



Congreso Nacional del Medio Ambiente
Cumbre del Desarrollo Sostenible

COMUNICACIÓN TÉCNICA

Educación ambiental y los valores en la educación básica. Un problema de relaciones

Autor: Esperanza Terrón Amigón

Institución: Universidad Pedagógica Nacional de México
E-mail: eterron@upn.mx



RESUMEN:

Uno de los propósitos de la Educación ambiental es motivar el cambio de valores que inciden en lo que hoy se conoce como la crisis ambiental planetaria. El interés que en México se ha puesto en ello, se refleja principalmente en la renovación de los planes de estudio con un enfoque ambiental, en la creación de programas para la actualización de profesores, y la promoción de materiales para apoyar el proceso de dicha educación y con ello enfatizar la importancia del desarrollo sustentable. Con la intención incidir en la transformación de los valores y relaciones que los educandos establecen con el mundo, con la naturaleza y consigo mismos, para proteger y mejorar el ambiente en que vivimos, se ha procurado que dichos programas de actualización ofrezcan una visión integral de los problemas ambientales y su complejidad. Poco se sabe de los resultados, de ahí que en esta comunicación nos ocupemos del proceso en común mediante el cual los profesores de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) han ido construyendo su visión de la educación ambiental y de los valores que en la práctica se están favoreciendo en el ámbito escolar. La investigación se realizó en escuelas públicas del Sureste del Distrito Federal, nos aproximamos al problema mediante el estudio de las representaciones sociales porque permiten reconstruir el objeto desde los propios referentes simbólicos de los actores; en ese sentido, el problema se aborda teniendo como referente empírico a los profesores que ponen en juego el contenido curricular en el aula, mediante entrevistas y observación en clase.



Uno de los propósitos de la Educación ambiental (EA) es motivar el cambio de valores que inciden en lo que hoy se conoce como la crisis ambiental planetaria. El interés que en México se ha puesto en ello se refleja principalmente, en la renovación de los planes de estudio con un enfoque ambiental, en la creación de programas para la actualización de profesores y en la promoción de materiales para apoyar el proceso de dicha educación y con ello enfatizar la importancia del desarrollo sustentable.

Con la intención de incidir en la transformación de los valores y relaciones que los educandos establecen con el mundo, con la naturaleza y consigo mismos, para proteger y mejorar el ambiente en que vivimos, se ha procurado que dichos programas de actualización ofrezcan una visión integral de los problemas ambientales y su complejidad.

Las políticas ambientales en México y en la educación nacional, según algunos estudiosos del tema, están presentes desde la Constitución mexicana de 1917, donde por primera vez se declara la necesidad de proteger los recursos naturales; asimismo, en la promulgación de la Ley de Conservación de suelo y agua en la década de los años 40; y con la incorporación, en 1946, de contenidos dirigidos a conservar los recursos naturales en los programas educativos.

La fase central de dicha política es la publicación de las leyes de protección al ambiente y el equilibrio ecológico (1988), que determinan la creación de diversas dependencias para planear y regular lo relativo a la política ambiental que habría de seguir nuestro país, entre éstas, la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) creada en el periodo presidencial 1982-1988, ahora denominada Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

La SEDUE se interesó en promover la EA en la educación formal, promovió convenios con universidades, con la SEP y con organizaciones civiles, con el propósito de realizar investigaciones que permitieran la identificación de elementos diagnósticos para promover cambios, así como la elaboración de materiales educativos que informaran sobre el deterioro ambiental y que pasaran a formar parte del currículo escolar. La década de los ochenta se caracteriza por la gran diversidad y cantidad de materiales didácticos sobre temas ambientales que produce esta institución; fundamentalmente sobre los principales problemas ambientales del Distrito Federal, el ozono y otros contaminantes atmosféricos, las perturbaciones ocasionadas por las sustancias contaminantes, como la basura, desechos tóxicos industriales, gases invernadero, etc., y técnicas para aprovechar mejor espacios pequeños o semicerrados en el cultivo de hortalizas, huertos verticales, hidroponía, etc., así como consejos prácticos para evitar, con acciones desde el hogar, la producción de basura, la contaminación del agua, del aire, y de la tierra. Su aporte directo a la educación básica fue un programa nacional para la EA en la escuela primaria; en 1986 edita el libro *Equilibrio ecológico. La ciudad de México y zona metropolitana*, dirigido a los alumnos de 6º de primaria. Dicha edición se realizó en colaboración con varias dependencias de la SEP y la Secretaría de Salud (SSA). Asimismo, se elabora un libro dirigido a los profesores, denominado *Introducción de la educación ambiental y la salud ambiental*, editado por la SEP, la SEDUE y la SSA, el cual se inscribe dentro del Programa Nacional de Educación Ambiental (PRONEA).

De manera similar a la implementación de una política nacional para el mejoramiento del ambiente, la institucionalización de la política ambiental en la educación se da diez años



después, con su incorporación al Sistema Educativo Nacional ordenada en el Decreto Presidencial del 14 de febrero de 1986.

Posteriormente, el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PROMODE) plantea la necesidad de incorporar contenidos sobre los problemas ambientales, así como alternativas para prevenirlos y disminuirlos, y valores para una convivencia social como la responsabilidad, el respeto mutuo, la democracia, la equidad, entre otros.

Desde la Reforma Educativa de 1993, la Secretaría de Educación Pública ha venido implementado y enriqueciendo sus programas de actualización, para que los profesores desarrollen la educación ambiental en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Poco se sabe de los resultados, de ahí que el objetivo de esta comunicación se ocupe primordialmente del proceso en común mediante el cual los profesores han ido construyendo su visión de la educación ambiental y los valores que en la práctica están favoreciendo en el ámbito escolar.

Partimos de la tesis, de que la institución educativa constituye una mediación determinante en la práctica de la educación ambiental que desarrollan los profesores y, con ello, en la construcción de sentido de una cultura y gestión ambiental en el ámbito escolar.

La información que se presenta, resulta de una investigación más amplia realizada en escuelas públicas del Sureste del Distrito Federal, en las Delegaciones de Tlahuac, Iztapalapa y Xochimilco. Nos aproximamos al problema mediante la identificación de las representaciones sociales (RS) de los profesores, porque permiten reconstruir el objeto desde los propios referentes simbólicos de los actores; en ese sentido, nuestro referente empírico son los profesores que ponen en juego el contenido curricular en el aula, mediante entrevistas y observación en clase. El estudio es exploratorio no se puede generalizar y el análisis de los datos es de tipo cualitativo.

Los resultados son buenos, en la medida que los educandos están adquiriendo un conocimiento de los problemas ambientales, así como realizando acciones con la idea de ayudar a contrarrestarlos; sin embargo, encontramos que aún falta mucho por hacer para lograr el cambio integral que se busca con la educación ambiental, ya que en la práctica educativa se favorecen valores hacia el mejoramiento del medio natural y se pierde de vista el desarrollo y el rescate de los valores humanos para una mejor convivencia no solo con la naturaleza, sino también con la sociedad y consigo mismos.

