

POR UNA ESCUELA MÁS ALLÁ DEL MEDIO AMBIENTE

Yaritza Valero A¹ y Marianela García²

*Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario de Trujillo "Rafael Rangel", NURR.
Maestría en Docencia Geografía y Ciencias de la Tierra*

Recibido: noviembre 2007

Aceptado: marzo 2008

Resumen

Una de las mayores apuestas de la Educación Ambiental en la escuela contemporánea es que sea concebida como una práctica política, social, humanista y crítica que tome en cuenta las implicaciones éticas y la configuración epistemológica derivadas de la transferencia de conceptos científicos generados en otros dominios epistemológicos. De aquí, el interés de algunas instituciones de enseñanza superior en insertar la temática de la educación ambiental en la formación de maestros. En este sentido, este escrito reflexiona sobre una práctica educativa ya existente que demuestra la emergencia del saber ambiental para una interpretación crítica de los problemas que repercuten en la cotidianidad de la escuela.

Palabras clave: Educación, Ambiente, Representaciones Sociales.

FOR A SCHOOL BEYOND ENVIRONMENT

Abstract

One of the main challengers of Environmental Education in contemporary school is to be conceived as a political and social practice, humanist and critic that take into account ethical implications and epistemological configuration derived from the transference of scientific concepts generated in other epistemology dominions. Thus, some universities are interesting to include environmental education as subject point in the formation of teachers. In this sense, this paper reflects on the educative practice that already existing in order to demonstrate the emergency of environmental knowledge to approach a critical interpretation of problems that school faces every day.

Keywords: Education, Atmosphere, Social Representations.

1.Introducción

La Educación Ambiental emerge en los años setenta 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 biogeoquímicos y ecológicos, por el impacto contaminante de los desechos asociados a la actividad industrial y producción agrícola, perturbaciones climáticas y atmosféricas que, a su vez, significa un reflejo de la crisis de civilización occidental, esto es, los efectos socio-ambientales adversos de un modelo tecnológico que omite la variable ecológica con potenciales

¹ Lic. en Educación. Estudiante de la Maestría en Docencia de la Geografía y las Ciencias de la Tierra. Email: yaritzavaleroara@yahoo.es

² Lic. en Educación. Maestría en Docencia de la Geografía y las Ciencias de la Tierra. Email: gmarianela@ula.ve

consecuencias para la salud humana. Es a partir de esa década cuando se empezó 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.

En 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). Otro planteamiento de gran importancia surge a partir de la conferencia de **Estocolmo** convocada por las Naciones Unidas en 1972, donde se producen cambios que intervienen en las políticas ambientales de muchos Estados, los cuales toman como referencias históricas y doctrinales las propuestas más importantes de esta conferencia, aunado con los principios y estrategias ajustables a la Educación Ambiental para la consolidación internacional. Allí, se esboza 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, ob.cit.: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 plantea un cambio en los estilos de desarrollo o de las relaciones internacionales, sino más bien la corrección de los problemas ambientales que surgen de los estilos de desarrollo actuales o de sus deformaciones tanto ambientales como sociales. En Belgrado 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 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 a fin de fomentar el sentido de responsabilidad (UNESCO, 1980). Entre las conclusiones se mencionó la necesidad no sólo de sensibilizar sino también 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 sean la comprensión de la articulación entre las políticas económicas y ecológicas.

2. La educación ambiental en el quehacer del docente

El desafío actual, al igual que hace 29 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. 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 del sistema educativo nacional; 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, citado en Currículo Básico Nacional, Ministerio de Educación, 1998: 9) “...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 consecuencia, se requiere retomar los principios orientadores de Tbilisi, y buscar nuevas formas de abordar la realidad desde los paradigmas emergentes (incorporando el pensamiento complejo); Entre esos enfoques consideramos importante destacar el propuesto por Febres-Cordero, Luque, Aranguren y Velasco (1997), el cual presenta como características fundamentales las siguientes:

- 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.

Con el enfoque se propone que la educación ambiental ha de cumplir con una visión **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, y **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.

En el contexto histórico podemos decir que la educación ambiental nace en las fronteras delgado límite 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, op.cit.).

Esta crisis de civilización podemos ubicarla en diferentes antecedentes históricos que han convergido y se han implantado en las formas de vivir y concebir el mundo contemporáneo. Por ejemplo, de los griegos Aristóteles es una referencia obligada, sus ideas dominan por mucho tiempo el escenario intelectual. Es prácticamente el inventor de la historia natural, el conocimiento de lo que es el mundo se halla en él mismo y es obtenible a partir de la observación, mediante procesos inductivos limitados a la descripción de los hechos (Gallego-Badillo, 1997).

