

# REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES Y SU ANCLAJE EN LA CULTURA AMBIENTAL

Social Representations of Teachers and their Anchorage in Environmental Culture

Dra. Lucy Thamara Useche

## Resumen

En el sentido más amplio, las representaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente estructura y legitima en su vida cotidiana. Son asumidas como un sistema de concepciones y prácticas establecidas que orientan a los sujetos en su cultura. Desde esa visión, se planteó: Elucidar la conformación de las representaciones sociales de los docentes y su anclaje en la cultural ambiental del N.E.R 16 ubicado en San Cristóbal, Táchira, Venezuela. El estudio se inscribe dentro del paradigma Interpretativo con orientación cualitativa, se seleccionó el método etnográfico, los actores fueron los 3 docentes de educación primaria. La técnica de recolección informativa fue la entrevista y su instrumento un guión. Para el procesamiento se utilizó el análisis de contenido desde la reducción de datos con el sistema categorial. La unidad emergente abarcadora aproximó a la exégesis de representaciones sociales como: *Conocimiento Comprehensivo de Cultura Ambiental desde la Cosmovisión Docente*.

## Abstract

In the broadest sense, social representations are woven with the thought that people structure and legitimize in their daily lives. They are assumed as a system of established conceptions and practices that guide the subjects in their culture. From that vision, it was proposed: To elucidate the conformation of the social representations of the teachers and their anchoring in the environmental culture of N.E.R 16 located in San Cristóbal, Táchira, Venezuela. The study is part of the Interpretive paradigm with qualitative orientation, the ethnographic method was selected, and the actors were the 3 primary education teachers. The technique of information gathering was the interview and its instrument a script. For the processing, content analysis was used from the reduction of data with the categorially system. The encompassing emerging unit approached the exegesis of social representations as: *Comprehensive Knowledge of Environmental Culture from the Teaching Worldview*.

## Palabras claves

Representaciones sociales, docentes, cultura ambiental.

## Keywords

Social representations, teachers, environmental culture.

## I. INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales tienen repercusiones en el conocimiento que construyen las personas; se fundamentan en el uso de códigos y patrones concretos, determinados por factores sociales, económicos, culturales, religioso, entre otros, que les hace compartir creencias, concepciones y acciones en su interacción social. Desde esa visión, plantea Moscovici (citado por Jodelet, 2002) que los procesos psicosociales que dan forma a la cultura común; lo que posibilita entonces, la toma decisiones y comunicación fluida para prácticas sociales coherentes. De ahí que, la teoría de Moscovici de las representaciones sociales se refiere a una estructura cognitiva que tiene; entre otras funciones, otorgarle un sentido al medio y servir de guía a las conductas, al describir, clasificar y explicar la realidad.

Puede decirse entonces, que las Representaciones Sociales permiten obtener una visión funcional del mundo, en tanto que, constituyen una forma de conocimiento cotidiano y práctico, pues; a partir de las representaciones sociales, se connota de sentido a las acciones cotidianas dentro del establecimiento de los significados que se

dan en las relaciones interpersonales. Es decir, en el sentido más amplio, las representaciones sociales son una forma de captar la realidad concreta; estas además, se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. Al respecto, señala Banchs (2000) que son asumidas como un sistema de concepciones, ideas y prácticas establecidas que orientan a los sujetos en su comunidad y cultura.

Desde estos planteamientos hechos, es ineludible no señalar el anclaje de la cultura ambiental y la necesidad de mejorar la crisis en la que la sociedad la ha orillado. Donde la escuela tiene una mediación sustantiva para generar una cultura del ambiente desde el rol que ejercen sus docentes, que permitirá bajo las representaciones sociales que se forjen transformar sus prácticas y procesos educativos. En ese entendido, para hacer frente a tal desafío, el docente deberá comprender críticamente los problemas ambientales, su interconexión y su globalización, al poner en práctica sus propias representaciones, al integrar los aportes de las ciencias naturales y las ciencias sociales, en un marco de sentido común, bien colectivo, ligado a la interpretación compleja de dichos problemas con sus soluciones.

En un sentido amplio, Leff (2004) plantea que al reconocer que las raíces de la crisis ambiental se encuentran en las formas de conocer con las cuales se transforma y se apropia el mundo, es imprescindible la construcción de conceptos capaces de evidenciar las falencias existentes del conocimiento centrado en el medio ambiente con todas sus aristas. Esta aceptación intelectual, consciente, posibilita, a su vez, nuevas y diversas formas de conocer para reapropiarse del mundo. Lo que puede entenderse, como la inducción hacia su cultura. A lo que puede agregarse, que el

mismo autor citado procura en su visión, la conformación de un saber ambiental cuyo significado individual y con otros genere comportamientos con nuevos saberes con racionalidades capaces de aprehender la complejidad ambiental.

Bajo esta postura y al situar el contexto del docente, debe referirse que su rol enfrenta el manejo entre su propio conocimiento, noción y carga social sobre el ambiente con la estructuración programática referida al tópico, es por ello, que se asierta la idea de complejidad que ya expresaba Leff (2004) entre la reflexión de esa esencia teórica de educación ambiental que tiene un importante contingente del valor que le otorga el docente para sí mismo y para la práctica educativa que genere consciencia ambiental. Por lo que puede decirse, que esa episteme se aplica a la reorientación de la visión científica de los problemas ambientales que tiene el docente para proceder y actuar sobre el medio ambiente y su problemática de forma holista, es decir, que integre saberes científicos cotidianos, visiones disciplinares y opciones con significatividad en la vida personal, tanto del propio docente como en la de los escolares. Pero la complejidad del ambiente y, por tanto, la gestación de una cultura ambiental amerita otras formas de conocimiento sobre el mundo que van más allá de lo formativo como tarea ineludible de la educación, pues el docente proporcionará ante esa complejidad su forma de entender y comprender el mundo, de ahí, la relevancia de sus representaciones sociales, como su forma del conocimiento valorado por el sentido común, pues ese saber se manifestará en las prácticas educativas y de trascendencia social.