La organización del contenido en esta ponencia es el siguiente: resumen, la educación ambiental en la educación básica, el objeto de investigación, representaciones sociales de los profesores, algunas reflexiones finales y la bibliografía.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Con la Reforma de la Educación Básica del año 1993 se incorpora formalmente, el enfoque ambiental en los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria. A partir de 1994, se implementa la EA en el Distrito Federal, como materia optativa en el tercer grado de secundaria y, posteriormente, se comenzó a impartir en otros estados de la República, por decisión propia de éstos.

En el ciclo escolar 1997-1998 se implementa el programa “Cruzada escolar para la preservación y cuidado del ambiente”, el cual se apoya en un conjunto de actividades



escolares y extraescolares, llevadas a cabo en numerosos centros de recreación y cultura (zoológicos, museos, acuarios, planetarios, parques, zonas naturales protegidas y viveros) que impulsan programas de EA.

3) El enfoque del plan de estudios de educación secundaria establece la necesidad de vincular, continuamente, las ciencias y los fenómenos del entorno natural, con la intención de estimular en los estudiantes actitudes de responsabilidad en el cuidado de su salud y del medio ambiente. En los programas de biología, física y química de este plan ya se acotan estas orientaciones como una forma de fortalecer la EA.

En biología se pondera la importancia de mantener el equilibrio de los procesos ambientales y de contribuir a la conservación de la diversidad biológica, así como aprovechar los medios de información sobre el estado del ambiente para generar en el alumno una conciencia del manejo racional de los recursos naturales y ayudarlo a sistematizar, desde un punto de vista científico, la diversidad de mensajes a los que está expuesto.

En física se señala la importancia de relacionar sus temas con la producción, prevención y eliminación de procesos contaminantes y que los estudiantes perciban la degradación del medio ambiente como resultado de acciones y procesos específicos que pueden controlarse y evitarse, y no como un hecho global e irremediable.

En química se insiste en la importancia de ésta y de la ciencia en la prevención y eliminación de procesos contaminantes, la lluvia ácida, el ozono como contaminante en la atmósfera baja y como protector en la atmósfera alta, el efecto de los motores de combustión interna, el uso correcto del agua y su limpieza, entre otros. Cabe destacar que es el primer programa de estudios del nivel básico en que se mencionan estos hechos como aportaciones valiosas a la EA.

En historia, geografía y civismo no existen puntos explícitos que enmarquen sus propósito en la EA, pero el objetivo de que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas, para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes, así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional, converge con los objetivos del enfoque ambiental.

En 1999, la SEP a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), en coordinación con la SEMARNAP, elaboraron un paquete didáctico para la implantación de un curso nacional de educación ambiental en la escuela secundaria, diseñado para la formación autodidacta del profesor, con la expectativa de que pudiera ser aprovechado por maestros tanto de educación secundaria como primaria.

También a través del PRONAP se han ofrecido cursos con carácter nacional como el de "Actitudes y valores para la educación ambiental en la escuela secundaria" en el ciclo escolar 2007-2008 se están impartiendo los cursos: 1) 'La educación ambiental en la escuela secundaria' dirigido a maestros frente a grupo, directivos escolares y apoyo técnico pedagógico, este curso está ubicado dentro de la temática de Ciencias; 2) 'La problemática ambiental desde la escuela y el salón de clases' dirigido a maestros frente a grupo del nivel primaria, con módulos sobre agua, energía y biodiversidad.

Asimismo, los Estados promueven cursos sobre EA en el nivel estatal, en el ciclo escolar 2007-2008 se están ofreciendo los siguientes cursos:



ESTADO	CURSO	DESTINATARIO	NIVEL
Hidalgo	La promoción de la cultura ambiental en la educación básica...Una necesidad urgente de nuestra época	Maestros frente a grupo y Apoyo técnico pedagógico	Primaria regular y Primaria indígena
Jalisco	Innovadores ambientes de aprendizaje a través del software de micro mundos	Maestros frente a grupo	Secundaria, y Telesecundaria
México	Ecología y educación ambiental en la escuela secundaria	Maestros frente a grupo	Secundaria, y Telesecundaria
México	Abordaje del enfoque interdisciplinario para solucionar problemas locales ambientales, desde el aula en la escuela primaria	Maestros frente a grupo	Primaria regular 1 video
Morelos	El docente como promotor de la conservación y preservación del medio natural inmediato a partir del reconocimiento del eje transversal en la escuela secundaria	Maestros frente a grupo	Secundaria, y Telesecundaria 1 juego de tarjetas y poster 1 video
Nayarit	El conocimiento de la educación ambiental: una necesidad fundamental en la educación básica	Maestros frente a grupo, directivos escolares, y Apoyo técnico pedagógico	Primaria regular, Primaria indígena, Secundaria y Telesecundaria

El problema es que estos cursos no son obligatorios y entre la amplia oferta que ofrece la SEP estos son solicitados en menor medida. Cerramos este punto teniendo presente que otro aspecto acorde con la EA es el hecho de que la política educativa tiene la finalidad de que los contenidos de educación básica sean el medio para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral demandada por el artículo 3º de la Constitución y su Ley reglamentaria.

SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Al indagar sobre el campo problemático de la educación ambiental encontré respuestas a problemas educativos muy denunciados en esta época —la época contemporánea, misma en la que emerge la EA—; por ejemplo, en la década de los setenta a la par que se



reflexiona sobre la grave problemática ambiental y sus alternativas de solución, se pugna en el contexto mundial, porque las prácticas dejen su carga mecanicista e instrumental y se encaminen hacia un pensamiento complejo, interdisciplinario e histórico (Follari, 1982).

En oposición a la práctica fragmentada, estática, lineal, ahistórica, autoritaria, conductista, individualista, etc., la EA promueve un conjunto de alternativas para transformar nuestra forma de relacionarnos con el mundo, entre éstas, el enfoque complejo, sistémico, holístico; la necesidad de una práctica comprensiva, crítica, dialógica, participativa, comunitaria, etc.

Pensé que una buena práctica de la EA además de contribuir a la prevención, disminución o solución de los problemas ambientales, podía ayudar a resolver también otros problemas planteados a la educación actual, en tanto que impulsaba la transformación social mediante un acercamiento distinto de los sujetos con la realidad y entre los sujetos mismos, ponderando aspectos como el diálogo, la reflexión crítica, la cooperación, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad que garanticen relaciones armónicas con la naturaleza, entre los seres humanos y consigo mismos.

Sin embargo, a pesar de que se ha incorporado el enfoque de la EA en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos de la educación básica; y de que se han venido implementando en las instituciones escolares una diversidad de acciones para el mejoramiento del ambiente, se cuestiona a la EA porque no se ven resultados en la construcción de valores ambientales por parte de los educandos, ya que éstos simulan cuidar su entorno mientras abordan los contenidos respectivos o cuando se sienten vigilados por el profesor o la profesora.

Los profesores manifiestan que en el ámbito escolar no se perciben cambios en los hábitos negativos hacia el ambiente, en el sentido de que predomina el consumo indiscriminado de comida chatarra, el mal manejo de latas, plásticos y unicel; el mal manejo y el desecho inadecuado de los residuos.

Entre otras situaciones señaladas por dichos profesores, también destacadas en artículos o en tesis de maestría y de licenciatura del nivel básico en la línea de EA, se encuentra el predominio de una práctica docente tradicional que continúa promoviendo aprendizajes memorísticos, desarticulados y descontextualizados, así como una enseñanza lineal, de poder y de control que genera en los estudiantes, competencia, individualismo, apatía y desinterés.