De acuerdo a la apreciación que se hacía de la naturaleza del lenguaje, crea el método deductivo, llamado silogismo. Este método se convirtió a través de la interpretación de Tomás de Aquino, en el método dominante de la universidad medieval que convierte los textos de Aristóteles y la Biblia en las fuentes de toda verdad, se consuma la síntesis entre la noción cristiana de Dios y la filosofía Aristotélica. A partir de ella, la teología cristiana asume las categorías aristotélicas. Preeminencia alcanza el concepto de naturaleza, distinción entre potencia y acto y la concepción de ser (Echeverría, 1993). El universo cultural de la época medieval, según el autor en consideración, será progresivamente sustituido por la modernidad; una concepción del conocimiento radicalmente diferente. En este sentido, 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” (Echeverría, 1993: 35).

Descartes (1596-1650), Bacon (1561-1626) y Newton (1642-1727) son considerados figuras claves en la creación de lo que se ha denominado paradigma mecanicista o cartesiano. Los descubrimientos de Newton y el sistema filosófico de Descartes dieron paso a la ciencia mecanicista y reduccionista y a la generación de principios y métodos para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

De Descartes interesa el papel central que le otorga al hombre como centro del universo, su ambición de alcanzar una filosofía y un método que convirtiera al ser humano en señor de la naturaleza y su visión matemática del mundo (Pardo,

1995). De esta manera, a Descartes se le considera el fundador del racionalismo (reemplaza la fe por la duda, hace del no-saber el fundamento del saber). Los avances científicos y tecnológicos del siglo XVII prepararon el camino para las amplias generalizaciones que se dieron en la ciencia durante los siglos XVIII y finales del XIX.

El juego de interrogaciones que se inicia en la medida que se van desarrollando las ciencias en Occidente conduce a plantear la disputa que se instalará en la denominada “Escuela de Frankfurt”, contra las formas excluyentes del pensamiento científico en la modernidad. Así, se pone en tela de juicio el reduccionismo mecanicista del empiro-positivismo que pretendía explicar toda la realidad mediante un método único, a partir del cual y sin ningunas consideraciones conceptuales, éticas ni estéticas, se podía descubrir un conocimiento preexistente en el mundo. Por consiguiente, dichas críticas inducen a preguntarse sobre el origen de los conceptos científicos y a responder que éstos no se hallan en las cosas, que no son un reflejo de la realidad sino construcciones del intelecto de acuerdo a suposiciones y creencias básicas sobre esa realidad y su estructura. (Flórez, 1999). Por otra parte, se cuestiona la pretendida objetividad y neutralidad de la ciencia, la dualidad sujeto-objeto, el carácter histórico para entenderla y tratar de explicarla, la prevalencia del análisis sobre la síntesis, la visión lineal de los problemas, la hiperespecialización y la pretensión de universalidad del conocimiento producido.

Como respuesta a la fragmentación del conocimiento y a la forma universalmente válida de obtenerlo emerge el pensamiento complejo el cual hace referencia a una totalidad como un estado de cosas dotado de muchos componentes que interactúan entre sí, en la cual existen jerarquías de niveles de complejidad (Echeverría, 1993). La complejidad plantea la interdisciplinariedad, propone la necesidad de transitar hacia conceptos y concepciones dinámicas e interactivas. En cambio el desarrollo científico tradicional fragmenta el saber en disciplinas, aspecto que se ve más acentuado entre las ciencias naturales y las sociales.

Según se ha visto, mucho más allá de lo cronológico, en el siglo XIX entra en ruptura la episteme del 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: 335). Al dejarse el espacio de la representación, aparece el conocimiento en dirección científica. Al convertir los saberes originarios en un sistema de clasificación, se generaron campos de apropiación y actuación (inclusión).

A manera de resumen, se dirá 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). 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 postmodernidad, en consecuencia, no es posible hablar de problemas éticos desde una visión universal, sino desde éticas diversas y plurales. En la postmodernidad, los conceptos de vida y muerte se tornan paradójicos y no dejan de ser problemáticos para las sociedades.