Sin embargo, existe una realidad educativa que pretende convertir a una educación ambiental en un abordaje sólo del saber científico, lo que deja de lado toda la carga vivencial, de prácticas sociales y del

saber cotidiano que plantea el problema ambiental y que forje una cultura distinta hacia el mundo. Frente a estos referentes empíricos, la labor docente y sus representaciones sociales deben posibilitar que la información, los conocimientos y la práctica educativa permitan elaborar una visión coherente y realista de los problemas ambientales, desde las manifestaciones que se dan en la experiencia significativa. Lo que puede verse, como la posibilidad de una cultura ambiental que no transite solo en presentar el ambiente y sus problemas, sino que genere cambios individuales y colectivos a favor de un desarrollo para la sostenibilidad. Vale referir a Gómez y Coll, (1994, p. 8) cuando plantean que: *“La realidad es la imagen que tenemos de ella, y es esa imagen y no la realidad misma, la que sirve de guía principal para orientar nuestros comportamientos y decisiones”*.

Desde ese último planteamiento, puede advertirse que, desde la escuela debe formarse para esa concienciación de la realidad, siempre que haya un proceder ante el ambiente responsable. Es necesaria entonces, la postura de un docente que en primera instancia sea consecuente ante la problemática ambiental, esté dado en su propio cambio e incentive con su proceder a que cambien sus estudiantes y el colectivo. Al respecto, Álvarez y Vega (2009, p. 250) señalan que esos cambios y efectividad en la acción se dan en: *“Un proceso formativo permanente, a lo largo de la educación básica y en distintos espacios comunitarios, que tiene una orientación pedagógica, ética y política, proporciona elementos teóricos y prácticos, y contribuye a modificar actitudes, elevar la comprensión y enriquecer el comportamiento de cada comunidad educativa, en su relaciones con el ambiente”*.

Las apreciaciones anteriores, dejan ver lo imperativo de una cultura ambiental, que si bien se orienta hacia la sostenibilidad,

no antepone el ambiente como medio, sino que considera a las personas; es decir, una cultura para transformar la forma como se concibe el mundo desde la práctica sostenible. Para lo cual, las representaciones sociales del docente, podrán contribuir en una educación que se ancle en la cultura, pues el docente ayudará de manera más efectiva a que los aprendizaje ayuden en la comprensión de los problemas ambientales con procesos de enseñanza que trasciendan en actitudes y comportamientos de desarrollo que generen la mejora ambiental, pero también el mejoramiento social.

Al respecto, Aragonés (citado por Álvarez y Vega, 2009) Indica que esto supone un gran reto para el docente, pues deberá superar el abismo existente entre el discurso teórico y su práctica cotidiana desde su propias convicciones; o lo que es lo mismo, permitirse ampliar su rol docente para realmente ser un actor en la superación del mero trato ambiental desde contenidos programáticos hacia una actuación cotidiana favorecedora de una actitud proambiente y conductas colectivas sostenibles.

Sin embargo, la realidad educativa muestra la debilidad que existe en el proceder colectivo hacia el trato ambiental, que pareciera evita en muchos docentes la implicación personal, se culpa a las instituciones de los problemas de la degradación del medio, además que es muy frecuente la escasa relación entre la preocupación ambiental que manifiesta el docente y su estilo de vida, que queda evidenciado en sus acciones institucionales y pedagógicas, de las cuales muchas son incompatibles con la sostenibilidad. En ese sentido, Uzzell, (2000, p.76) cuando refiere al docente, sus representaciones sociales, plantea:

*La interacción social es fundamental en el ajuste y reajuste de las representaciones de la realidad, pero los problemas globales del medio ambiente pocas veces se constituyen en "material" de*

*intercambio simbólico con otros, salvo en contextos escolares, y no siempre. Es urgente evitar que los ciudadanos operen como "callejones sin salida" de la información que reciben, fundamentalmente, de los media. En este debate (en asociaciones de barrio, culturales, centros de trabajo, comunidades, lugares de recreo, etc.) no debe abordarse sólo la representación social de los problemas, sino también de las posibles soluciones tanto en la esfera internacional como en la individual, conectando ambas-. Es preciso desarrollar la "creencia" de que no es un asunto exclusivamente científico y de que las soluciones deberán surgir también de nuevas pautas comportamentales, sociales, culturales, éticas, etc. Es preciso crear situaciones educativas en las que el sujeto-observador o contenedor de información, pase a ser sujeto-interprete y sujeto-actor social.*

Desde esa visión, el docente debe tener un proceso metacognitivo que lo lleve a revisar sus representaciones sociales para una cultura ambiental que le articule en una práctica educativa, donde sea consciente que los escolares tienen sus propias ideas, por lo que requiere de una acción con sentido y significación en el bienestar individual y colectivo con el ambiente. Ante lo cual, el desenvolvimiento que genera esa práctica educativa para que sea eficaz en la cotidianidad tanto escolar como social, implica la toma de decisiones.

Ahora bien, las propias representaciones sociales del docente hace que esas decisiones en muchos casos no se procesen en la acción, su lógica, en las consecuencias a corto plazo y diferidas, en las implicaciones para otros o para el medio ambiente. Lo que contrapone el verdadero y esencial criterio de que las representaciones se expresan más como sentido común. Desde esa visión, en el ámbito educativo, el pensamiento social de los docentes, explica

las formas como se relacionan con los problemas ambientales. De ahí que, la cultura ambiental en el rol formativo docente no solo enfrenta el deterioro del medio sino que debe desarrollar hábitos de participación en los escolares para su protección y concienciación en el establecimiento de una relación armónica.

Tras estos argumentos dados, las representaciones sociales revalidan la construcción social del saber, con el cual la gente se desenvuelve, organiza su vida y toma decisiones. Lo que circunda al docente en su quehacer educativo, social, comunitario y personal. Jodelet (2002) señala que esa forma de pensamiento, visto como saber espontáneo e ingenuo, no es otro que el sentido común, como una forma de concebir la realidad, de dotar de sentido las prácticas, de orientar los comportamientos y promover las relaciones interpersonales.