De ahí nuestro interés por conocer cómo se está llevando a cabo la EA en la escuela, cuando los profesores hablan de EA, ¿de qué EA hablan?, qué significa para ellos y cómo la desarrollan, considerando que los profesores son mediadores de los significados que sobre la EA se construyen en el ámbito escolar y, que de alguna manera su pensamiento sobre la EA tiene un impacto particular en la forma de concebir la problemática ambiental y sus soluciones, así como en los valores que se construyen a dicho respecto

Cabe destacar, que ubicamos nuestra perspectiva de la EA en el marco del paradigma complejo y crítico social. En cuanto a las RS nos acogemos a la perspectiva sociológica de Serge Moscovici (1979) y Denise Jodelet (2002), para quienes las RS están configuradas por un corpus organizado de conocimientos (imágenes, creencias, actitudes, normas, valores, etc.), constituidos en la relación cotidiana entre un conjunto de intercambios individuales y sociales, enmarcados en contextos y momentos históricos determinados.

Lo anterior en virtud de que las RS las figuras y expresiones constituidas por los individuos y los grupos mediante su interacción, contribuyen a la construcción de una realidad común del grupo, constituyéndose en una forma de pensamiento social que estructura la comunicación



y las conductas de los miembros de ese grupo (Jodelet, 2000 y 2002). Por lo que, en dicha perspectiva, al corpus específico de elementos que caracteriza a una determinada RS se le identifica una función simbólica, que mediante la actividad psíquica tiene el atributo de que las personas se expliquen el mundo que les rodea y de orientar sus acciones.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES

En los testimonios que los profesores expresan sobre la EA se muestra que ésta y su problemática, de manera paulatina están trascendiendo en el ámbito escolar, lo que parece indicar que es un concepto con el cual la mayoría de los profesores están familiarizados.

Sin embargo, hay dominios diferentes de dicho concepto, lo cual coincide con los estudios realizados en Brasil por Reigota (2002a y b), Sauv e *et al.*, (2001) y Molfi (2000), en el sentido de que encontramos lecturas de la EA desde ángulos restringidos de la problemática o desde ángulos más amplios o integrales.

Reigota considera como simples las RS sobre la EA menos desarrolladas y, como más elaboradas o globales aquellas que se acercan a una visión compleja e integral de la EA; lo anterior se corresponde a lo ya enfatizado por Moscovici (1979) en su estudio sobre el psicoanálisis, respecto de que en las RS pueden encontrarse saberes más consistentes que otros según el grupo social, la clase social o la cultura a la que se pertenece.

Los resultados de este estudio no son la excepción, también se identifica que las imágenes de los profesores varían en profundidad y sentido; apoyándonos en Ibáñez (1994) entendemos que dichas visiones simples o integrales profundas o superficiales de la EA, de alguna manera representan una variable de la experiencia que tiene el sujeto en torno al objeto representado, pues dependiendo de esta experiencia la relación hacia el objeto estudiado es de distinto orden y profundidad.

Cabe destacar que en la identificación de las RS se utilizó la técnica de similitud que consistió en agrupar según su contenido las ideas compartidas o que se aproximan, luego se identificó su sentido y se les asignó una categoría; mediante este procedimiento distinguimos cinco categorías que resultan de las respuestas al cuestionario y entrevistas a los profesores; a partir del análisis de dichas categorías se identificó que correspondían a cinco tipos de RS distintas.

Teniendo el marco teórico de nuestro estudio, las representaciones identificadas las caracterizamos de la siguiente manera: 1) reducidas o simples; 2) globalizadoras; 3) antropocéntricas técnicas; 4) integrales; y 5) críticas.

1) Reducidas o simples.- Estas representaciones portan elementos de alguna de las posturas de la corriente naturalista; por ejemplo, el ambiente se comprende como sinónimo de naturaleza, se explica la 'naturaleza y sus problemas' desde la ecología; se da un valor intrínseco a la naturaleza o a los seres vivos en general; la problemática ambiental se comprende como problemática de la ecología; en particular las RS reducidas o simples, aluden problemas como la basura, el ahorro de energía, la deforestación, la contaminación del aire, agua, la protección y cuidado de la naturaleza, ambiente, medio, entorno, principalmente.

2) Globalizadoras.- En éstas se expresa la relación recíproca entre la sociedad con la naturaleza y la importancia de vivir en armonía con ella, en lo cual se involucra al ser



humano haciendo referencia a los valores, a la conciencia para que los problemas puedan solucionarse. La característica de esta RS es que el énfasis de los valores y de la conciencia está puesto en el ambiente físico sin reparar en la recuperación de lo humano.

3) Antropocéntricas técnicas.- En éstas se coloca al ser humano como el más evolucionado de los seres biológicos, con la capacidad de explorar, modificar y mejorar su ambiente usando sus habilidades racionales, su énfasis está puesto en el empleo de los recursos naturales como garantía de la sobrevivencia humana. Una de sus características es que son impulsadas desde intereses mercantiles que pierden de vista la equidad social.

Las RS antropocéntricas técnicas y globalizadoras van ampliando su visión y su campo de acción, por eso también se les menciona como RS amplias; se equiparan con las reducidas porque se centran sólo en el mejoramiento del medio físico; tanto las reducidas como las amplias las ubicamos en la corriente naturalista por su relación con alguna de sus posturas.

4) Integrales.- Son aquellas que encierran un sentido humanista de la EA, refieren el mejoramiento de las relaciones entre los seres humanos con la naturaleza, entre los seres humanos con los demás seres humanos y entre los seres humanos consigo mismos en pos de un bienestar común; apelan a la educación con un fin más humanista.

5) Críticas.- Presentan expresiones reflexivas que cuestionan las determinaciones socioculturales, económicas y políticas y su relación con la problemática ambiental; apelan a una educación humanista, problematizan la inequidad, los intereses contrapuestos de las naciones hegemónicas y las subdesarrolladas, comprendiendo la importancia de valores humanistas, de cuidar la naturaleza pero también del cuidado de sí mismos y de la comunidad; pues un ambiente y alimentación sanos beneficia a todos, etc. En pos de un mundo más armónico en esta vertiente se pugna por la equidad y la justicia sociales. Ambas las RS integrales y las críticas coinciden en la búsqueda del bienestar común.

Los siguientes son algunos resultados de los cuestionarios aplicados a profesores de educación primaria. De 91 cuestionarios aplicados se consideraron sólo 66, debido a que algunos profesores no informaron sus años de servicio, un dato que inicialmente era importante para la organización de los resultados.

Los 66 cuestionarios fueron organizados en siete grupos, según la formación escolar y la antigüedad laboral de los profesores; de este número: 50% tienen como formación la Normal Básica y entre 15 y 27 años de servicio; 19% con la misma formación pero entre 28 y 40 años de servicio; 9% con igual formación pero de 1 a 14 años de servicio; 9% con Normal Licenciatura y de 1 a 14 años de servicio; 4% con esta última formación pero entre 15 y 27 años de servicio; 3% profesores con Normal Básica y Normal Superior entre 15 y 27 años de servicio; y 6% profesores con Normal Superior entre 28 y 40 años de servicio, lo anterior puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Población: Educación primaria: 91 instrumentos aplicados, 66 considerados							
Categoría de análisis EA							
Grupo:	1	2	3	4	5		
6	7						
Formación Profesional	Normal Básica 6 Prof.	Normal Básica 33 Prof.	Normal Básica 12 Prof.	Normal Lic. 6 Prof.	Normal Lic. 3 Prof.	Normal Sup. 4 Prof.	Normal Básica y Superior 2 Prof.

