por la sociedad en sus planes de estudio (Diseño curricular), y que va más allá de una formación

educativa o una simple instrucción cultural. Para P. Jackson en su libro “La vida en las aulas” considera que “...la magnitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículo oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela”.

No es coincidente que los rituales se repiten y dejan ver sus dobleces: al preso, al enfermo y a los alumnos se les pasa lista y se les ubica de inmediato, “en la disciplina los elementos son intercambiables, puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros” (Foucault, 1976, p. 145). Y si el espacio que lo rodea reproduce igualmente una violencia simbólica, el fruto no podrá ser otra cosa que Violencia: entre compañeros, hacia los docentes y hacia fuera.

Obsérvese las figuras 40, 41, y 42; en un espacio donde apenas pueden formarse una fila de no más cinco (5) alumnos, se reproduce, o se intenta una disciplina, con presunción de códigos morales y éticos, la cultura y el esparcimiento. El llamado pasillo amarillo, que una separación nos llevaría a cualquier cárcel de nuestro país con sus pasillos largos pero angostos, sirve para el deporte y los juegos de manos, pues es lo único que le permite el espacio. Tal como lo explica Foucault, (ob. cit, p. 146)

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. El espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar.

En este sentido, sus actos lúdicos formarán parte de la llamada indisciplina porque a lo largo del mismo están los salones de clases y así perturban a los otros docentes.

Además, otro aspecto que se muestra como parte del espacio dentro del currículo oculto, es recordar la infraestructura escolar que se construyó, es el Estado y que permitía una interrelación más ecológica de los alumnos con su ambiente (por nombrar algunas: la Escuela Carrillo Guerra, el grupo Carabobo, entre otras); y según parece la postmodernidad, o las ansias de acumulación material, convirtió en simples espacios insignificantes y sin sentido; pero reproductores de los problemas que agobian a nuestras Escuelas y que son parte ya, de la sociedad actual. En otras palabras, en las sociedades se trata de imponer y legitimar su dominio de acuerdo a los grupos, mediante uno y otro discurso en escenarios diferentes con apoyo del Estado (Torres, 1991, p. 14). De allí se percibe lo que dice el mismo autor al señalar:

La característica principal del panóptico era la de conseguir una vigilancia permanente. Este modelo arquitectónico venía así a instaurar una organización del espacio que permitía crear y sostener una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce. Es, en esencia un dispositivo importante para autorizar el poder, en especial diferenciadora y con demarcaciones claras de quién es el que controla y quien el controlado. (p.42)

* **Ambientación del aula**

El aula de sexto grado donde se realizaron las observaciones se ubica en la planta baja, en la segunda aula del primer pasillo al lado izquierdo. Este presenta un ventanal que permite claridad y frescura, pero se encuentra cercana al pasillo donde realizan deporte los niños, afectando las clases del docente debido al ruido que se presenta. En su interior las paredes son pintadas en dos colores, violeta y amarillo con la misma división que se da en toda la escuela, ambientada con los símbolos patrios, carteles, normas de cortesía, láminas de exposiciones realizadas por los alumnos, una pizarra y dos papeleras. De inmobilario tienen un estante, un escritorio, silla del docente, y 22 pupitres.

Los alumnos son colocados uno de tras del otro durante la explicación de las clases, para otros momentos o actividades específicas se indica si es en grupo, en pareja o individual. Por lo que se observó, esta distribución se realiza al momento

de una clase, utilizando la pizarra u otro recurso como mapas o fotografías. Durante conversación con la docente sobre el particular, ella señala que “constituye un elemento clave para lograr la atención de todos en las explicaciones, además que los puedo tener controlados de quien pone atención y quien está distraído o conversando”. En otras ocasiones señala la docente que cuando “hay apatía para hacer las actividades los organizo en grupo o en pareja de acuerdo con la actividad planificada, por lo general me gusta en semicírculo y que trabajen en grupo, además que no se puede aquí, el ruido cuando hacen deporte es insoportable... les doy las indicaciones y trabajan en grupo”.



Figura N° 48 Aula de sexto grado



Figura N° 49 Elaboración del pesebre y cartelera alusiva a efemérides del mes de diciembre



Figura N° 50 Momento de recreación y compartir dentro del aula

Como puede notarse en la figura 48, 49 y 50 la ambientación del aula (las paredes) obedece a una división por dos colores que en relación con otras instituciones donde se concibe un código de normas o disciplina; como el hospital, la cárcel tal como lo mencionábamos anteriormente también se muestran estas características. Entre los aspectos que se destacan en la figura 50 se destaca un momento recreativo, se observa el consumo de bebidas no saludables que ayuden al sano crecimiento de estos adolescentes, ya que lo que se tenía para el compartir era refresco, pepitos, chupetas, torta y pastelitos, pero que con gran deleite disfrutaban y consumían los estudiantes durante la jornada.

Ambientación de la escuela

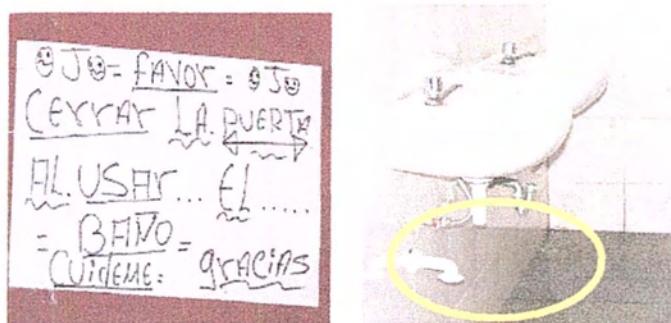


Figura N° 51 Parte de los baños que se encuentran fuera de servicio

En la figura 51 de la izquierda se representa un escrito que fue colocado por niños de básica, donde muestran la petición de cuidar los baños y cerrar la puerta luego de usarlo. Implícitamente los alumnos de primaria se encuentra a la expectativa de ser afectados por los estudiantes de la tercera etapa, por la agresividad, acciones destructivas en la inmobiliaria (carteleras, archivos, puertas, papeleras) u otros aspectos de infraestructura (baños, ventanas, rejas) del colegio que manifiestan en horas de receso dichos estudiantes y que perjudican la interacción y el ambiente de todos, debido al poco espacio (o hacinamiento) que se presenta en la escuela.