Puede decirse, que este conocimiento se construye colectivamente a partir de los intercambios, las experiencias y las interacciones con otros y a través de las creencias y valores. Condiciones que impulsan una cultura ambiental y que se gesta en las instituciones educativas desde las convicciones de los docentes y la forma como incentiven para que forme parte del comportamiento de los escolares y del colectivo, pues así se permite configurar las representaciones individuales y colectivas, además de compartir significados dados su connotación social.

La necesidad de una cultura ambiental, muestra la importancia que tiene la educación y el rol docente en el intercambio de conocimientos, creencias, prácticas, el realce de valores, las visiones compartidas y formas de significar la postura individual y concienciación frente al ambiente. De ahí surge el interés de esta investigación posdoctoral, ante el cual se plantea como interrogantes: *¿Cómo es la*

*conformación de las representaciones sociales de cultura ambiental en los docentes del nivel de educación primaria? ¿Qué atributos que posee la cultura ambiental para los docentes? ¿Cómo son los elementos que conforman las representaciones sociales con reciprocidad en la práctica docente que posee la cultura ambiental en el contexto en estudio?* Se plantea así el propósito del estudio en: **Elucidar la conformación de las representaciones sociales de los docentes y su anclaje en la cultura ambiental del nivel de educación primaria.** Para ello, las acciones concretas están en, la indagación acerca de los atributos que posee la cultura ambiental para los docentes y en la dilucidación de los elementos en las representaciones sociales de cultura ambiental con reciprocidad en la práctica docente.

### **Las Representaciones Sociales y su Anclaje a la Cultura Ambiental**

Ahora bien, las representaciones sociales se dan en los intercambios de la actividad social y la experiencia compartida. En el contexto educativo, puede apreciarse que mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje esas representaciones inciden en la forma como se relacionan y comunican docentes y estudiantes, así como también, cuando se trata del ambiente y su cultura, en los significados que tienen para ellos mismos y para los otros la búsqueda de soluciones sustentables. Asimismo, desde las ideas de Jiménez (2000) se le adiciona que la alta corresponsabilidad ambiental se fundará desde las prácticas en pro del ambiente y la fuerza de modelarse recíprocamente entre los escolares.

Ahora bien, el docente que parte de sus propias representaciones y las representaciones de los otros en el contexto escolar genera en la cotidianidad acciones diarias que deben reflejar parte de su propia convicción ambiental. En ese sentido,

Moscovici (citado por Jodelet, 2002) plantea en sus ideas que; en el intercambio de sus modos de ver, los actores tienden a influirse o modelarse recíprocamente y la escuela es un espacio de organización y construcción de referentes simbólicos, de prácticas concretas y de representaciones, que se convierten en un ámbito de interacciones y mediaciones entre las representaciones sociales de los profesores, la que por su propia experiencia tienen los estudiantes y las representaciones presentes en los contenidos curriculares. Es decir, solo hacia el amalgamamiento de las visiones compartidas sobre una práctica relacionada es que emerge la cultura ambiental, en tanto que, la educación y en ella su corresponsabilidad social, le confiere un protagonismo al docente, pues su postura ambiental será crucial para poder favorecer la asunción sostenible en los escolares.

Verbigracia, se necesita que el docente desde la educación primaria no solo adquiera un conocimiento científico ambiental, sino que sus representaciones sociales le permitan tener un comportamiento cohesionado con el desarrollo de una cultura ambiental, que además sea, la que gire en las actuaciones institucionales como en el contexto social y familiar, al entender que esa cultura implica asumir la responsabilidad ambiental desde lo intelectual, de consumo y tecnológico. De ahí la importancia, que el docente sea precursor en una educación ambiental con una tarea formativa amplia, orientada al desarrollo humano integral, así como también, que participe, se preocupe y ocupe de los problemas ambientales, puesto que solo así se genera conciencia colectiva y eso forma parte de la cultura ambiental.

Bajo esos planteamientos, la cultura y en ella la del ambiente, puede apreciarse desde la necesidad de entender y darle sentido a la complejidad que constituye el entorno, cómo es y cómo se actúa sobre él, pues está

presente en la cotidianidad. Además, que desde las representaciones sociales, el docente habrá de compartir esa visión, al intentar comprender el significado propio y el de otros. El docente podrá ayudar en ese sentido, a la aportación cultural que se requiere sobre el ambiente.

Tal incidencia, puede valorarse desde la postura de Araya (2002) cuando se refiere a la representación social como el conjunto de saberes socialmente generados y compartidos en una práctica que responde a esa apreciación cognitiva. En ello, las representaciones sociales del docente, podrían permitirle a él mismo, a los escolares y al colectivo institucional, en la medida que esas representaciones sean construidas y compartidas, establecer una visión que sume hacia la sostenibilidad, en el entendido que la interacción social que se da en la escuela contrasta con cómo ve el mundo cada quien y hacerlo más común, estable y lógico, le dará sentido común a esa imagen esencial del ambiente para poder así replantear las acciones colectivas en su favor.

Tratar la problemática ambiental, hace posible que se dé una mayor reflexión individual y colectiva al respecto. De ahí, que la cultura ambiental puede surgir cuando su educación permita contrastar esas representaciones sociales y comenzar a hacer común las acciones a favor de una visión cada vez más compartida en todos los aspectos válidos de la vida. En ese mismo orden, se itera que el docente tiene una responsabilidad desde las relaciones interpersonales que establece y comparte, así como apoyatura que es para los niños en su propio proceso de sociabilización, conocimiento y actitud para la cultura ambiental.