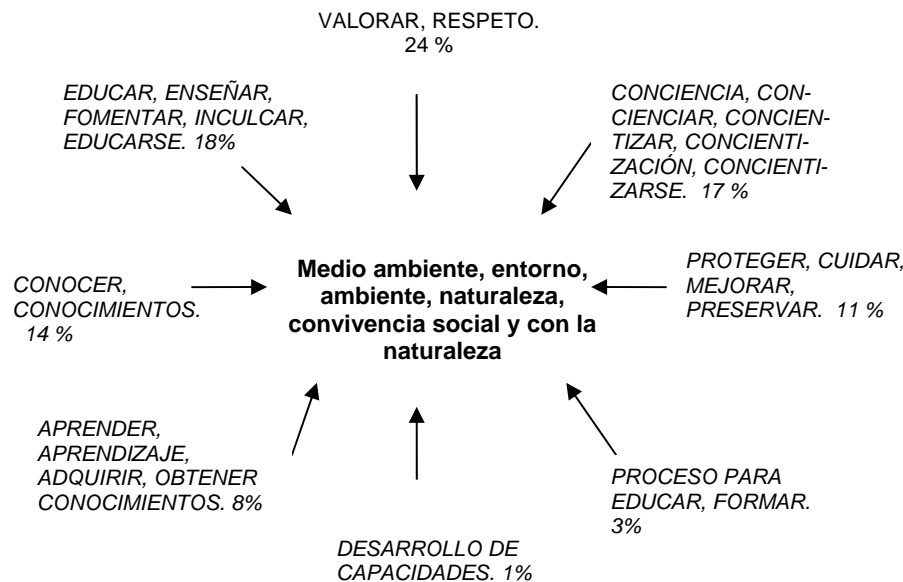


Años de Ser vicio	1-14	15-27	28-40	1-14	15-27	28-40	15-27
	9%	50%	19%	9%	4%	6%	3%
	78%			13%		6.%	3.%

Se hizo esta agrupación pensando encontrar diferencias substanciales en las RS de la EA; por una parte, debido a que el grupo lo componen profesores de varias generaciones que se incorporan a la educación básica en el marco de diferentes 'Reformas educativas'. Las diferencias generacionales podían reflejar conocimientos sobre las innovaciones de dichas reformas en cuanto a la incorporación de lo ambiental, o sobre los cambios que se comunican sobre el mundo en que vivimos. Por otra parte, los distintos niveles de formación y años de servicio de los profesores podían señalar también una diferencia, pues con toda seguridad el transcurrir de ese tiempo los ha marcado con experiencias que han venido delineando visiones nuevas sobre la realidad y su manera de pensar y actuar. Sin embargo los resultados muestran poca diferencia, a continuación se presentan las RS que identificamos en las respuestas de los profesores. A la pregunta:¹

¿QUÉ ES PARA USTED LA EDUCACIÓN AMBIENTAL?

Los profesores en sus respuestas expresan las siguientes acciones:



¹ Un 4% de los profesores no respondió a la pregunta.

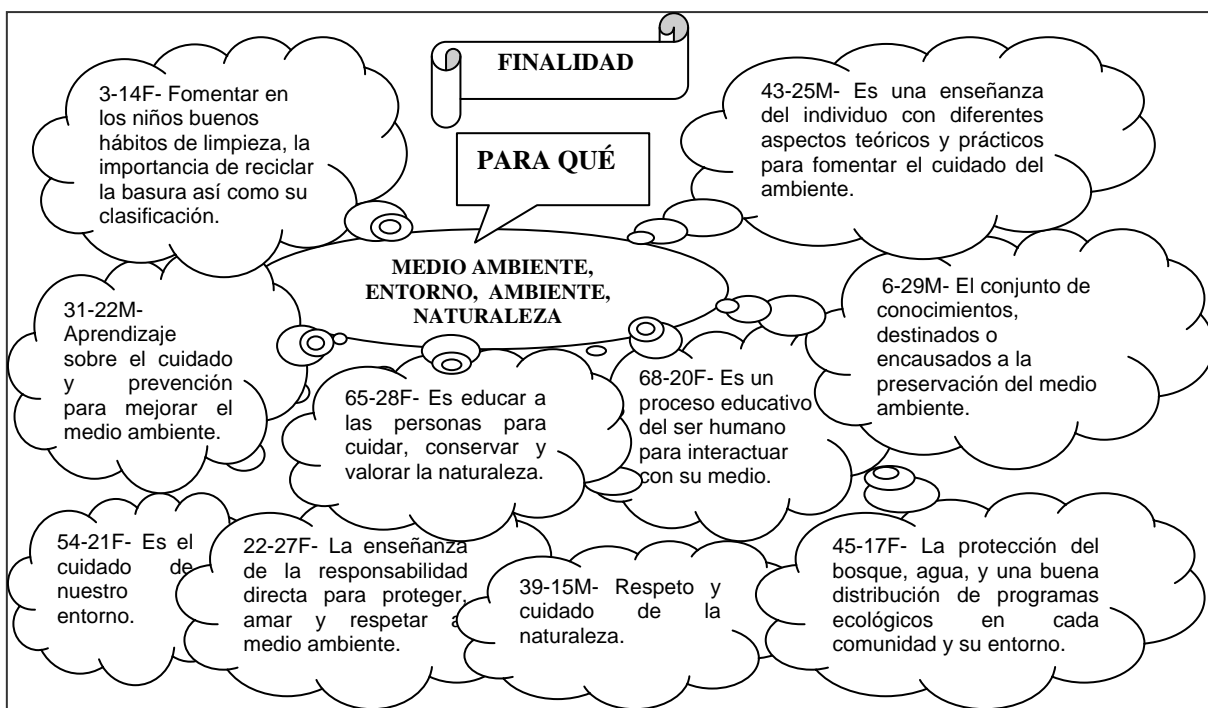
Las acciones expresadas configuran la RS que los profesores tienen de la EA, para ellos la EA es un valor, un conocimiento, un proceso educativo y formativo, etc.; pero, cabe destacar que aunque son acciones diferentes, la mayoría se orienta a un fin común, que es el cuidado, uso adecuado, mejoramiento, protección, limpieza, preservación y conservación del ambiente, entendido también de manera indistinta como medio ambiente, entorno o naturaleza; lo que en términos de RS identificamos como el núcleo común compartido por los actores.

En dichas acciones se destacan aspectos precisos y delimitados del objeto de representación; entre éstos, sus similitudes, sus diferencias y las prácticas que delinean los sentidos que los profesores otorgan a esas acciones. No es un saber homogéneo, ya que predominan RS reducidas y globalizadoras, sobre RS integrales y antropocéntricas técnicas de la EA. No fue posible identificar RS críticas en este grupo.

REPRESENTACIONES SOCIALES REDUCIDAS O SIMPLES

A continuación nos aproximamos a las RS reducidas o simples, se identifican los diferentes sentidos, pues en términos de Moscovici (1979) toda representación permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura; en este caso las proposiciones se orientan al cuidado del ambiente físico, el núcleo común de estas representaciones es el medio ambiente, el medio, el entorno, la naturaleza, como puede observarse en la figura. La pregunta a la que se responde es la siguiente:

¿Qué es para usted la educación ambiental?



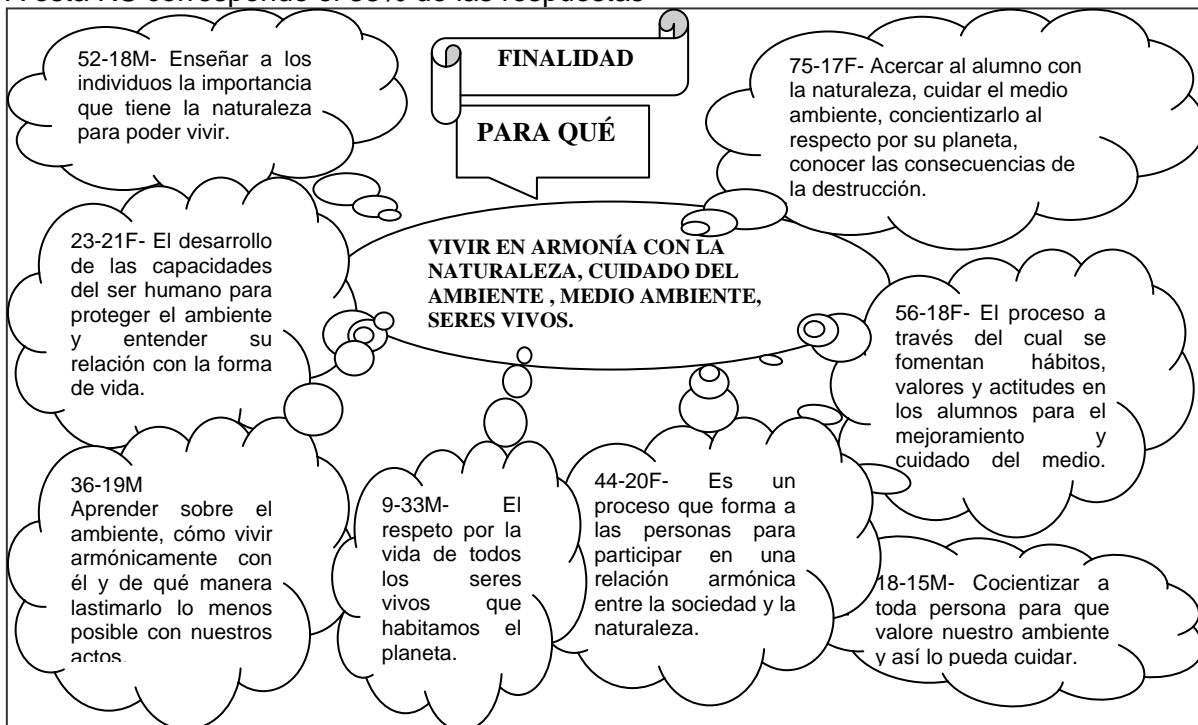
Clave: El primer número, corresponde al # del cuestionario; el segundo número, corresponde a los años de servicio del profesor; la letra F significa: femenino; y la letra M: masculino.

A esta RS corresponde el 36% de las respuestas de las cuales se presentan las más recurrentes. Se puede notar que la EA se asume como un instrumento de solución a determinados problemas ambientales: se muestra una preocupación por manejar adecuadamente la basura reciclándola y clasificándola, por el fomento de hábitos de limpieza y de consumo, por enseñar conocimientos para preservar y saber como cuidar y proteger la naturaleza, el ambiente, el entorno o el medio ambiente. El énfasis se centra en el ambiente físico, una imagen en la cual la naturaleza se mira separada de la sociedad.

REPRESENTACIONES SOCIALES GLOBALIZADORAS

Estas representaciones se van ampliando hacia una visión social global, en la que se expresa la relación recíproca entre la sociedad y la naturaleza, la importancia de una relación armónica para vivir mejor, se involucra al ser humano haciendo referencia a los valores, a la conciencia para que los problemas puedan solucionarse.

A esta RS corresponde el 33% de las respuestas



Clave: El primer número, corresponde al # del cuestionario; el segundo número, corresponde a los años de servicio del profesor; la letra F significa: femenino; y la letra M: masculino.

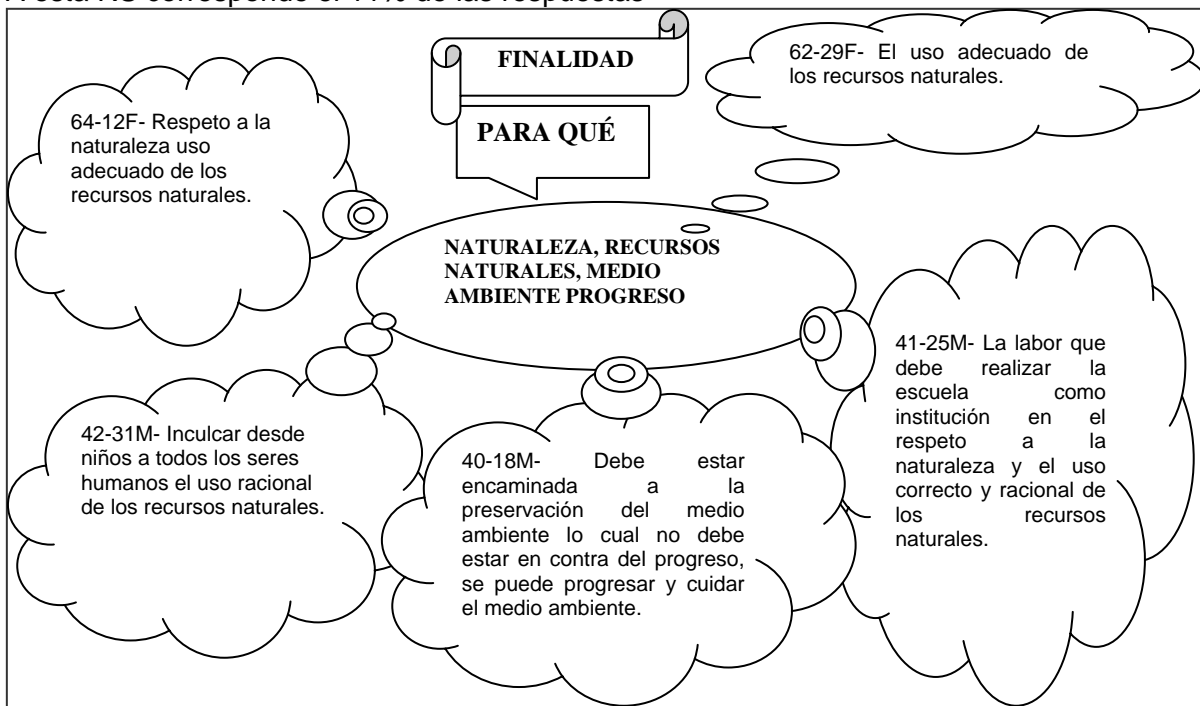
En las ideas expresadas la EA se mira como una guía para entender el ambiente y su relación con las formas de vida, para con ello, mejorar las relaciones de la sociedad con la naturaleza; a la naturaleza se le concede un valor propio y el ser humano es considerado un

ser vivo más. En esta imagen como en la anterior las ideas se orientan hacia preservar y cuidar el ambiente, naturaleza, medio; se menciona la importancia de la naturaleza para poder vivir, para poder vivir mejor, pero no puede ubicarse esta imagen como una RS integral ya que, ésta comprende una idea más compleja que engloba las relaciones entre el ser humano con la naturaleza y el bienestar común.

REPRESENTACIONES SOCIALES ANTROPOCÉNTRICAS TÉCNICAS

En este tipo de RS es el interés humano el que guía el criterio valorativo de la relación entre la sociedad humana y su ambiente; con la idea de progreso el ser humano impone su dominio sobre la naturaleza confiando en el avance tecnológico. Una de las soluciones técnicas frente a la depredación de la naturaleza es el uso racional de sus recursos.

A esta RS corresponde el 11% de las respuestas



Clave: El primer número, corresponde al # del cuestionario; el segundo número, corresponde a los años de servicio del profesor; la letra F significa: femenino; y la letra M significa: masculino.

El respeto hacia la naturaleza con el interés de un uso racional de sus recursos, ubican esta imagen como antropocéntrica técnica, en virtud de que el comportamiento hacia la naturaleza está determinado por necesidades e intereses humanos.

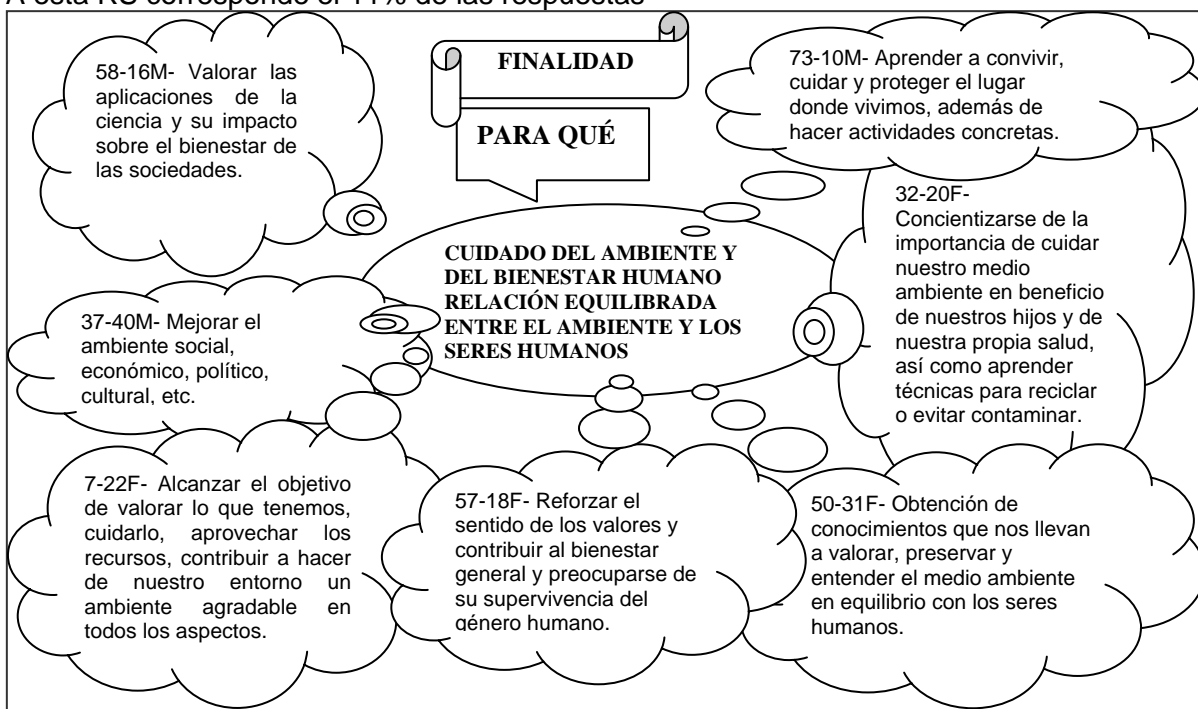
Las RS antropocéntricas técnicas y globalizadoras, van ampliando el campo de las acciones hacia el ambiente, por eso también se les identifica como RS amplias; se equiparan con las reducidas porque se centran sólo en el mejoramiento del medio físico; tanto las reducidas como las amplias las ubicamos en el enfoque naturalista por su relación con alguna de sus

posturas. En dicho enfoque como se dijo antes, el ambiente se comprende como sinónimo de naturaleza, se explica la 'naturaleza y sus problemas' desde la ecología; se da un valor intrínseco a la naturaleza o a los seres vivos en general; la problemática ambiental se comprende como problemática de la ecología; en particular las RS reducidas o simples aluden problemas como la contaminación: basura, agua, aire, o bien, el ahorro de energía, del agua, el consumo adecuado, entre otros.

REPRESENTACIONES SOCIALES INTEGRALES

Se diferencian de las anteriores porque encierran un sentido humanista de la EA, refieren la interdependencia y el mejoramiento de las relaciones entre los seres humanos con la naturaleza, entre los seres humanos con los demás seres humanos y entre los seres humanos consigo mismos en pos de un bienestar común, apelan al conocimiento y a la EA con un fin más humanista.

A esta RS corresponde el 11% de las respuestas



Clave: El primer número, corresponde al # del cuestionario; el segundo número, corresponde a los años de servicio del profesor; la letra F significa: femenino; y la letra M: masculino.

Las respuestas de los profesores son neutrales; si bien su visión es más amplia que reducida, la tendencia favorece el medio físico sin establecer relación con los valores humanos para vivir en armonía, tanto con la naturaleza como entre los seres humanos. Podemos concluir que en este grupo predomina una imagen naturalista de la EA, en virtud de que no hay referencias a los cambios fundamentales, en las relaciones y valores humanos: equidad, solidaridad, tolerancia respeto mutuo, justicia social, etc.



Como se señaló anteriormente en este grupo no encontramos RS críticas, cuya diferencia en relación con las RS integrales, estriba en que en aquellas se expresan reflexiones que cuestionan las determinaciones socioculturales, económicas y políticas, en la problemática ambiental y sus soluciones, así como en la práctica de la EA.

En el siguiente esquema se presentan algunos resultados que corresponden a la fase de entrevistas, que se realizaron a un grupo de profesores de los tres niveles educativos de la educación básica; la característica principal de este grupo es que uno de los profesores entrevistados en cada nivel educativo participa en la capacitación del programa “Cruzada escolar para el aprovechamiento y cuidado del medio ambiente”; un programa que como los profesores mismos lo señalan fue implementado por la Subsecretaría de Educación Básica con el objeto de reforzar el desarrollo de la EA dentro del currículo escolar.

El programa comprende la capacitación de un conjunto de profesores a los que se les identifica como ‘promotores ambientales’; dichos promotores tienen la misión de capacitar a otros profesores que son seleccionados en cada escuela, los cuales reciben el nombre de asesores técnicos; éstos, a su vez, tienen la encomienda de capacitar al conjunto de profesores que laboran en su mismo centro de trabajo y a un niño al que se le nombra embajador ambiental.

Dada la manera en que se organiza este programa las entrevistas se realizaron a tres profesores de preescolar, tres de primaria y tres de secundaria: un promotor ambiental (PR), un asesor técnico ambiental (AT) y un profesor de grupo (PG) en cada nivel.² Cada una de estas figuras representa una muestra que implica a los tres niveles del trayecto formativo de la educación básica.

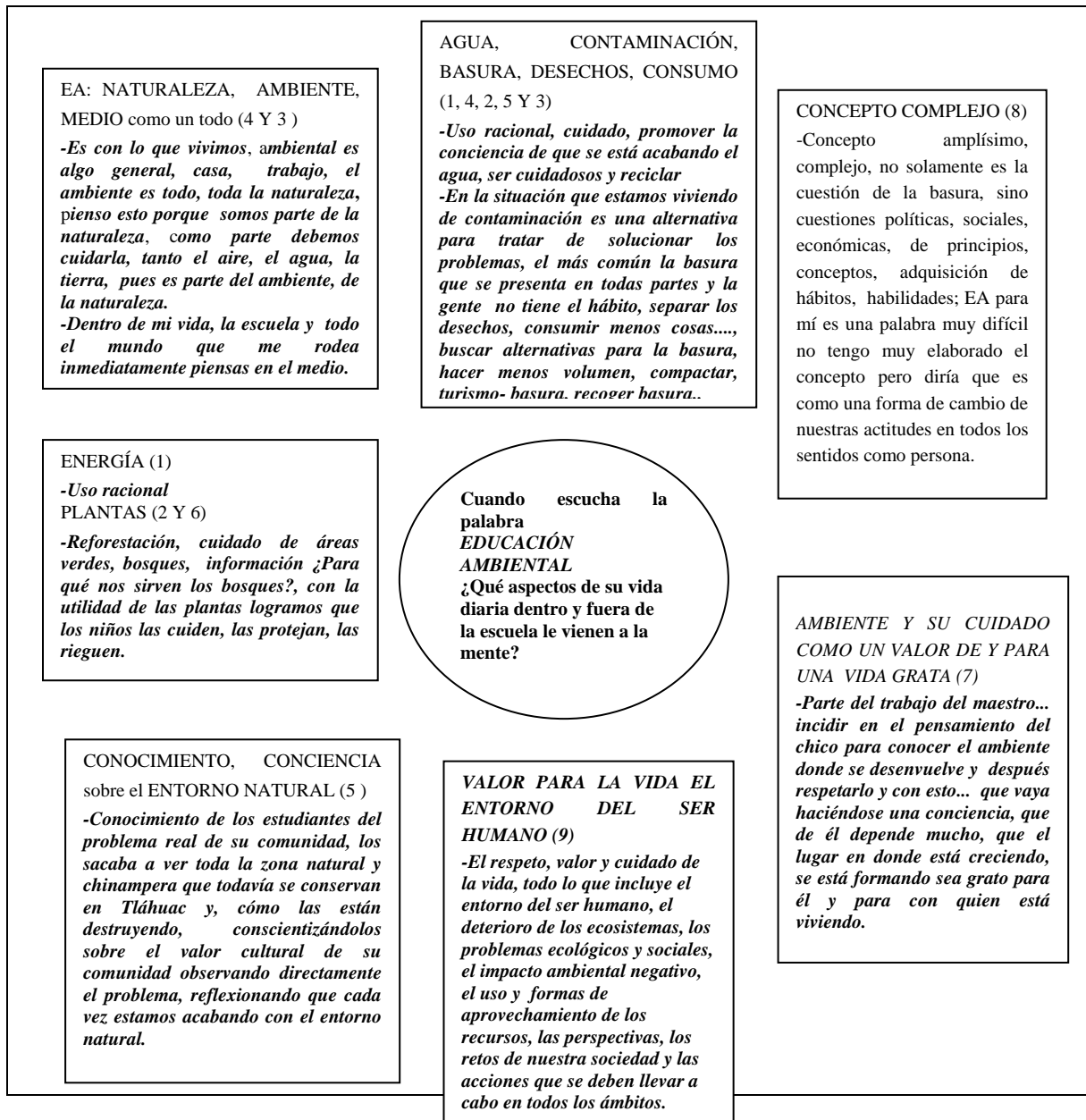
Esquema 1

MUESTRAS 1 PROMOTORES; 2 ASESORES TÉCNICOS; Y 3 PROFESORES DE GRUPO
--

Pregunta: ‘cuando escucha la palabra ‘educación ambiental’, ¿qué aspectos de su vida diaria dentro y fuera de la escuela le vienen a la mente?’
--

Los números 1, 4 y 7 corresponden a los promotores ambientales (PR), 2, 5 y 8 a los asesores técnicos (AT) y 3, 6 y 9 a los profesores de grupo (PG), el número entre paréntesis es la página en la que está inscrito el testimonio.
--

² Se destacan estas figuras: PR, AT y PG porque son los actores principales mediante los cuales se buscó implementar la EA en la EB.



Este esquema que contiene la visión de los tres grupos de estudio --en cuanto a la pregunta que se señala en el cuadro—, muestra una similitud con algunas de las acciones que sobresalieron en el grupo de maestros a los que se les aplicó el cuestionario: conciencia, conocimiento, valores, respeto; en este grupo surgen otros elementos como complejidad y cambio. También predomina una RS reducida (56%), sobre una RS amplia (22%) e integral (22%).

Decimos que predomina una RS reducida o simple, porque la EA se concibe como los problemas físicos de la naturaleza, pues se alude a la conciencia a un contacto con uno mismo, a educar a la familia, la idea de educar para tener conciencia y estar conscientes de



lo que está uno haciendo, pero en relación a la naturaleza como algo externo, confirmándose reiteradamente una asociación de la educación ambiental con:

- el problema de la basura, del agua, el ahorro de energía, en general con el cuidado y respeto de la naturaleza, con una visión catastrofista que valora a la naturaleza por sobre los seres humanos;
- el entorno o el ambiente entendidos como algo global, reconociéndose que en las relaciones e interdependencia de sus elementos, el ser humano es parte del proceso y se ve afectado porque no está aislado;
- se encuentran rasgos de una visión compleja e histórica de la problemática ambiental, y argumentos que pugnan porque el ser humano se reconozca como parte de la naturaleza y no como su dueño.

El problema de estas prácticas externas al sujeto, es que pierden de vista el desarrollo humano y con ello el desarrollo de las potencialidades de los sujetos –valores como la solidaridad, la equidad, la responsabilidad, capacidad crítica y heurística, para transformarse y transformar la realidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Cerramos remitiéndonos a la preocupación central que dio lugar a esta investigación, dado que los resultados nos han permitido identificar la mediación de la institución educativa en la construcción de sentido de una cultura y gestión ambiental en el ámbito escolar, a través del propio discurso expresado en las políticas educativas, en el programa de capacitación de la cruzada escolar, y de la práctica docente que desarrollan los profesores.

Los resultados obtenidos muestran que las prácticas de la EA que desarrollan los profesores en el ámbito escolar son, a su vez, un reflejo de los énfasis temáticos ponderados en las políticas educativas y en el programa de capacitación que recibieron, en cuya orientación predominan acciones de reciclado, composta, cuidado del agua, ahorro de energía, reforestación, etc., que son importantes para un ambiente saludable, el problema es que se pierde de vista el propósito de una educación integral.

Al no haber una visión compleja e histórica de los problemas, se ignora el conocimiento del origen de los problemas, así como de los niveles de responsabilidad y de participación de los agentes que deben implicarse en su prevención, disminución o solución. Pero, además al tratarse como algo que viene de fuera como un contenido adicional, dichas acciones se ven desvinculadas del currículo educativo y con ello, del desarrollo humano que tanto los Planes de estudio como la propia EA, tienen entre sus finalidades.

Creemos que el predominio del enfoque naturalista en el pensamiento de los profesores, es un problema porque seguiría reproduciéndose mediante la práctica que desarrollan, pues esa red simbólica influye en la modalidad que el maestro elige para organizar los contenidos ambientales que enseña, así como en el tipo de relación que establece con los estudiantes, una tendencia mecanicista e instrumental que la EA busca transformar.

Por otra parte, el problema del sesgo naturalista es que se traduce como lo destaca González Gaudio *et al.*, (1993), en un manejo desarticulado de los contenidos curriculares y, de éstos con las vivencias cotidianas de los estudiantes; lo cual limita un aprendizaje



significativo que los motive a comprometerse con la continuidad de esas acciones; en consecuencia, los problemas se vuelven cíclicos.

Desde nuestro punto de vista el problema es complejo, porque además de focalizar sólo la parte física de la problemática ambiental los profesores no tienen una comprensión de la educación como proceso, que les permita distinguir la interrelación de los principios filosóficos, pedagógicos, éticos, psicológicos, sociológicos, y didácticos que orientan el hacer educativo, los que necesariamente deben converger como caminos que se entrecruzan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos curriculares. Pensamos que la comprensión de este proceso ayudaría a resolver la desarticulación.

Consideramos pues, que el problema que se refleja es de relaciones, si los profesores no comprenden esas relaciones será difícil que se separen de esa visión de las ciencias naturales y que vean más allá del impacto que tiene el uso de esa práctica. Es aquí donde detectamos la necesidad de ofrecer un programa integral de formación permanente para todos los profesores de EB del país, que abra espacios para la reflexión y articulación de ese amplio conocimiento y que además estimule la iniciativa y el interés de los profesores por seguirse formando.

Un programa integral de formación permanente es necesario no sólo porque el mundo cambia vertiginosamente, sino porque para que los profesores puedan contribuir en una formación integral de los educandos en un contexto cambiante, no son suficientes las reformas curriculares; es fundamental como lo ha destacado Delval (1995), ayudar a transformar las prácticas de los profesores mediante programas pertinentes que impliquen los cambios educativos y favorezcan la reflexión crítica sobre el porqué de lo que se quiere cambiar, trabajando en forma de taller o seminario y no únicamente mediante conferencias magistrales masivas.



BIBLIOGRAFÍA

- BANCHS, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations*, Vol. 9, Electronic Versión <<http://www.psr.jruiaat/frameset.html/>>.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica", en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1ª edición en español 1979, 2ª edición.
- DÁVILA Aldás, Francisco R. (1996), "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa", en: *Teoría y educación*. México, CESU/UNAM.
- DELVAL, Juan (1995), *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 5a. ed.
- FOLLARI, Roberto (1982), *Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología*. México. UAM-A.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar et al. (1993), *Hacia una estrategia nacional y plan de acción de educación ambiental*, México, INE/SEDESOL/UNESCO.
- IBÁÑEZ, Tomás (1994), "Representaciones sociales, teoría y método", en *Psicología Social Construccionista*, Colección Fin de Milenio, México, Universidad de Guadalajara.
- JODELET, Denise (2002), "La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría", en *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Traducción David Rosenbaum, Supervisión de Tomás Ibáñez S. Moscovici (coord.), España, Paidós, 1ª. Edición en castellano 1986.
- JODELET, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero T. (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología/UNAM. 1ª. Edición.
- MOLFI Goya, Eneida M. (2000), "Deconstrucción de las representaciones sobre el medio ambiente y la educación ambiental", en *Tópicos en educación ambiental*, vol. 1, núm. 2. México, UNAM/SEMARNAP.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- (2002), "Introducción: el campo de la psicología social", en *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. S. Moscovici (coord.), España, Td. David Rosenbaum, Supervisión de Tomás Ibáñez, 1ª. Edición en castellano 1985, Paidós.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (2002), "De la Ciencia al sentido común", en *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. S. Moscovici (coord.), España, Td. David Rosenbaum, Supervisión de Tomás Ibáñez, 1ª. Edición en castellano 1986, Paidós.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México, Poder Ejecutivo Federal.
- (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal y SEP (1989), *Programa nacional para la modernización educativa 1989-1994*. México, SEP.
- POSTIC, Marcel (1982), "Estudio psicológico de la relación educativa", en *La relación educativa*, Madrid, Narcea.



POSTIC, Marcel y Jean-Marie De Ketele (2000), *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea.

REIGOTA dos Santos, Marco Antonio (2002a), "AS representações sociais na prática pedagógica cotidiana da educação ambiental", in Sauv , L. Et alli (Dir.) *Textos escolhidos em educa o ambiental de uma América   outra*. Tome 1, Ere-EQAM, Montreal.

----- (2002b), "A pesquisa sobre represent es sociais: uma conex o com a educa o ambiental", in Sauv , L. et alli. (Dir.) *Textos escolhidos em educa o ambiental de uma América   outra*. Tome 2, Ere-EQAM, Montreal.

SAUV , Lucie e Isabel Orellana (2001), "La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de EDAMAZ. En Sato, Mich le et José Eduardo dos Santos (dir.), *A contribui o da Educa o ambiental 'Esperanza de Pandora*, Sao Carlos Rima.

SEDUE (s/f), *Curso: Ecología y educación ambiental*. Paquete didáctico, México, SEDUE/Subsecretaría de Ecología.

----- (1989), *Recomendaciones para la incorporación de la dimensión ambiental en el Sistema educativo nacional*. México.

Secretaría de Educación Pública (1974), *Resoluciones de Chetumal*, México, SEP.

----- (1992), *Guía para el maestro. Medio ambiente y educación primaria*, México, SEP.

----- (1993a), *Artículo 3  Constitucional y Ley General de Educación*, México, 1 . Ed.

----- (1993b), *Plan y programas de Estudio de Educación Básica/Primaria*, México, SEP.

----- (1993c), *Plan y programas de Estudio de Educación Básica/Secundaria*, México, SEP.

----- (1997-1998), *Cruzada escolar para la preservación y cuidado del ambiente*, México, Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal, Coordinación de programas complementarios, Dirección de enlace normativo y apoyo administrativo.

----- (2001), *Programa nacional de educación 2001-2006*, México.

----- (2004), *Programa de educación preescolar 2004*, México.

----- (2006), *Plan de estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. México.

SEP/SEDUE/SSA (1987), *Programa Nacional de Educación Ambiental. Introducción a la educación ambiental y la salud ambiental*, México, SEP/SEDUE/SSA.