3. El “medio ambiente”, el desarrollo sustentable y la educación

Partiendo que toda referencia de la educación y la ciencia quedó impregnada de los preceptos que orientaron el proyecto de la modernidad entonces la Educación Ambiental habrá de enfrentar problemas derivados de la transferencia de conceptos científicos generados en otros dominios epistemológicos, En ciertos casos esa transferencia se ha realizado dejando de lado la episteme o el campo discursivo de procedencia. Es así como se encuentra que en el proceso de las complejas relaciones existentes entre el desarrollo y el medio ambiente, el llamado Informe Brundtland bajo el título de “Nuestro futuro común” hizo contribuciones en relación al concepto de desarrollo sustentable, definiéndolo como aquel “desarrollo que satisface las necesidades el presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”. En un intento por operacionalizar el concepto; explicó que dicho proceso debía ser capaz de generar un desarrollo, no sólo sustentable sino también social y económico; esto es, que además de asegurar su armonía con el ambiente, eran inherentes a un desarrollo.

A pesar de estos avances de la educación ambiental surgen en relación con los resultados y perspectivas del medio ambiente, y para 1987 surge la propuesta de una estrategia Internacional para la acción en el campo de la Educación y Formación Ambiental. En el documento derivado de esta reunión se mencionan como las principales causas de la problemática ambiental a la pobreza, y al aumento de la población, menospreciando el papel que juega el complejo sistema de distribución desigual de los recursos, generados por los estilos de desarrollo acoplados a un orden internacional desigual, por lo que se observa en dicho documento una carencia total de visión crítica hacia los problemas ambientales.

“La conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo” en Río de Janeiro (1992), constituyó la llamada **Cumbre de la Tierra en donde se emitieron varios documentos**, entre los cuales es importante destacar la *Agenda 21* la que contiene una serie de tareas a realizar hasta el siglo XXI. En dicho documento se propone el fomento de la educación, capacitación, la toma de conciencia y se establece la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible.

Paralelamente a la Cumbre de la Tierra, se realizó el **Foro Global Ciudadano** de Río 92. En este Foro se aprobaron 33 tratados; uno de ellos lleva por título "*Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global*", el cual parte de señalar a la Educación Ambiental como un acto para la transformación social, no neutro sino político, contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida. En este Tratado se emiten 16 principios de educación hacia la formación de sociedades sustentables y de responsabilidad global. Para ello, se establece la educación como un derecho de todos, basada en un pensamiento crítico e innovador, con una visión integral y participativa.

Al mencionar la crisis ambiental, el Tratado identifica como inherentes a ella, la destrucción de los valores humanos, la alienación y la no participación ciudadana en la construcción de su futuro. De entre las alternativas, el documento refiere la necesidad de abolir los actuales programas de desarrollo que mantienen el modelo de crecimiento económico vigente.

Entre las conclusiones del **Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, en Guadalajara** México se estableció que la educación ambiental es eminentemente

política y un instrumento esencial para alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social. Actualmente, no solo se refiere a la cuestión ecológica sino que incorpora las múltiples dimensiones de la realidad. Se consideró además, entre los aspectos de la Educación Ambiental, el promover la participación social y la organización comunitaria tendientes a las transformaciones globales que garanticen una óptima calidad de vida y una democracia plena que procure el autodesarrollo de la persona.

De los anteriores planteamientos se deduce que la educación ambiental ha sufrido importantes cambios pasando de ser considerada solo en términos de conservación y biológicos, a tener en muchos casos una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza. Así mismo de una posición de los sistemas económicos vigentes, se dio un gran paso hacia un fuerte cuestionamiento a los estilos de desarrollo implementados en el mundo, señalando a éstos como los principales responsables de la problemática ambiental. Se piensa por una educación ambiental transformadora que implique evoluciones y reconstrucción armónica de la compleja red de relaciones que existen entre individuos, sociedad y ambiente, respondiendo a propuestas educativas para un desarrollo que provea un presente-futuro sustentable. La sustentabilidad y responsabilidad, como principios que permiten retomar la educación en su totalidad, hoy y mañana, con finalidades que encauce su cooperación hacia un desarrollo económicamente factible, ecológicamente apropiado, socialmente justo y culturalmente equitativo (Gutiérrez, 1994).

En este sentido, se tiene la convicción que la Educación Ambiental no puede permanecer aislada en una sola disciplina, principalmente en el nuevo proyecto educativo venezolano denominado Escuelas Bolivarianas cuyos ideales están dirigidos a que éstas se conviertan en espacios para la producción y la productividad con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo” para lo cual ha buscado consolidar una propuesta alternativa con el desarrollo sustentable viabilizado a partir del concepto de Desarrollo Endógeno como “un conjunto de acciones y fuerzas ejecutadas por la comunidad en su localidad, utilizando el potencial de desarrollo de la misma, para satisfacer las necesidades del presente sin afectar las capacidades de las futuras generaciones...” (Ministerio de Educación y Deporte, 2005). La educación venezolana ha de participar en el proceso de desarrollo local sustentable impulsando y promoviendo la metodología de proyecto “como manera común de construcción de los saberes de la clase” (MED, 2005).