## II. MÉTODO

La investigación, que se presenta, se enmarca dentro del paradigma Interpretativo con orientación cualitativa, como lo señala Ruiz (1999) a través del cual, es posible tratar las acciones sociales propias de una situación educativa que se pretende describir, estudiar y conocer. Desde este argumento, la investigación se realizará con el interés de comprender los hechos que suceden en el contexto socioeducativo. Ahora bien, dentro del método se utilizó la etnografía, la cual, desde la perspectiva de La Torre, Rincón y Arnal (1997), se designa de forma general, como un proceso que admite la aprehensión de los significados culturales de un grupo social, pues le interesa lo que hacen las personas de ese grupo, cómo interactúan, para poder explicar sus creencias, valores, perspectivas y dar cuenta así, a los significados e interpretaciones de sus acciones.

Ante lo descrito, su realización como método de estudio en el contexto educativo seleccionado estuvo referido desde la filiación territorialmente que les define, pues todos pertenecen al mismo Núcleo Escolar Rural donde se establecen relaciones de orden social y cultural por la propia dinámica de concentración escolar, el tiempo que habitualmente comparten, que en primera instancia es con el grupo de niños y seguidas por las perspectivas y motivaciones instituidas en las relaciones que les incorpora como parte de esa comunidad donde laboran. Esto en virtud, que convergen en una caracterización que les define como un grupo social ya descrito, en relación con sus valoraciones y actuaciones desde sus representaciones sociales y su anclaje en la cultura ambiental.

La relevancia de la escogencia se basa en la significatividad informativa, que como lo indica La Torre y otros (1997) los actores dan cuenta de una manera activa al otorgamiento revelador que de ellos se desea obtener. Por tanto, la investigación se

efectuó con los **3 (tres)** docentes de educación primaria del **N.E.R. 16**, ubicado en la parroquia *San Sebastián del Municipio San Cristóbal*. Asimismo, se planteó como técnica para recoger la información *la entrevista*, propuesta por La Torre, Del Rincón y Arnal (1997), que dé la amplitud al entrevistado de hablar con sus propios conceptos y términos sobre el objeto de estudio y lo que le circunda como interés. Empleó como instrumento un guión no estructurado con preguntas básicas orientadoras.

La técnica para analizar e interpretar la información fue el análisis de contenido, descrito desde el enfoque interpretativo-descriptivo, que según Strauss y Corbin (1990), el investigador describe una situación y reconstruye la realidad para los participantes en el estudio, de modo, que emerja de ello, el desarrollo de una teoría. Para efectuar el análisis con firmeza en los datos respectivos, se procedió desde la perspectiva descriptiva, la cual consiste según Sabino (2000, p.191), en *“Cotejar los datos que se refieren a un mismo aspecto y tratar de evaluar la factibilidad de cada información, a través de la triangulación informativa”*. Para ello, se dispuso desde la reducción de datos con el sistema categorial como la vía procedimental analítica de la información. Para Sabino (2000), la categorización es la acción de utilizar un sistema de agrupamiento, que poseen un cierto número de atributos comunes y diferentes en este aspecto, a todos los otros grupos.

Desde ese planteamiento, la interpretación se apoyó en el agrupamiento hermenéutico en la incorporación de relatos muestra derivados de los protocolos de investigación, a través de la significación en las unidades de información, es decir, en esas segmentaciones informativas se establecieron las primeras conexiones, lo que permitió que emergiera la red conceptual

para la exégesis como elaboración primaria para ir avanzando hacia niveles de teorización. En ese tránsito explicativo, se incorporó la confrontación teórica y la experiencia de la autora del estudio para darle significación a lo obtenido en la información para poder responder al propósito investigativo de; Elucidar la conformación de las representaciones sociales de los docentes y su anclaje en la cultural ambiental del nivel de educación primaria.

Con el propósito de constituir el mayor grado de rigor científico en el tratamiento del objeto de estudio, se platearon como criterios regulativos en lo metodológico, los criterios de credibilidad y confirmabilidad que aseguraron la autenticidad de la aplicabilidad instrumental. Ellos fueron; Adecuación instrumental, que consistió en garantizar la aplicabilidad con suficiente descripción informativa que reveló la pertinencia y correspondencia con el propósito investigativo, de modo que, la recogida informativa tuvo desde este elemento de rigor, la posibilidad de agotarse a partir de la recurrencia en el escenario investigativo, lo que deriva así, como lo plantea Sandín (2003) en una saturación natural de la información sujeta a estudio que en un momento ya no muestre elementos reveladores del objeto y a su vez, pueda comprobar su estabilidad en la correspondencia entre la información obtenida y las interpretaciones que la investigadora hará de ello.

Asimismo, se tomó como criterio regulativo, la Triangulación, que desde la perspectiva de La Torre y coadjutores (1997) es una estrategia que se sirve de varias fuentes informativas para que desde el contraste entre ellas, se pueda derivar la confirmación del dato y su respectiva interpretación. Con base en ese planteamiento, se manifiesta el criterio de credibilidad y en él su derivado en tiempo, a

lo cual arguye Sandín (2003) la valoración de la información se hace en su recolección cuando esta puede ser tomada en distintos momentos y desde varias perspectivas entre ellas, la propia información obtenida, la preeminencia teórica y la experiencia de la investigadora, quedaría así determinado el valor de la verdad como elemento integrador para la calidad del estudio.

### III. SISTEMATIZACIÓN Y DISQUISICIÓN DE LOS HALLAZGOS

En virtud del alcance investigativo trazado, se hace necesario presentar esta sección como *Reporte de Investigación*. Cuya adecuación se ajustó a lo pretendido para el estudio, pues aquí se incorporan resultados y disquisición de los hallazgos en una senda de teorización. Al respecto, Ríos, (2017) indica que el reporte atiende a un informe que recoge lo que se hizo, es decir, el estudio en su extenso sobre qué y cómo se investigó. Desde tal apreciación, este apartado responde al procesamiento informativo, en tanto que, el contenido fue la condensación de la exégesis, hallazgos y aportes respectivamente.

Por lo que se procedió en reducción de datos por la vía inicial de la codificación abierta, con la técnica del análisis de contenido, para avanzar en la agrupación hermenéutica de las unidades de información en un sistema categorial, que transitó en elementos teóricos sustantivos constituidos desde las conceptualizaciones emergentes, con lo cual, su integración arrojó una unidad emergente abarcadora que derivó en la aproximación teórica sustantiva fundamentada en los datos extraídos desde los textos de las entrevistas realizadas a los actores claves.

**Unidad de Información:** *Planes Estratégicos Ambientales*

**A1:** A través de la práctica. Incluso, la profesora de preescolar hizo un proyecto que era de plantación y germinación, se dieron algunas lechozas... la profesora estuvo pendiente, el personal de apoyo, apoyaba esa situación... a través de charlas de bienestar estudiantil, a través de la puesta en práctica del uso de contenedores que se encuentran en la institución.

**A3:** Son múltiples las actividades que se realizan como escuela y que ayudan a esa conciencia ambiental. La más importante, es la que realizamos como docentes, es decir, que en cada proyecto se planteen objetivos que tengan que ver con el ambiente. La escuela también realiza jornadas que tienen que ver con el ambiente, con su cuidado, se trata siempre que se nutra ese aspecto con el cuidado de las áreas que tienen siembras o flores.

**Unidad de Información:** *Práctica Diaria*

**A2:** hoy es el Día Internacional del Medio Ambiente y la Directora empezó a preguntarle a los niños, si alguno sabía que día, se estaba celebrando hoy, con respecto a las efemérides, ninguno dio respuesta, sin embargo, nos invitó a las docentes a que habláramos con los niños referente al día de hoy, y es un día propicio para informarles y no solamente sino a diario, el hecho de que el ambiente permanezca limpio, porque no debemos botar la basura al piso, el porqué, los ríos deben permanecer limpios, es por nuestro propio bienestar.

**A3:** Primero, conversar con los niños y como práctica como tal, vamos a dejar el salón ordenado, quien no utilizó la papelería, vamos a dejar el salón completamente limpio antes de



salir, vamos a apagar la luz porque es algo muy importante.

**Unidad de Información:** *Formación en Valores*

**A1:** entonces, mientras que todos los días le estemos diciendo, inculcando al niño precisamente esos valores ambientales, el niño va reforzando así, que aunque en casa no se le enseñe nosotros como escuela si podemos reforzar estos aprendizajes ambientales

**A2:** Incentivarlos a escribir pequeños mensajes ecologistas que les pueda quedar a ellos en su conciencia, esos mensajes de forma positiva no negativa, ejemplo, no decir “No Botar la Basura” sino “Mantengamos el Ambiente Limpio”.

**Unidad de Información:** *Vivencias*

**A1:** Aja. A través de las actividades que se practican y a través de la concienciación a los niños. Eso les estaba hablando en estos días, que sembrar es muy importante les dije yo a ellos. Que es muy bonito sembrar este... aunque sea una vez en la vida les digo yo, como dice el dicho. Pero, plantar no es solo sembrar les digo yo, porque ellos dicen: \_ yo siembro, mi abuelo siembra, es el hecho de mantener esa planta. Incluso, les estaba explicando que las plantas como los seres humanos necesitamos amor, necesitamos cariño, no es el hecho de sembrar la planta y hasta ahí. Yo sembré la planta porque me mandaron por el proyecto, no. Si no es mantener esa planta.

**A3:** Eh... en cuanto a la conciencia de sembrar, de ayudarnos con lo mismo que consumimos, con lo que sembramos. Ellos dicen: “mi abuelo siembra yuca, yo sembré hiervas para

hacer té... yerbabuena”. Yo les digo claro todo lo que siembre es en beneficio de nosotros y si podemos, ayudamos a otras personas también lo podemos hacer.

**Categoría Emergente:** *Conciencia Ambiental*

Desde los relatos, se puede apreciar que el fomento está en los planes estratégicos con propósitos ambientalistas y en la práctica pedagógica se apoya en la formación en valores, es decir, a favor del medio. Además, los actores enfatizan el cuidado del medio físico y natural, lo que deja ver que la visión de la conciencia ambiental parte de educar para la conservación del medio natural que está ubicado en el entorno escolar. Bien vale exaltar entonces, que la UNESCO (2004) planteó al período 2005-2014, como la Década de la Educación para un Desarrollo Sostenible, al fijar que la educación ha de ser “para cambiar la sociedad”; una educación que ayude a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los problemas que se producen en el mundo y enseñe actitudes, conocimientos, valores y comportamientos que fomenten una forma de vida sostenible. Puesto que así se puede generar la transformación cultural que dignifique la mejora ambiental desde el emplazamiento en lo social, económico y político en el contexto inmediato, local y de amplitud como sociedad.

Vale exaltar, que la escuela representada en la intencionalidad de los docentes, debe orientar la concienciación ambiental hacia el desarrollo para la sostenibilidad. En ese sentido, las acciones y comportamientos deben ser la suma de todos los que hacen vida en la escuela; pero que trascienda a la comunidad. Por tanto, la visión de la conciencia ambiental pasaría a tener un sentido de transformación no solo del ambiente, visto como medio natural, sino de la comunidad donde sus ciudadanos

contribuyan para tener una mejor calidad de vida desde la perspectiva de desarrollo humano sostenible.

Puede valorarse además en los hallazgos, que la orientación de prácticas ambientalistas descritas por ellos, se apoyan en compartir ideas sobre sus vivencias ambientales, lo que queda fortalecido por el docente en afianzar lo positivo. Asimismo, coinciden en el aporte de algunos planes estratégicos que refuerzan la enseñanza ambiental y que implica algunas acciones cotidianas al escolar, como forma de ir inculcándoles el uso responsable de los recursos naturales. Tal asertividad, discrepa de los comportamientos en los espacios compartidos, pues son de poca ayuda en mantener el orden, descuido de la infraestructura.

Ante este resultado, puede advertirse que para alcanzar la cultura ambiental, los docentes deben incentivar el proceso de concienciación como forma de compromiso propio y de escolares desde los comportamientos apropiados a favor de la sostenibilidad. Al respecto, Sauv e, (1994, p.52), plantea que los saberes imperativos para generar la cultura ambiental son:

*Un saber-hacer, que implica conocimientos e información que permitan a los estudiantes conocer el carácter complejo del ambiente y el significado del desarrollo sostenible; un saber-ser, que supone la sensibilización y concienciación del alumnado sobre la necesidad de lograr un modelo de desarrollo y sociedad sostenible, que se fomente para ello, las actitudes y valores que implican la sostenibilidad; por último y fundamental, un saber-actuar, es decir, debe proporcionar a los alumnos una formación en aptitudes que les permita diagnosticar y analizar las situaciones, y propiciar una actuación y participación individual y colectiva que sea responsable, eficaz y estable a favor del desarrollo sostenible, pues, se hace un requisito previo*

*para la acción que los actores educativos posean conciencia ambiental para llevarla a cabo.*

Lo trazado, le refiere al docente una responsabilidad que inicia en su propia actuación y visión ambiental, que implica su aptitud y enlace en el colectivo del compromiso con el ambiente. Por tanto, es imperante la continuidad en el hacer con el refuerzo e incorporación de otras posibilidades de generar esa conciencia ambiental.

### **Unidad de Información:** *Corresponsabilidad*

**A1:** Claro, pero es que a la larga a todos nos at ne la responsabilidad social. Por eso, estoy de acuerdo que debe haber un compromiso que asumimos con nuestro entorno y que nos permite tener una participación individual como grupal.

**A2:** Hay poca toma de conciencia del personal para resolver diferentes problemas referidos a la institución, en su mantenimiento externo e interno, además no se han incorporado los representantes, para ellos o muchos de los padres, la escuela es responsabilidad de nosotros.

### **Unidad de Información:** *Esfuerzo en Conjunto*

**A1:** A través de la... del... a través de la dedicación... de la dedicación a realizar ese tipo de actividades. No solamente en los niños, sino en las comunidades, la misma gente de la comunidad, llevarla en práctica, colaborar. De repente es difícil hoy en día. Por ejemplo, realizar una jornada empezando por las de limpieza. Hubo una oportunidad en la escuela que había muchos desechos, muchos caracoles y decías "pero, ese trabajo no es mío" pero, como eso no

es todos los días, les digo que podemos hacer el esfuerzo.

**A2:** Digo que...con un poquito más de esfuerzo y apoyo hacer, eh... llamando a la comunidad a través de los niños, plantearlo así sea trimestral. Hacer una jornada de sembradíos en los espacios verdes en los que se pueda sembrar y no dejar de solo ver que se pierde ese espacio, pienso yo.

**Unidad de Información:** *Búsqueda de Soluciones*

**A2:** Es hallar el medio personal para solucionar los problemas sociales y medioambientales de hoy y aprender a vivir de manera sostenible

**A3:** Desde que el Proyecto educativo integral comunitario se da y ha ido mejorando con los años, se ha integrado a todos los miembros de la institución, eso ha hecho posible que se tomen en cuenta y den alternativas para resolver diferentes problemas.

**Categoría Emergente:** *Responsabilidad Social*

Puede apreciarse que la visión de responsabilidad social, está orientada hacia la preservación de su contexto educativo. Reconocen la labor conjunta; aunque no se asume, con énfasis en la conservación ambiental y poca asertividad hacia lo sostenible incluso del poco voluntariado que existe entre el personal. Lo que deja ver que no tienen una definición cónsona con la responsabilidad social, además, se les dificulta aún concebir el voluntariado como parte de ese compromiso que es llamado desde la responsabilidad social y que forma parte del desarrollo humano sostenible. Desde esa apreciación, Boéssio y Da Cunha (2011, p.57), establecen una relación entre la calidad y la responsabilidad social, las autoras consideran a la responsabilidad social como:

*Una atribución de toda organización que integra los diversos campos del espacio social, se cumple con calidad cuando la producción de esta organización, articulada con el contexto en el que se encuentra, se empeña y realiza el avance y la generación constante de conocimiento científico, promoviendo su respectiva diseminación y contribuyendo al perfeccionamiento de la sociedad. Es por ello que el perfil del docente debiera estar centrado en la calidad y en la responsabilidad social (...) una implicación de que los centros de educación se comprometen no sólo a formar, sino también apoyar a que sean personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social.*

De ahí que, sea necesario la capacitación en este tema, que se privilegie la concepción sobre los derechos humanos, el compromiso social en el desarrollo de la comunidad donde el docente tiene una labor que debe trascender de lo formativo e incorporarse en los problemas comunitarios, pues esto sería parte de las prácticas laborales y con ello se pudiera pasar de la idea y creencia a prácticas cotidianas que fortalezcan la sensibilización docente y ciudadana como visión de su responsabilidad social.

Esta perspectiva de responsabilidad social refiere en el contexto estudiado de una concepción reestructurada, que en principio plantee como institución su alcance socialmente responsable, que se pueda generar una representación docente hacia lo sostenible, es decir, que integre lo que ejecuta a favor de la misión educativa y lo que se trasmite y se realiza hacia la comunidad.

**Unidad de Información:** *Uso Racional*

**A1:** Incluso, le digo yo a los niños, yo me la paso en los baños porque bebo mucha agua, no sé por qué

tienen la manía de abrir las llaves del lavamanos y dejarlas abiertas, y les digo, que no son automáticas que deben cerrarlas y cierren la mariposa que se desperdicia el agua.

**A2:** Yo les decía que hay una llave en la institución que siempre se daña porque es la que más se utiliza, entonces ellos querían todo el tiempo cerrar la llave, sin embargo, para llevarlo al hogar, se les trata de decir todo el tiempo, como podemos ahorrar el agua en nuestro hogar. Ejemplo: Cuando nos cepillamos con un vaso. Igual que cuando nos bañamos.

**Unidad de Información:** *Prácticas Ambientalistas*

**A1:** Llevándolo a la realidad, practicándolo. Todo lo que sabemos teórico, llevarlo a la realidad. También a través de los representantes para las cuestiones de electricidad, plomeros o electricistas que están en la misma comunidad; si pueden prestar la colaboración para arreglar las llaves que se encuentran en mal estado, toma corrientes

**A2:** Las acciones deben ser siempre prácticas por ejemplo que el niño pueda vivenciar dichas prácticas, que la lleve a casa, que el sienta que parte de ese plan ambientalista que existe o que esta propuesta, pero que todavía no se llega a el cien por ciento de este plan.

**Unidad de Información:** *Valoración de la Realidad*

**A1:** umh...Digo yo que con el corazón, con las ganas que tenga uno en apoyar de verdad para comenzar a visualizar la realidad. Las ganas que tenga uno como docente, la responsabilidad que tenga uno, la disposición al querer hacer las cosas

mejor, y a contribuir en la medida de lo posible en lo que uno pueda contribuir pero que se cumpla.

**A3:** Yo considero que involucrando a la familia en que conozcan lo que hace la escuela en función del ambiente y que el mensaje sea una cultura ambiental, es decir, para todos, que todos se preocupen y actúen por cuidar el ambiente. De la contaminación, del cuidado del agua, en fin que todos colaboremos en tener una realidad ambiental que signifique una mejor calidad de vida.

**Categoría Emergente:** *Cultura Ambiental*

Las respuestas coinciden en afirmar que hay una intencionalidad didáctica que refuerza el uso racional y ahorro del agua. A pesar que las prácticas de los niños aún son menos consientes que las de los docentes, pues pareciera que en estos últimos ya hay una representación tras la persistencia que hacen en función de la concienciación de los niños al respecto. En ese mismo orden, Moliner (1993, p.18). indica: “*Que una condición relevante para que aparezca la representación está en la recurrencia temática hecha desde la comunicación*”. De ahí, que el docente fomente la concienciación energética y racional cuando su pensamiento y acción son congruentes con su quehacer educativo, en tanto, que no se descuiden estas prácticas cotidianas, al concluir cada estrategia pedagógica implementada para tal fin.

En ese mismo orden, coinciden en sus opiniones en plantear que la significación de lo ambiental pasa a formar parte de la vida familiar cuando se puede articular como triada, familia, escuela, comunidad, es decir, se exaltan los valores y la corresponsabilidad. En ese sentido, bien vale referir lo planteado por Calixto (2013, p.42), cuando indica que la forma de enlace

de un espectro a la cotidianidad está en el sentido común, y lo describe como:

*El sentido común permite a los sujetos desenvolverse de forma natural y con seguridad en la vida cotidiana. Para Moscovici el sentido común es la fuente de todo conocimiento que se construye y comparte a través de la comunicación oral. Este conocimiento es considerado de primera mano, pero al tener contacto con el saber científico se transforma en un conocimiento de segunda mano, el cual utiliza otros medios de comunicación, además del oral, como los medios de información y materiales escritos. Aparecen así áreas de conocimiento propiamente científicas, como la ecología o la educación ambiental, popularizadas.*

Desde ese planteamiento, se puede valorar la construcción social, que emerja de la visión compartida en el bien común, al tiempo que se podrá precisar que hay representación social y esta dará sentido y transformará la cultura ambiental. En los hallazgos se puede señalar que la visión que tienen coincide en apreciar el fomento de la cultura ambiental, en ese sentido, sus tasaciones están en el aprovechamiento de los saberes que aportan desde su contexto familiar y social, dan relevancia a la práctica ambiental basada en el cuidado y preservación del ambiente, visto este como el medio físico y que a ese medio se le aporte naturaleza como jardines y siembra. Lo que consideran permite una conciencia temprana en pro del ambiente, que asegura el futuro del mismo. Al respecto, se puede agregar la perspectiva de Álvarez y Vega, (2009. p.251), cuando aluden que la cultura ambiental se genera cuando:

*Los individuos realizan conductas ambientalmente responsables, cuando están suficientemente informados sobre la problemática ambiental, se encuentran motivados, se ven capaces de generar cambios cualitativos, están convencidos de*

*la efectividad de su acción y de que esta no les generará dificultades importantes, sino aportación a su bienestar y el del colectivo.*

La contextualización de la labor docente, vista desde las respuestas dadas, deja ver la necesidad del esfuerzo en conjunto para alcanzar la cultura ambiental, sus apreciaciones en valorar la corresponsabilidad como forma de compromiso con los problemas ambientales que enfrenta la comunidad y donde se requiere que haya una práctica que cerque la intención, creencias y posturas para transformarse de veedores a actores con criterios compartidos del desarrollo para la sostenibilidad que lleven al bien común y sean los traductores de las representaciones sociales de cultura ambiental de los docentes.

#### **Unidad Emergente: Abarcadora**

Luego de realizar el proceso de análisis de la información, se presenta el segundo momento de teorización, en el cual se parte de las categorías emergentes para elevar el nivel de teorización hacia una unidad emergente abarcadora, la cual la constituyen las relaciones entramadas en cada unidad de información. Lo que dio como resultado: El agrupamiento categorial emergente: *Conciencia Ambiental, Responsabilidad Social y Cultura Ambiental*, surgidas en las unidades de Información llevó a la obtención de un **conocimiento comprehensivo de cultura ambiental desde la cosmovisión docente**. Que como elucidación de las representaciones sociales de los docentes y su anclaje en la cultura ambiental surge en una unidad emergente abarcadora que podrá ser interpretada como, la manera en que concepciones, actitudes y comportamientos formen tramas de conocimiento con anclaje de cultura ambiental. Que supone, además, una manera de interpretar la realidad de forma flexible para enfrentar y contribuir en

resolver mejor los problemas de génesis ambiental.

En ese mismo sentido, la representación social del docente que se revierte en la cotidianidad con sentido común, le hará posible percibir la realidad ambiental como una forma de relación con el entorno físico, social y consigo mismo, desde las acciones ambientales que fundan la conciencia a favor del ambiente y que procuran así un impacto colectivo.

La interpretación de las representaciones sociales en los docentes y su anclaje en la cultura ambiental permite avizorar la valoración que se empodera en la escuela. En virtud de ello, Jodelet (2002), en su apreciación, señala que las representaciones sociales son la referencia de las prácticas cotidianas que dan la alternativa de intervenir para el cambio en la visión ambiental. Bien vale exaltar, que la transformación de no solo conocer sino actuar con conciencia ambiental precisa la generación de valores sociales que sensibilicen hacia la práctica, de ahí que se revele el incentivo docente para el voluntariado y que se pase de una actuación institucional, parca, restringida y de poca asertividad en el colectivo a un comportamiento cotidiano que sea comprometido con el entorno y su anejió con el desarrollo humano sostenible.

Se itera, que el proceso educativo es vital, en tanto que, el rol docente que aprecie los conocimientos y comportamientos a favor del ambiente, genera por sí solo un bien colectivo. Lo que requiere de sumar esfuerzos para que la cultura ambiental deje de ser solo tema para algún proyecto de aprendizaje y se convierta en un modo de vivir y convivir en el ambiente escolar.

Como colofón del reporte investigativo, que refirió el proceso analítico, dado de forma inductiva, se pudo transitar en la asunción de Unidades de Información y de ellas a Categorías

Emergentes. En ese orden, la elucidación hecha al interior de esos conceptos dio la emergencia de la Unidad Emergente Abarcadora, con lo cual se alcanzó el propósito investigativo. A modo de complemento, se presenta el tránsito teórico que emergió.

**Gráfico 1.** Unidad Emergente Abarcadora: Conocimiento Comprensivo de la Cultura Ambiental desde la Cosmovisión Docente.



**Fuente:** Propia.

#### IV. VERDADES PROVISIONALES

El reto docente, deja ver la necesidad del esfuerzo en conjunto para alcanzar la cultura ambiental, pues implica valorar la corresponsabilidad como forma de compromiso con los problemas ambientales que enfrenta tanto como docente y ciudadano, al mismo tiempo como actor social. Se distingue entonces, los valores como los criterios que llevan al bien común. De ahí, que puede referirse que las representaciones sociales docentes con anclaje en la cultura ambiental, tienen su génesis en el conjunto de valores que son expresados en la vida diaria y por ende en el contexto educativo. En ese sentido, se puede aducir desde la disquisición de los hallazgos de la investigación, que los valores y actitudes docentes son el anclaje de sus representaciones y que estas se fundan en contextos de su realidad, la que más se aprecia por el objeto estudiado es la educativa.

Lo que concluye entonces en la aportación que emergió en la investigación

y estriba en la búsqueda incesante del docente de organizar su pensamiento con su actuación, como forma de proyectarse, a la vez, que se oriente así su quehacer pedagógico, sus intencionalidades didácticas y sociales. De ahí, la importancia de la relación dinámica con los problemas de la realidad. Verbigracia, parte de esos problemas son ambientales, ante lo cual, el docente y su proximidad ambiental estará sujeta desde la complejidad de valores que tenga y con los cuales podrá impactar en el proceso formativo para que sea en la cotidianidad donde todos los actores escolares actúen en favor del ambiente con sentido común y anexos al desarrollo humano sostenible. Es así que se forja la cultura ambiental.

#### REFERENCIAS

- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes Ambientales y Conductas Sostenibles. Implicaciones para la Educación Ambiental. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 14. N° 2. (Pp.245-260).
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Sede Académica. (Flacso)
- Banchs, M. (2000) “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”. *Papers on Social Representations*, Vol.9. N° 6.
- Boéssio, A; y Da Cunha, M. (2011). Responsabilidad Social, Construcción de un Concepto desde la Percepción del Docente Universitario. *DIDAC*. Nueva Época, No 58. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Calixto, R. (2013) Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, N°. 16, enero-junio, 2013, pp. 39-59. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- La Torre, A; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Grafiques.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Gómez, C. y Coll, C. (1994). “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 221.
- Jiménez, C. (2000). Aprender con todo el cerebro [Documento en línea] Disponible: [http://www.geocities.com/ludico\\_pei/aprender\\_con\\_todo\\_el\\_Cerebro.htm](http://www.geocities.com/ludico_pei/aprender_con_todo_el_Cerebro.htm) [Consulta 2017, Febrero 27].
- Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Supervisión de Tomás Ibáñez S. Moscovici (coord.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social*. Traducción David Rosenbaum, España: Paidós.
- Moliner, P. (1993). ISA: Representaciones Sociales en Contextos Educativos. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6(2), 7-21.
- Ríos, P. (2017) *Metodología de la Investigación. Un Enfoque Pedagógico*. Caracas: COGNITUS, C.A.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une Education relative a l'Environnement*. Montreal: Guérin.
- UNESCO (2004.). El Decenio de la EDS. [Documento en línea] Disponible en: <http://cms01.unesco.org/es/esd/decade-ofesd>. [Consulta 2018, Septiembre 20].
- Uzzell, E. (2000) La dimensión psicosocial de los problemas del medio ambiente. *Responsabilidad ecológica y gestión de los recursos ambientales* N°20 (pp. 63-84). España: Coruña.

## **SOBRE EL AUTOR**

*Lucy Thamara Useche*, se tituló como Doctora en Educación en el 2010, tiene el Postdoctorado en *Educación y Desarrollo Sostenible*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela. Investigadora Activa del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” en la UPEL. Profesora Invitada de Doctorado, Maestría y Especialización de la UPEL; Profesora Invitada del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes (ULA); Profesora Invitada de los Doctorados en Innovaciones Educativas y Gerencia de la Universidad de Las Fuerzas Armadas (UNEFA) en Venezuela. .  
ltuseche@gmail.com /  
thamara@ciegc.org.ve.