Figura N° 52 Aula destinado para los alumnos de octavo grado.



Figura N° 53 Espacio de Preescolar.

El Ambiente y La Violencia Simbólica

Antes nos referíamos a los rituales en el llamado Pasillo Amarillo, pero es importante acercarnos a los signos que se muestran en las figuras 52 (aula destinada para los alumnos de octavo grado) y 53 (Espacio de Preescolar). El inicio del pasillo nos muestra un ventanal, con sus vidrios rotos, que no solo sirve de distractor de las

actividades de aprendizaje, sino que él mismo es un reproductor de la violencia simbólica que ejerce ese espacio en particular y que permite la violencia física o de palabras entre los alumnos. Observar o ver a diario el mismo, va creando en los alumnos un sentido de no pertenencia. Así, ¿cómo articular una noción, definición o concepto de Ambiente, si lo que circunda a los docentes no es apropiado para la formación educativa ni cualquier simple instrucción?

Pero la que más significados produce es la figura Nº 53 (Espacio de Preescolar). La de la izquierda nos muestra el muro de la exclusión. Para los niños ese muro es tan alto como las paredes de su casa, pues la percepción del espacio y sus dimensiones son de mayor tamaño que la de los adolescentes. Y si a ese espacio se le agrega los desechos, entonces su mundo será la medida de su basura.

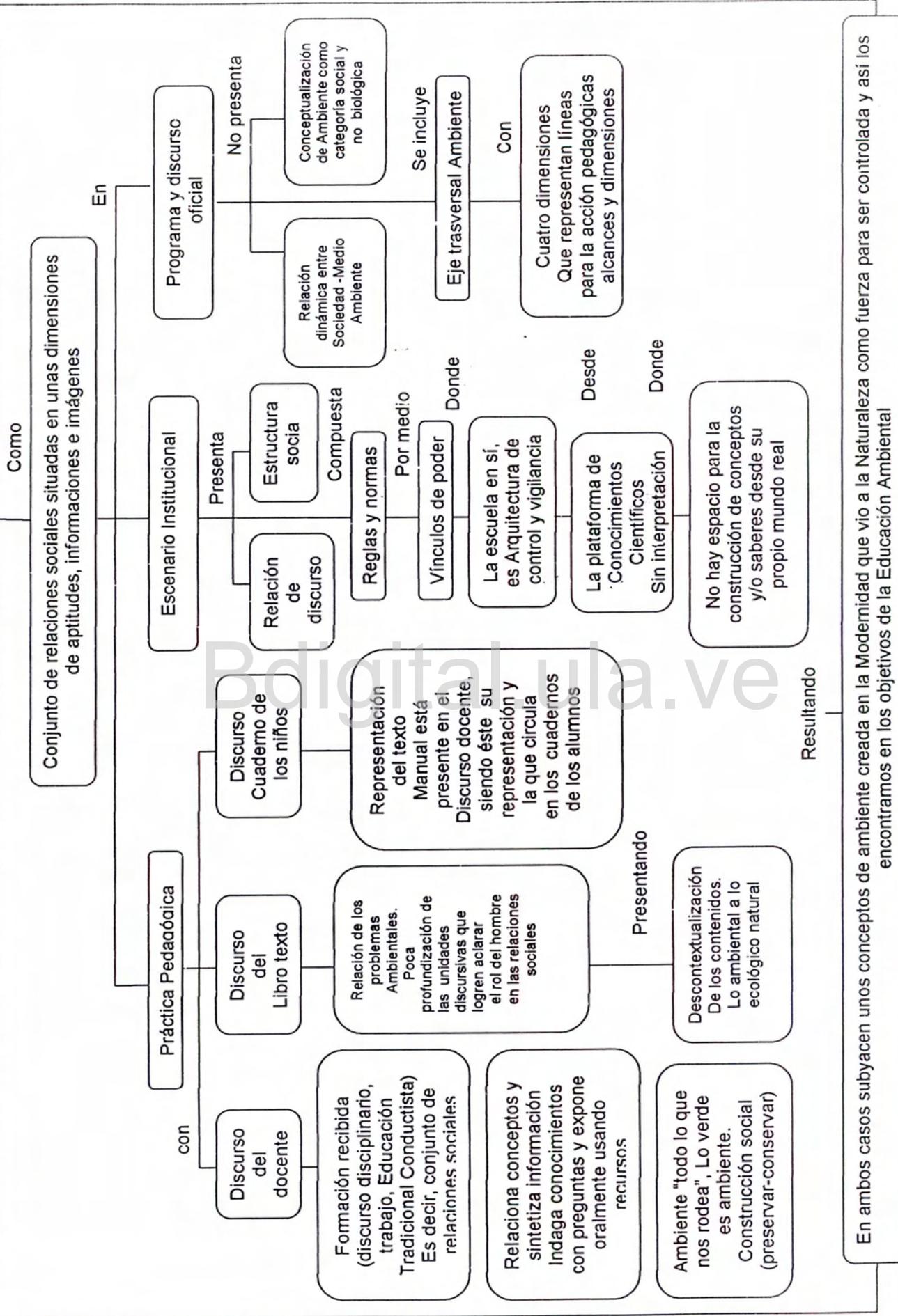
Desde temprana edad un ambiente determinará su comportamiento y visión del mundo, y puede parecer una utopía, pero la psicología y la sociología da cuenta de argumentaciones precisas al estudiar la simbología y sus construcciones en el ser humano. Cabe destacar, que el desarrollo del niño consiste en definir el desarrollo como un proceso de acomodo, el cual se genera a partir de la reconstrucción de la comprensión que el niño hace del mundo, por lo que Coll (2002, p. 50) afirma que “cuando el alumno se enfrenta a nuevos contenidos a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimiento adquiridos en el transcurso de sus experiencias vividas”.

La de la derecha nos reproduce, con el concreto y las rejas, espacios para los conflictos, para la intolerancia, en fin para todas las prácticas sociales en el cual el niño sea más bien un problema cualquiera o parte de él, y no un ente creativo y de gran potencial para desarrollarse como ser humano integral. Profundizando un poco más, podemos constatar que durante el segundo año de vida la percepción de la realidad cambia considerablemente, antes se centraba en sí mismo, pero paulatinamente entra en un proceso de descentración, el niño comienza a comprender que está ubicado en un ambiente formado por objetos permanente, estructurado temporalmente y espacialmente, y que es un elemento más ubicado entre ellos (Piaget, 1977, p. 145)

Si tomamos en cuenta este último concepto, los espacios para el aprendizaje de actos lúdicos y de conocimientos de los niños deben permitir, facilitar y proveer lo mínimo necesario para la articulación efectiva, afectiva y holística de la integralidad educativa. En este sentido, lo significación de ambiente es visible (palpable desde ciertos ritos escolares como la distribución de los espacios escolares) ritos escolares en la distribución del espacio, gestos y actos prescriptos, como lo muestra Castorina (2003, p.56) donde “los niños construyen conceptos para interpretar dichos símbolos”. Por lo que dentro del marco de construcción conceptual individual, la transmisión social interviene en el conocimiento infantil y este a su vez reconstruye lo previo y reelabora los procesos para desafiar los problemas (Piaget, 1977, p. 149).

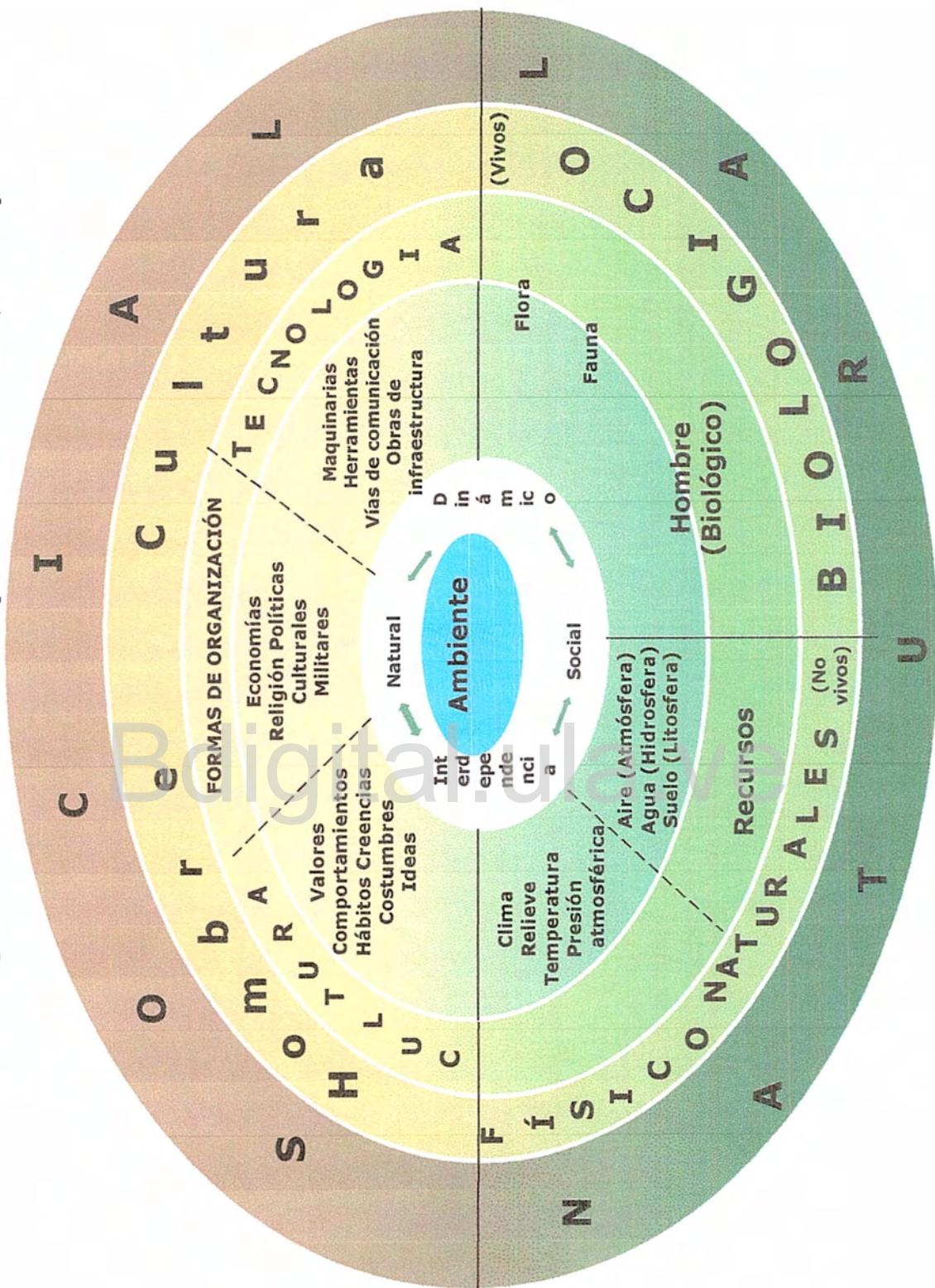
En la figura siguiente presentamos en un cuadro resumen el resultado de las representaciones encontradas de todo el proceso de análisis de las categorías interpretadas.

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DEL AMBIENTE EN LA ESCUELA BÁSICA "AMÉRICO BRICEÑO VALERO"



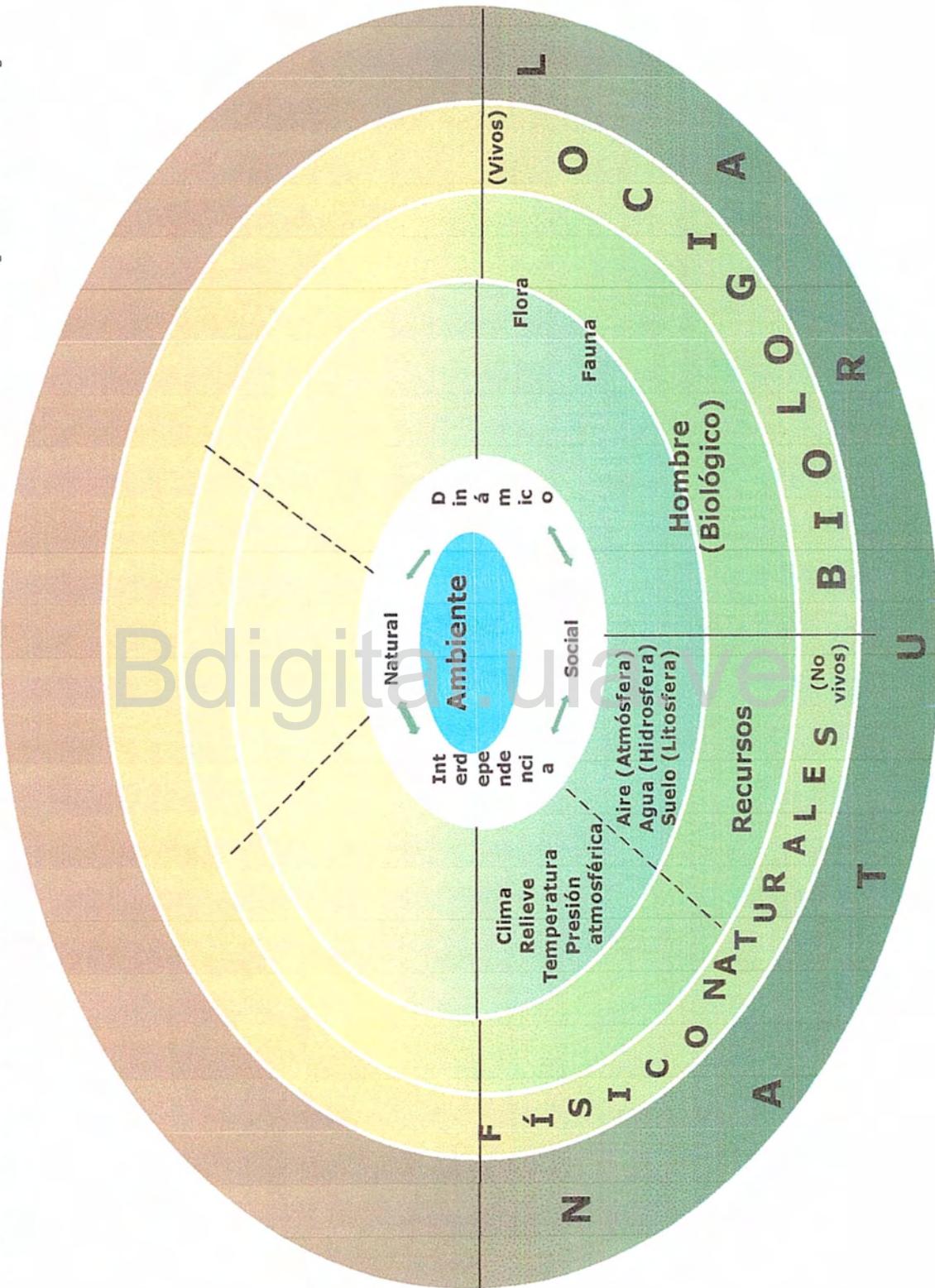
En ambos casos subyacen unos conceptos de ambiente creada en la Modernidad que vio a la Naturaleza como fuerza para ser controlada y así los encontramos en los objetivos de la Educación Ambiental

Concepción de Ambiente (Febres-Cordero, 1995)



REPRESENTACIONES SOCIALES

DE LA E.B. "AMÉRICO BRICEÑO VALERO" de Ambiente (2006-2007)



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El estudio de las representaciones sociales del ambiente a través de los presupuestos metodológicos de Michael Foucault sobre la arqueología del saber en el análisis del discurso, permitió el desarrollo de la idea principal de la investigación y exponer las siguientes conclusiones.

- La temática ambiental en la formación docente puede considerarse hoy un pilar básico para que las futuras generaciones sean capaces de entender la relación dinámica sociedad-medio ambiente. Así mismo, para internalizar la conceptualización del ambiente como una categoría social y no biológica; resultado de un proceso de construcción social, donde las acciones de compromiso y solidaridad a promover exceden en mucho el significado de lo que implica conservar y/o preservar. Es a partir de la definición de ambiente donde se entrelazan los factores detectados en el desarrollo del análisis de las Representaciones Sociales, y en el cual se manifiesta que el mayor reto para el educador, continúa siendo cómo trasmitir el mensaje sobre la necesidad de la intervención y desarrollo de conductas sociales, en acciones locales con la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas ambientales globales.
- Las prácticas discursivas generadas en las clases, se fundamentan en eventos que se enmarcan en una relación del discurso y de las estructuras sociales; y se componen por diferentes reglas y actos, por medio de vínculos de poder. En este sentido, las manifestaciones se focalizan o convierten en un discurso transmisor de poder, que coloca al discurso del maestro como un eje generador de control y no mediador de un aprendizaje. La escuela en sí, se convierte en una arquitectura de control y vigilancia (Foucault, 1992); desde una plataforma de conocimientos científicos sin interpretación, en el cual no hay espacio para la construcción de conceptos y/o saberes del niño, desde su propio mundo real.

- En los libros textos encontramos poca profundización de las unidades discursivas que permitan una transformación o formación de reglas, que logre aclarar el rol que juega el hombre en las relaciones sociales. En los textos siguen presentes la reproducción de un ambiente o naturaleza identificada con lo verde o biológico, y donde el hombre no logra incluirse dentro de este proceso de cambios sociales y culturales. Así mismo, existe la presentación de un ambiente disfrazado de transversalidad, en el cual las definiciones no logran una relación con la realidad.
- La reproducción del mismo discurso del texto-manual está presente en el discurso del docente; siendo éste su representación y la que circula en los cuadernos de los alumnos. De esta manera, en ambos casos subyacen unos conceptos de **ambiente** creada en la modernidad que vio a la naturaleza como fuerza para ser controlada; así los encontramos en los objetivos de la Educación Ambiental. Y hasta que no se deslastre de ese concepto de ciencia y de ambiente, le costará mucho emerger, y concretarse en unas prácticas que sean beneficiosas para mejorar la relación del hombre con el ambiente; porque ella nace bajo esta intersección, de la modernidad y postmodernidad. En ese sentido, el ambiente debería ser estudiado con el enfoque interdisciplinario, que lo considera con significados varios: totalizador, problematizador, participativo, innovador e interpretativo.
- Como aspecto que se resaltan en las prácticas escolares, encontramos los ritos académicos y su lenguaje, en los cuales son relevantes el espacio escolar y la mal llamada “disciplina”; los mismos son instrumentos de una violencia simbólica (destacada por sanciones, represiones, condicionantes) y mecanismos de control (calificaciones, asistencia, trabajos). Situación generada desde la persona que tiene el *poder* o el controlador (el maestro), en un acto de “normalización” (. Foucault, 1978; Carlson, 1995). Los ritos escolares son parte del currículo oculto y se encuentran presentes en el día a día de la clase (inicio, desarrollo y cierre); en la distribución de los pupitres; en la formación de la fila en un pasillo largo y angosto; en la distribución de

los colores en las paredes; en el examen que permite calificar y vigilar, y por supuesto en el espacio que le rodea. Se reproduce así, una violencia simbólica que se presenta en agresiones entre compañeros, hacia los docentes y hacia fuera. Esta violencia no es solo caracterizada por “caerse a golpes”, también influye el ambiente, las actividades y el tiempo como parte de esas actividades que se realizan. La articulación de este ambiente tiene como resultado una **Violencia** que es influenciada por el **Espacio**; porque, también, la infraestructura escolar “es una construcción social e histórica” (Torres, 1991, p. 14), hecha por el Estado, y en donde se permiten situaciones de actividad humana, generando y consiguiendo un carácter dominante y de vigilancia permanente que inciden en el proceso de aprendizaje del niño; además de su reelaboración para desafiar los problemas e interpretar los símbolos.

Bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

RECOMENDACIONES

Este capítulo contempla aspectos reflexivos que se sugieren para el proceso de enseñanza aprendizaje en las Escuelas Básicas y la conformación de objetivos claros en la Educación Ambiental. Considerando que no deben tomarse estos principios como una receta, sino por el contrario ir reflexionando en la acción, práctica y discurso escolar y cotidiano.

- Se hace urgente recurrir a una visión de un paradigma distinto (integrador, sistemático), donde la perspectiva de dominio y superioridad sobre el medio ambiente que ha hecho que el hombre subestime el valor de los recursos naturales, creyendo que éstos tienen una capacidad infinita, que pueden ser utilizados indiscriminadamente y que siempre estarán ahí para sostener la vida sobre el planeta; se transformen en una mirada distinta y se afiancen los lazos de “trabajo en equipo” y “consolidación de **valores**”. Generadas desde las aulas de clase hasta la comunidad y/o otras instituciones, como medio de integración y concepción de una ética ambiental (conducta, costumbres).
- Es necesario que desde todos los ámbitos se aborden opciones para generar diferentes soluciones, que lleven a una reflexión sobre el valor que se le da a las actitudes y los hábitos tales como el consumo, el uso del agua, del suelo, electricidad, los sistemas económicos de producción, etcétera. Todo esto con la mira puesta en el futuro hacia la búsqueda y construcción de sociedades sustentables. Se necesitan nuevos conocimientos, valores y aptitudes a todos los niveles y para todos los elementos de la sociedad, para este fin nos educaremos a nosotros mismos, a nuestros docentes, a nuestras comunidades y a nuestras naciones.
- Desde la escuela se debe partir a una clara toma de conciencia sobre la existencia e importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica. Fomentar la participación e implicación en la toma de decisiones, la capacidad de liderazgo personal y el paso a la acción. Se entiende a la

capacitación no sólo como la adquisición de técnicas, sino como un compromiso de participación.

- Se debe buscar pasar de pensamientos y sentimientos a la acción.
- Llevar a la reflexión a la familia, escuela y comunidad a promover la cooperación y el diálogo entre individuos e instituciones. Incluyendo diferentes maneras de ver las cosas.
- Es necesario facilitar el intercambio de puntos de vista, crear un estado de opinión y apoyar la creación y el fortalecimiento de redes. De esta manera la escuela, teniendo a los docentes como guías, debe convertirse en el promotor que impulsa las acciones de cambio, contribuyendo con un ambiente de fortalezas en todas las generalidades. Incorporar contenidos emergentes y progresistas con más rapidez que la educación ambiental.
- Los docentes deben construir un currículo ambiental en cada aula de clase, enmarcado en experiencias educativas grupales, con el compromiso y la actitud de los individuos y de las colectividades. Esta transformación se puede realizar no sólo con información, sino a través de la consideración de experiencias en ciertos conocimientos, habilidades o aptitudes, valores y actitudes ambientales. Sin embargo, las personas ya han adquirido conocimientos, habilidades o aptitudes, valores y actitudes ambientales que no se corresponden con la construcción de una sociedad sustentable sino todo lo contrario, por lo cual se deben considerar los siguientes retos al trabajar con grupos:

Retos para generar el cambio, incluyendo a todos	Representaciones para lograr valores y una conducta ambiental	Visión para la participación en actividades
<ul style="list-style-type: none">• Los conocimientos y aptitudes son necesarios pero no suficientes; existe gran cantidad de información ambiental, pero no toda es de calidad y además hay una enorme	<ul style="list-style-type: none">• Elegir un destinatario concreto para cada tema y ajustar los mensajes y estrategias a éste.• Tener en cuenta todos los aspectos del	<ul style="list-style-type: none">• La participación es una actuación, el resultado de la educación ambiental, que acerca a los involucrados a los fines que se han puesto como meta. La participación es el proceso

<p>desigualdad en la distribución de ésta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se debe tender a considerarlos como una oportunidad e integrarlos al proceso educativo, ya que para la toma de conciencia se necesita la construcción de nuevas maneras de ver y analizar los problemas. • Los valores son la clave del cambio, pero son difíciles de transformar. La sociedad moldea constantemente el sistema de valores. De tal manera que los valores predominantes son el individualismo, el consumismo y el utilitarismo. • Se debe tender a la promoción de los valores mediante la educación ambiental con tendencia a la formación de un espíritu crítico, responsable, tolerante, coherente, participativo y solidario, con respeto por todas las formas de vida. • Las actitudes y acciones son la meta de la educación ambiental; ayudan a los individuos y grupos sociales a adquirir interés por el entorno y participar activamente en su mejora. No se debe 	<p>destinatario: su edad, su motivación, su inteligencia, sus emociones y sus experiencias, su localidad y sus posibilidades de participación y responsabilidad en los problemas o valores ambientales analizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener la coherencia en todos los aspectos del programa a realizar: objetivos, sujetos, medios, alcances... con la metodología y los medios para alcanzar los fines. • Todo el proceso debe desembocar en la acción positiva sobre el entorno de mejora, de sensibilización y concientización, de resolución de problemas, de prevención. • Crear un clima de aprendizaje donde el que analiza los problemas sea el propio sujeto de aprendizaje, quien se haga consciente de su "realidad y trace sus propios fines". • Desarrollar un sentido crítico, de tal forma que los sujetos puedan analizar cualquier expresión de la sociedad, como los medios masivos, las estrategias 	<p>metodológico que queda definido por el fin que se pretende lograr; concientizar para que los destinatarios realicen acciones positivas sobre el entorno, entendiéndolo como un espacio que proporciona momentos educativos claros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los valores y una conducta ambiental positiva, de los destinatarios de la educación ambiental, juegan un importante papel en el momento en que las actitudes son transformadas en acciones tales como: • La realización de campañas de sensibilización para generar cambios en los hábitos de consumo, de uso adecuado de los recursos, de prevención de desastres, de fomento a la salud, de uso de tecnología alternativa... • La organización de programas de voluntarios para la restauración en espacios naturales. • La ocupación del ocio y tiempo libre para realizar actividades tales como campamentos de verano en la naturaleza, turismo rural, otros.. • Realizar campañas sobre
---	--	---

<p>perder de vista que tan importante es el fin como el proceso para alcanzarlo, tomando en cuenta que existe una inercia de la sociedad que produce resistencia al cambio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se debe tender a emplear centros de interés próximos y localizados que despierten en los destinatarios una motivación. Es necesario planear acciones concretas que éstos puedan realizar, además de preparar programas que fomenten la participación. • Se debe tomar en cuenta que los valores juegan un importante papel, ya que a través de éstos los conocimientos y las aptitudes pueden transformarse en actitudes y acciones. 	<p>publicitarias que inducen al incremento del deterioro ambiental, las campañas encauzadas al consumo irracional, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender la participación social como un fin último de la educación ambiental. Definir la participación como un proceso metodológico en sí, que tiene momentos educativos claros tales como la identificación de problemas, la búsqueda de soluciones alternativas, el análisis de cambio de viabilidad, las actuaciones sobre el entorno y la evaluación. • Es interesante buscar alianzas con asociaciones o colectivos que podrían actuar como amplificadores de los contenidos ambientales, incorporándolos a sus programas. 	<p>problemas ambientales coyunturales o estacionales; en éstos se recogen experiencias para la sensibilización sobre problemas tales como desastres ambientales, incendios...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La utilización de la información en los medios de comunicación, vehículos para llegar a mucha gente y que pueden usarse para la transmisión de valores ambientales o el fomento de actitudes a favor del medio ambiente. • Practicar la interpretación ambiental en espacios naturales con senderos guiados o autoguiados. • Elaborar programas de cursos y talleres dirigidos a público diferenciado de diversos ámbitos de la sociedad, tomando como receptores a amas de casa, niños, niñas, jóvenes, empresarios... El diseño de los cursos y talleres debe estar fundamentado en la vida diaria, con temáticas como el consumo, prevención, salud, huertos familiares, valores, autoestima, sobrevivencia
---	--	--

Para este proceso que se sugiere es necesario abordarlo por tres etapas y conceptos para su ejecución, como son:

etapas	conceptos	Sensibilización.	Reflexión.	Concientización.
	* Se manejan conceptos como medio ambiente, cultura de consumo urbano, interdependencia... que sean congruentes con la temática que se desea abordar.	Esta etapa se utiliza antes de empezar cualquier actividad. Se centra la atención en el participante basándose en el concepto complejo de medio ambiente, analizándolo como un espacio que debe conservarse, protegerse, incrementando actitudes para un desarrollo sustentable, donde se hace consciente la participación en un ambiente compuesto por lo económico, lo político, lo cultural y lo ecosistémico... factores que se influyen mutuamente. Se valora la responsabilidad	Es conveniente analizar y centrarse en la situación local dentro de la visión planetaria global. Durante esta fase del proceso se reflexiona acerca del "sistema de valores como una manera de vernos a nosotros mismos y el papel que se ocupa frente a la naturaleza y con los demás. El desarrollo de los valores es principalmente un proceso social y se van forjando progresivamente en las personas. Las influencias sociales van moldeando el sistema de valores hasta que éste se consolida y aún así se modifica según nuevas modas, creencias, doctrinas, etcétera.	Se trabaja desde una perspectiva histórica de los roles humanos, para situarse en un contexto específico determinado por el problema abordado y por las acciones con las que se desea participar. Al final del proceso se pretende favorecer el cambio actitudinal. Kelman afirma que "el punto desencadenante del cambio se produce cuando aparecen discrepancias a distintos niveles. Entre lo que el individuo piensa y la información nueva que le llega de la realidad en la cual está inmerso, entre sus actitudes y las actitudes de otras personas relevantes de su grupo familiar o social; o entre sus
	* Se analizan y exploran <i>aptitudes</i> y habilidades para imaginar e idear acciones ante los problemas ambientales.			
	* Se distinguen los <i>valores</i> como la autoestima, la voluntad, la colaboración, la participación, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad... se exponen, se dialoga en torno a ellos para suscitar o formar la responsabilidad, la cultura del diálogo y la construcción de			

esperanzas. * Se pretende rescatar las <i>actitudes</i> de confianza y seguridad en sí mismo, de autogestión, de comunicación, de compartir lo aprendido, de iniciativa... Se toma conciencia para instrumentar <i>acciones</i>	individual y colectiva en la realidad local frente al problema de deterioro.		acciones y su escala de valores.
--	--	--	----------------------------------

Una herramienta para lograr el proceso de las etapas de sensibilización, reflexión y concientización, es hacer uso de dinámicas y juegos para despertar la capacidad de percibir el ambiente, no solo como un medio natural sino social; esta capacidad es una aptitud que tienen todos, sólo se necesita adecuarla a una sensibilización y ensayo para despertar la conciencia a través de diferentes estímulos. Hacer que los estudiantes se ubiquen en determinadas situaciones usando diversas dinámicas es importante porque se explota la imaginación para la participación, y se desarrolla no sólo una capacidad del conocimientos, sino de los sentimientos, durante las actividades se fomenta una actitud de cooperación, esto hace que las personas comprendan que actuar juntos es el pilar para dar respuesta y solución a los problemas ambientales. Una herramienta útil para lograr la colaboración de todos es el juego, no de competencia, sino de cooperación, en donde se logran objetivos individuales en función de que los demás también logren los suyos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. (1990). *El ambiente*. Madrid: Paidós.
- Beck, U. (2002). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción de la realidad* Madrid: Amorrortu-Murguia.
- Bernstein (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Böhme, G. (1997). *Perspectivas de una filosofía de la naturaleza de orientación ecológica*. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. y Loic J.D. Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo
- Caride, J. (2000). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas.
- Caride J. y Meira P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona-España: Editorial Ariel.
- Castorina, J. (Comp.). (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Casullo, N. (Comp.). (1989). *El debate Modernidad-Post-modernidad*. Buenos Aires: Puntosur, 2^a ed.
- Colom, A. y Melich, L. (1994). *Después de la Modernidad*. Barcelona: Paidos.
- Coll, E., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I y Zabala, A. (2000). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAO
- Díaz C. (1992). *La psicología social. Métodos y técnica*. Madrid España: EUDEMA Universitaria.
- Echeverría, R. (1993). *El Búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Chile: Dolmen
- Fernández, M. y Casal, M (1999). La enseñanza de la Ecología. Un objetivo de la Educación Ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 13, Nº 3: 295-312.

- Febres-Cordero, M. E. (1997). *Propuesta de Estrategias Básicas como fundamento de un Programa de Educación Ambiental para la Educación Superior*. Caracas: UPEL.
- Febres C. (1998). El Eje Transversal Ambiente: su Concepción en la Educación Básica. *Educación, Participación y Ambiente. Vol. 6. 5-6.*
- Fernández, H. (1999). Acerca de Foucault y las prácticas sociales, <http://sincronia.cucsh.udg.mx/fernandez.htm>. (Consulta: 2007, enero)
- Fischer, H., Retzer A., Schweizer, J. (Comp). (1997). *El final de los grandes proyectos*. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del saber*. México. Siglo XXI
- (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
- (2001). *Las Palabras y las Cosas*. México: Siglo xxi editores Argentina,s.a.
- Florez, R. (1999). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw Hill.
- Gabaldón, A. (1984). *Política ambiental y sociedad*. Caracas-Venezuela: Monte Ávila Editores
- García, J. (2004). *Elementos de Filosofía*. Caracas: Editorial CEC, SA.
- García, M. y Ruiz, D. (2002). La educación Ambiental en el tránsito de la Modernidad y Postmodernidad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10 (1), 106-125.
- García, J. (2000). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de pedagogía*, 209, 10-13.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, C. y Coll, C. (1994). De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuaderno de Pedagogía*, nº 221.
- Hernández, M. (2007). *Representaciones Sociales de la Educación Cooperativa en el Movimiento Cooperativo Venezolano*. Trabajo especial de Grado para optar al

título de Magíster en Desarrollo Regional. Universidad de Los Andes, Núcleo “Rafael Rangel”

Kapp, V. (1995). *La ruptura ambiental: un desafío a las ciencias sociales*. Madrid: Visor-Fundación Argentina.

Kollumus, A. y Agyeman, J. (2002). Min the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental Education Research*. 8(3), 239-269.

Lanz, R. y Fergusson, (Comp.) A. (1994). *Discurso Técnico, Ambiente y posmodernidad*. Caracas: Tropykos.

Leff, E. (1998). *Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. PNUMA-siglo XXI, México.

Leff, E. Funtowicz, S. Bruna, I., Osorio, R. Riojas, J. y Reyes, J. (2000). *La complejidad Ambiental*. México: Siglo XXI Editores.

León, M. (2002) Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. Morales, D. Paéz, A. Kornblit, y D. Asun (Eds.), *Psicología Social* (págs. 367-385). Buenos Aires: Prentice Hall.

Lucini, F. (1999). *Temas trasversales y áreas curriculares*. Madrid: ANAYA.

Lucas, A. (1992). Educación Ambiental para una era nuclear. *Adexe*, 8, 123-136.

Lyotard, J. (1989). *Que era la Posmodernidad en Casullo*. Buenos Aires: Puntosur, 2^aed.

Marcen, C., Fernández R. y Hueto, A. (2003). *La Educación Ambiental: un trayecto complejo y un corto recorrido*. Barcelona: Grao.

Marcen, C., y Sorando, J. (1993). Como concibe y valoran su entorno los escolares zaragozanos. *Investigación en la escuela*, nº 20, 65-80.

Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Editorial Trillas.

Meira Cartea, P. (2001). *Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático*.

http://www.medioambientecantabria.com/documentos_contenidos/19203_11.articulobpablomeira.pdf (Consulta: 2006, noviembre 6)

Messina y de la Fuente, (2003). *Bajos fondos del saber: La arqueología como método en Michel Foucault*. <http://litorales.Filo.uba.ar/web-litorales/3/art-5.htm>. Consulta septiembre 2005.

Ministerio de Educación. (1998). *Curriculum Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica*. Caracas-Venezuela: Editorial Nuevas Ideas.

Ministerio de Educación y Deportes (2006 enero febrero marzo). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo: Documento Rector. *Educere*.10 (32), 195-200.

Millán, A., (2000). *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación*. Chile: Editorial Universidad Arturo Prat.

Moscovici, S. (1973). *Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona-España: Editorial Paidos.

Moscovici, S. y Farr, R. (Comp) (1984). *The phenomenon of social representation. Social Representation* (pp. 3-69) Great Britain: Cambridge University Press.

Molfi, E. (2000). Deconstrucción de las Representaciones sobre el Medio Ambiente y la Educación Ambiental. *Revista Tópicos en Educación Ambiental*,2(4),33-40.

Molero, M. (1996) *La Educación Ambiental*. Madrid: Síntesis

Mora, F. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel. Pp. 1393-1396

Morín, E. y Kern, A. (1993). *La reforma del pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 11. 1996.

Novo, M. (2000). *Ánalisis de los problemas ambientales: modelos y metodologías*. En: *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental I*. Madrid:

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Cátedra UNESCO de Educación Ambiental. Fundación Universidad- PNUMA.

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. España. Editorial Síntesis.

Pawlik, K. (1991). La psicología del cambio ambiental global: ciertos datos básicos y una agenda para la investigación internacional cooperativa". *International Journal of Psychology*, Nº26 (19), 547-563.

Pedraza, N. y Medina, A. (2000). *Lineamientos para formadores en educación ambiental*. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Aula Abierta Magisterio.

Pedraza, N. (2003). *Plan de acción para formadores ambientales*. Bogotá Colombia: Magisterio.

Pérez, L. (2000). ¿Qué es la pedagogía?. *Revista Humanidades. C. Universitaria*, Nº 16(24), 127-144.

Perdomo, C. (2000). La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. *Revista Educare*, Nº 8(3), 15-21.

Piaget, J. (1977). *La Epistemología de las relaciones Interdisciplinarias*. Buenos Aires: Paidos. Universidad-Empresa. PNUMA

Ramírez, S. y Coccero J. (2002) Las representaciones acerca de la temática ambiental en la formación docente. *SAPIENS. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 03,(001). 1-15.

Rodrigo, M. (1994). *Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social*. Madrid: Síntesis.

Ruiz, J. y Beneyas, J. (1993). *Educación. Crisis Ambiental y Desarrollo Sostenible*. Instituto de Investigaciones Ecológicas. Málaga.

Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar ¿una anormalidad social?*. Mérida Venezuela: Universidad de los Andes Vicerrectorado Académico CODEPRE.

- Sauvé, L. (1999, agosto). La educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*. N° 2 (1), 7-25.
- Savater F. (2004). *El valor de educar*. España Barcelona: Ariel.
- Silver, C. y DeFries R.(1993). *Una sola tierra, un solo futuro*. Santafé de Bogotá, Colombia:Ediciones Uniandes.
- Sudera, J. y Colom, A. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: CEAC.
- Schutz, A. (1973). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Torres, J. (1991). *El Curriculo Oculto*. Madrid: Octava Edición Morata.
- Torres, E. (1996). *Raíces Ético-Estéticas del Comportamiento Ambiental Valioso*. Habana: Pueblo y Educación.
- UNESCO, (1980). *Informe Final de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. Ministerio de Educación. Perú: Autor.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Villegas, E. (1993). *Mitos y realidades de la educación ambiental en la universidad pedagógico experimental libertador*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Maturín, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Maturín.

ANEXO N° 1

Cuestionario guía de la entrevista

- 1) ¿Qué cosas de las siguientes constituyen el medio ambiente para usted?
 - n) Los bosques, los montes y el campo
 - o) La energía
 - p) Parques, jardines y plantas
 - q) Las condiciones de trabajo
 - r) Los animales salvajes
 - s) El agua que bebemos
 - t) El entorno económico
 - u) Las ciudades, los pueblos
 - v) El mar, los ríos, las playas
 - w) La vivienda que habitamos
 - x) El entorno familiar
 - y) Los animales domésticos
 - z) El entorno político y familiar
- 2) ¿Qué es el ambiente?
- 3) ¿En qué medida cree usted que es posible reducir la problemática ambiental?
- 4) ¿Debemos o no cambiar nuestro modo de vida?
- 5) ¿Su comportamiento influye?
- 6) ¿Puede cambiar sus hábitos?
- 7) ¿Qué entiende por progreso, justicia social y tecnociencia?
- 8) Según su visión qué relación hay entre hombre-ciencia-ambiente.
- 9) Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases
 - No creo que mi comportamiento y mi estilo de vida influyan en la contaminación ambiental.
 - Siento que es muy difícil cambiar mis hábitos para que sean más respetuosos con el medio ambiente.
 - La contaminación ambiental es un problema de tal magnitud que difícilmente lo que yo haga puede contribuir a reducirla.
- 10) ¿Ha pensado que sus alumnos pudieran estar en riesgo de contraer enfermedades? ¿Por qué?
- 11) Cree usted que a la Educación Ambiental se le está dando más importancia de la que tiene o menos importancia?

- 12) De estas frases cuál se acerca más a su opinión sobre la crisis ambiental local:
- d) Falta de integración en los problemas sociales y ambientales presentes en la comunidad
 - e) Poca comunicación e información para conocer, resolver y evaluar los problemas presentes.
 - f) Desinterés por los problemas de tipo colectivo
- 13) ¿En qué medida cree usted que las consecuencias de baños sucios, agua no potable, etc. contribuyen o no a mejorar el ambiente o evitar enfermedades?
- 14) ¿Cuál de las siguientes causas es la principal responsable de la crisis ambiental global?
- d) Falta de conocimiento, objetivo de cómo es y funciona el mundo real.
 - e) Todas las actividades humanas tangibles (producción, distribución, consumo o desecho de los diversos bienes y servicios).
 - f) Los impactos de una alteración climática y, simultáneamente su potencial de actividades de extracción y transformación de los recursos que están en las prácticas humanas.
- 15) ¿Cree usted que la Educación Ambiental es efectiva para promover los valores de solidaridad, tolerancia, responsabilidad y otros, social e individual, frente a los problemas ambientales?
- 16) ¿Qué dificultades encuentra para elaborar y ejecutar proyectos?
- 17) ¿Qué no te gusta de la Educación Ambiental?
- 18) ¿Qué ventajas o aspectos positivos encuentras al no ejecutar proyectos de Educación Ambiental?