Como puede observarse, la organización curricular de los proyectos es un intento de articulación entre la formación, investigación y proyección social con el propósito de buscar respuestas o dar soluciones a los problemas comunitarios y, esencialmente desarrollar competencias cognitivas y socioafectivas de los escolares. De esta forma se incorporan en el proceso de formación docente nuevos retos y se legitiman corrientes de pensamiento y aproximaciones hermenéuticas sobre la pedagogía, la enseñanza, el desarrollo humano y la aproximación social del conocimiento para la transformación de la práctica pedagógica y la escuela.

En consecuencia, para generar un conocimiento teórico-práctico capaz de orientar la práctica pedagógica, se hace necesario indagar en las representaciones sociales y en los significados que los sujetos atribuyen a calidad de vida, bienestar, necesidades, derechos y deberes sociales, desarrollo, progreso y otros constructos. Cada problema ambiental local o global convertido en eje de la práctica educativa

obliga a examinar o a interpretar esos constructos y a partir de ello generar acciones sociales responsables y comprometidas, en razón de esto se asume que la Educación Ambiental debe construirse a partir de la acción de los sujetos y de la reflexión en la acción (Caride y Meira, 2001).

4. Representaciones Sociales del ambiente como herramienta para programas de Educación Ambiental

El concepto de representación social fue introducido en la psicología social por el psicólogo francés Serge Moscovici, quien se plantea como inquietud el desarrollo de una teoría que explique el 'conocimiento de sentido común'. Moscovici define así los fundamentos teóricos de las representaciones sociales, analizando las maneras como la gente se apropia de un saber y lo convierte en parte de su realidad transformándolo en guía para su vida social, es decir, analiza las maneras como un saber pasa a formar parte del sentido común (Castorina, 2003).

Según el autor en consideración, el planteamiento de Moscovici fue influido entre otros pensadores, por el concepto de Durkheim de representación colectiva, por los estudios de Piaget sobre la representación del mundo en los niños, los estudios de Levi-Bruhl sobre las funciones mentales en sociedades modernas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. A través de estos aspectos, Moscovici trató de comprender la vida social en construcción, trayendo así a la sociología contemporánea el concepto de representaciones sociales, en el sentido de entenderlas como una forma particular de pensamiento social.

Moscovici (1973), define una representación social como una forma de pensamiento, un modelo interno que tiene como función conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, por esto las representaciones designan una forma específica de conocimiento, 'el saber del sentido común', en el que su contenido constituye una forma particular de pensamiento social. Por lo tanto, las representaciones constituyen nuestro mundo simbólico real, que moldea nuestras respuestas ante un determinado objeto así como nuestra percepción de dicho objeto. En efecto, no se responde directamente a la realidad tal y como es, sino a la visión que tengamos de ella que trata sobre el conocimiento social del sentido común, haciendo énfasis en la participación activa de los grupos en la interpretación de la realidad y en su construcción y cambio. Es por ello que Moscovici ha de definir a nuestro tiempo como la época de las representaciones sociales, y las designa sociales, puesto que considera que no se debe subestimar la autonomía del presente y la contribución que hace cada miembro de una sociedad; señala además, que la persona construye en su interacción social la realidad en la cual vive.

En este orden de ideas, lo social se puede interpretar de varias maneras, por medio del contexto determinado en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de percepción de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas.

La realidad social se halla en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad, pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan (Banchs, 2001).

En tal sentido, las representaciones forjan las evidencias de nuestra realidad consensual ya que dan sentido a los acontecimientos y actos que se tornan rutinarias. Además, se consideran como un conocimiento social que se constituye a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la educación, la tradición y la comunicación social. Por tanto, consisten en la manera de ver, de pensar y de sentir sobre el mundo que conforman el saber del sentido común, formas de conocimiento socialmente compartido, por las cuales se procede a interpretar así como a dar sentido a la realidad. La forma en que se elaboran las representaciones sociales está relacionada con los estímulos sociales que se perciben y en función de valores, ideologías y creencias del grupo al que pertenecen, ya que el sujeto es un sujeto social.

Las representaciones sociales son productos socioculturales y procesos de construcción ya que por una parte, constituyen el conocimiento colectivamente distribuido, y por otro, contribuyen a crear el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación. En este sentido, la Educación Ambiental tiene un papel muy importante en la formación integral de los individuos, ya que facilita la construcción de conocimientos significativos y la apropiación de la realidad en la cual se desenvuelven todos los grupos sociales. Este proceso se debe basar en "aprender a aprender", que incluyen experiencias donde el juego, la acción y el contacto directo con el medio, son los pilares fundamentales. El maestro debe realizar su trabajo de manera que forme en los estudiantes, respeto, amor, e interés en la conservación de todos los elementos que conforman el denominado medio ambiente.

5. Comentarios finales

Diferentes concepciones y discursos fundamentan las prácticas de la educación ambiental. La discusión y la reflexión sobre esas concepciones son extremadamente necesarias en la formación docente. El desafío mayor para el educador continúa siendo cómo conseguir que el estudiante comprenda el mensaje sobre la necesidad de la intervención ciudadana en acciones locales en la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas globales. Queda claro que es necesario develar los procesos sociales que conducen a la consolidación, o no, de las representaciones que satisfacen los deseos de quienes detentan la hegemonía económica, social, cultural y política y que normalmente se influncian, inducen y controlan la vida social de otras personas.

En este sentido, es necesario destacar que los sistemas simbólicos son estructuras culturales, fuentes de información que suministra una guía por medio de la cual los seres humanos desarrollan sus actitudes y acciones frente a la vida; tal como lo plantea Guerra (1978), al considerar el símbolo como una idea cultural y socialmente constituida que dirige significativamente el comportamiento humano y se manifiesta en todas las realizaciones de la cultura.

En términos generales, puede resumirse que el ambiente está referido al carácter dado por la relación hombre-naturaleza, la cual es una relación simbólica marcada por los significados sociales. Por esto, se considera que las respuestas dadas al ambiente dependen de la definición que cada cultura hace del mismo. Esta concepción de ambiente nos plantea una interacción simbólica entre el medio natural y el ser humano, establecido a través de la cultura, es decir, de la

experiencia social que los actores sociales han desarrollado históricamente con respecto a su entorno.

La Educación Ambiental es entonces, como un eficaz instrumento para lograr el reencuentro hombre naturaleza hacia el ambiente natural promoviendo la responsabilidad como principio ineludible convirtiendo a los ciudadanos en agentes responsables respecto al ambiente natural, cultural y social en el que viven. Ello, se debe basar en la sensibilidad y toma de conciencia de amplios grupos de profesionales-científicos, técnicos, docentes- como por la incorporación de lo ambiental en las políticas institucionales. Por esta razón, la Educación Ambiental debe estar encaminada a reconocer y delimitar una práctica pedagógico-social que implique formas de actuar con propósitos conscientes y encadenados a motivar la competencia para la acción sobre los problemas ambientales, la calidad de vida y su integración socialmente problemática con el concepto de calidad ambiental (Caride y Meira, op. cit.).

Referencias bibliográficas

- BANCHS, M. (2001). "Jugando con las ideas de las Representaciones Sociales desde Venezuela". En: FERMETUM. Año 11, Nº 30, pg. 11-32.
- CARIDE, J. Y MEIRA, P. (2001). Educación ambiental y desarrollo humano. España: Ariel.
- CASTORINA, J. (Comp.). (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- ECHEVERRÍA, R. (1993). El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna Chile: Dolmen.
- FEBRES-CORDERO M. E., LUQUE, L., ARANGUREN, J., Y VELASCO, F. (1997). "La educación ambiental, paradigma del tercer milenio. Educación participación y Ambiente". Año 1. Nº 3. Caracas. MARNR.
- FLOREZ, R. (1999). Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: McGraw Hill.
- FOUCAULT, M (2001). Las palabras y las cosas. (30ª edición; Elsa Cecilia Frost, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1966).
- GALLEGO-BADILLO, R. (1997). Discurso sobre constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales metodológicas y actitudinales. Bogotá: Magisterio.
- GUERRA, M. (1978). El enigma del hombre. Pamplona. España. Ediciones Universidad de Navarra.
- GUTIÉRREZ, J. (1994). La Educación Ambiental: Fundamentos Teóricos, propuesta de transversalidad y Orientaciones Extracurriculares. Madrid: Muralla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2005). "La Educación Bolivariana. Escuelas Bolivarianas". En *Educere*. Mérida-Venezuela, Año 9, Nº 28 (Enero-Marzo) (pp 31-34).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica. Caracas. Venezuela. Editorial Nuevas Ideas.
- MOSCOVICI, S. (1973). Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- PARDO, A. (1995). La educación ambiental como proyecto. Barcelona. Horsori.
- PERDOMO, C. (2000). La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. *Educere*. Nº 8, Año 3, 15- 21.
- UNESCO (1980). La Educación Ambiental. Las Grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris.