

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL AGUA Y MEDIO AMBIENTE EN LOS NIÑOS:

UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN
CONTEXTO RURAL

Valeria Ramírez Morales

Sociología

Pontificia Universidad Javeriana

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
MI FINQUITA	13
SOBRE LOS NIÑOS DE MI FINQUITA	14
SOBRE EL TERRITORIO	15
METODOLOGÍA	17
METODOLOGÍA Y ANÁLISIS CUALITATIVO	18
METODOLOGÍA Y ANALISIS ESTADISTICO	30
TRIANGULACIÓN	35
CONCLUSIONES	38
DISCUSIONES	40
BIBLIOGRAFÍA	42
ANEXOS	45

AGRADECIMIENTOS

A los niños del grado quinto del colegio San Pablo de Victoria Caldas, a mi Profesora María Estela Marulanda de Morales. A mis profesores de la carrera de sociología, especialmente a Ángela Jaramillo de Mendoza.

Todo lo que conocemos es representado por algo, ya sea natural o hecho por el ser humano, por ejemplo, las ideas que hemos formado tienen un valor simbólico; una representación social. Estas representaciones sociales son modelos mentales que guían la acción humana y que, a su vez, son los lentes con cuales leemos la realidad, se forjan mediante la interacción de los diferentes discursos sociales en el espacio y tiempo categorizando la realidad, las circunstancias, los fenómenos y a los individuos (García & Aramburo, 2009). En este estudio de caso, donde las representaciones sociales del Agua y medio ambiente son unas de las categorías de análisis, se ha escogido la población de niños de *mi finquita*, que es parte de los Proyectos educativos escolares (PREAE), con el fin de hacer un análisis desde un espacio rural donde los discursos sociales de Desarrollo económico y progreso, actualmente hegemónicos, expresan su poder no sin encontrarse con la resistencia que estos espacios periféricos manifiestan por se.

Además, en el contexto rural colombiano, es evidente que el modelo educativo tradicional se ha tornado insuficiente, pues los conocimientos y técnicas que proporciona están orientados a una forma de vida urbana y anacrónica, que ha sido organizada por los valores simbólicos de las sociedades modernas de la revolución industrial y la ilustración (Robinson, 2006). Siendo *mi finquita* una propuesta alternativa que propone educar niños ambientalmente activos con el fin de prepararlos de cara a las sociedades rurales colombianas del futuro, es importante tener idea de los conceptos que están siendo enseñados por la Educación ambiental, pues es este modelo de educación el que está construyendo las bases para una cultura ecológica en las próximas generaciones.

Si aceptamos a *la cultura* como un proceso de aprendizaje y enseñanza, *la educación* es el vehículo esencial para conservar o transformar paradigmas culturales y representaciones sociales, si comprendemos el papel de la educación en estos términos, es en este punto donde radica la importancia de un modelo educativo como el ambiental: transformar las representaciones sociales producto del modelo educativo moderno, proponiendo una cultura ecológica donde los seres humanos recuperemos vínculos con el medio ambiente y reconsideremos las formas y los usos que actualmente le estamos dando a los recursos naturales, entre ellos al más importante para vida: el Agua, para lo cual la educación

ambiental se propone trabajar desde el cambio de valores simbólicos que reorienten la acción sobre el medio ambiente y sus recursos .

Una de las maneras de conocer si la Educación ambiental ha avanzado en el cambio de valores simbólicos es por medio del estudio la representación de bienestar, asociada a la disposición de recursos naturales y no sólo en la capacidad de consumo material. En esta medida, es importante identificar las representaciones sociales del Agua a cuenta de saber si los niños reconocen que los beneficios de un sistema socioeconómico no sólo dependen de la capacidad de bienestar material, sino que también reconocen que al Agua y al medio ambiente como un verdadero beneficio social y biológico. Teniendo en cuenta los factores mencionados, este estudio pretende entender cómo las representaciones sociales del Agua y medio ambiente, en un grupo de niños rurales con educación ambiental, pueden dar cuenta bajo qué valores simbólicos se está construyendo nuestra realidad socio ambiental para actuar sobre ella.

Algunos discursos varían culturalmente y temporalmente, por ello, muchas de las ideas que tenemos acerca de las cosas pueden mostrarse arbitrarias cuando se trata de encontrar sentido a la conexión entre la representación social y la realidad. Santos de Sousa (2011) en *epistemologías del sur*, plantea que la marginalización de una cultura a otra, está ligada a una exclusión epistemológica generando una dominación tecnológica, política y económica en lo considerado periférico. Las representaciones sociales al ser mediadas por la cultura, el conocimiento y la política, confluyen en una “batalla cultural”, en la cual, la cultura actualmente jerárquica, está arraigada a la ciencia y tecnología, excluyendo otras formas de hacer y de conocimiento distintas. Estas hegemonías discursivas son diseminadas por diferentes canales de comunicación, instituciones sociales, a través de generaciones o por ejemplo, a través del modelo educativo moderno que está compuesto principalmente por la teoría de la evolución y el positivismo traducido en procesos de aprendizaje y enseñanza donde el empirismo y racionalismo son las piezas principales.

La ciencia, como nueva forma de conocimiento del mundo, se apoya en la teoría de la evolución darwiniana, esta explicación biológica para el origen de la vida fue aplicada no

sólo a las ciencias naturales sino también al desarrollo del ser humano en la vida social e institucional. La concepción evolucionista explica la vida como un proceso en constante cambio que va desde la forma más simple hasta la estructura más compleja que se pueda alcanzar: el equilibrio, proceso en el cual, las especies con mayor adaptabilidad sobreviven según el principio de la selección natural desarrollado por Malthus. En contraste, el modelo educativo moderno incluye el proceso de *asociación y asimilación*, que consiste en los fenómenos adaptativos del organismo al medio (Piaget 1969) donde las asimilaciones de las percepciones externas se incorporan a la estructura mental dando origen a un concepto o idea de esa percepción, una vez establecidas, estas significancias están sujetas al cambio, pues el individuo está expuesto a constantes estímulos y lo que sucede es un proceso de *acomodación* en el que se modifican aquellas estructuras iniciales para integrar el nuevo estímulo. Esta asociación de ideas y estímulos en la estructura mental aparece como la complejización de las estructuras conceptuales, es un proceso de cambio y evolución en estructuras más complejas donde la asimilación y acomodación tienden al equilibrio con el fin de facilitar la existencia y supervivencia del individuo.

Estas aproximaciones en los procesos de aprendizaje y concepción de la inteligencia, causaron en la educación moderna un sistema de tareas para la examinación por medio de una producción de resultados cuantitativos, es decir; la medición y estandarización de la mente en los procesos de aprendizaje para la observación y prueba de las habilidades adquiridas. La generalización de la información, la acumulación y la repetición como formas para adquirir conocimiento se implementaron para facilitar y equilibrar los procesos de asociación. Es así, como este sistema educativo se propone garantizar la subsistencia de los individuos en la estructura social y viceversa, su lugar en ella, y una cultura organizada con base en las políticas de ciencia y tecnología moderna y producción capitalista.

Bajo estas bases para su diseño e implementación, el sistema educativo moderno ha dejado en la subalternidad a otras visiones culturales y de conocimiento, con lo cual *ha distanciado la relación del ser humano y la naturaleza, estrechando los lazos humanos con el utilitarismo y el bienestar asociado a un consumo material*. Thoreau (1854) en

sus múltiples trabajos, especialmente en *Walden*, ha hecho un gran análisis de la realidad que trajo consigo la modernidad y sus mecanismos de funcionamiento, utilizando a *la naturaleza* como herramienta para hacer una crítica de la sociedad moderna capitalista, Thoreau muestra el distanciamiento entre el ser humano y la naturaleza, el cual es causado principalmente por el capitalismo moderno, que ha convertido a la naturaleza en una comodidad del mercado quitándole su valor intrínseco de vida. Esta postura ante la sociedad moderna, lo llevo a estudiar el funcionamiento de instituciones sociales no desde su perspectiva para el bien de la sociedad sino más bien como estas instituciones , a menudo, no funcionan a favor de los individuos (Bingham, 2008) cuestionando directamente la idea de Progreso que ha resumido la existencia humana al utilitarismo, que es ajeno a cualquier realidad biológica, dejando al mundo natural, su conocimiento y cultura ecológica en lo que se podría llamar “la periferia” de las representaciones sociales.

Por ejemplo, la representación social cotidiana por excelencia es el sentido común, que si lo vemos en términos de Chomsky (1994) es todo lo que se requiere para romper con la telaraña de falsedades y ver la verdad, si es empleado usando el pensamiento crítico y la conciencia acerca del rol que juega el interés propio y el autoengaño en uno mismo y en los demás. Cuando las cosas empiezan a tener sentido común, es difícil cuestionarlas pues se involucran en la cotidianidad como verdades infundadas que son aceptadas como la forma de hacer y conocer en el mundo más apropiada. Por ello, el sistema económico actual y sus modelos de Desarrollo y Progreso social, que se manifiestan en resultados tangibles, medibles, cuantificables y por ende reales, han sido cuestionados, pero a la hora de buscar una alternativa, muchas se quedan en la resistencia discursiva, pues la construcción social con base en estos discursos se ajusta al conocimiento y cultura desde la ciencia y tecnología, siendo una cuestión de “sentido común”.

Así como son culturales y de conocimiento, las representaciones sociales también son de carácter político; son una herramienta indispensable en el ejercicio del poder. Son compartidas masivamente en la medida en que quienes las producen tienen la maquinaria efectiva de propaganda para reproducirlas tal y como lo explican los sociólogos Pier Bourdieu en su teoría acerca del monopolio del poder y Michael

Foucault en su concepto de *gubernamentalidad* o Edward Bernays, quien decidió adaptar la propaganda política al beneficio de “la minoría inteligente” quienes, para él, son los hombres de negocios. Bernays (1928) “The conscious and intelligent manipulation of the organized habits and opinions of the masses is an important element in democratic society. Those who manipulate this unseen mechanism of society constitute an invisible government which is the true ruling power of our country” (p.37).

Sin embargo, en el mundo social las hegemonías discursivas no son monolíticas ni estáticas, en la arena social existen las alternativas tal y como lo es la Educación ambiental, que al ser una forma de conocimiento, su rol social es germinar ideas para romper con la dependencia desde la creatividad, la participación y la autonomía (Touraine,1983) En esta perspectiva, es idóneo pensar que las representaciones sociales del Agua y el medio ambiente, mediadas por la Educación Ambiental, son un avance determinante como resistencia discursiva a causa de su interferencia inherente con los modelos de Desarrollo y Progreso económico neoliberal. Esta “interferencia” se manifiesta en que el modelo neoliberal actual plantea un crecimiento económico infinito, impulsado por la acumulación de capital que utiliza recursos naturales finitos; haciendo del modelo neoliberal algo insostenible en términos medioambientales.

Por ejemplo, El mismo sistema educativo moderno ha diseñado que los individuos pasen por fases de transformación equiparables al desarrollo evolutivo de Spencer, Darwin, Marx y Comte, confluyendo con la sociedad. De manera implícita, este sistema educativo industrial y moderno, es el que abre las puertas a la relación entre el ser humano y la naturaleza considerando la influencia de la biología en la evolución social y las relaciones sociales, comprometiendo al ser humano dentro de lo bío como ser proveniente de ello y que además está inmerso en una lógica natural de estados, etapas, dialéctica, fases que hay que superar creando sobre las bases actuales una etapa nueva.

Las mismas dinámicas del sistema económico capitalista y el modelo educativo moderno, llevaron a que el racionamiento científico pusiera sus ojos en las dinámicas medio ambientales generando discursos de este tipo. Hechos sociales producto del capitalismo como lo es el deterioro ambiental dio paso a que, categorías análisis que eran propias de la ecología y el espacio natural así como la teoría de sistemas, fuesen herramientas para el estudio de las sociedades (Castells & Godard, 1974) Con base en este tipo de uniones, se ha reforzado el vínculo entre lo natural y el ser humano en la vida científica, académica y cotidiana. Otras iniciativas importantes de unir el conocimiento natural con el social han sido hechas por Pareto y Prigogine, quienes hacen elaboraciones conceptuales sociales a partir de leyes físicas y ecológicas como la redistribución de la población y la termodinámica, que llevan a la sociología a evaluar los tipos de sociedades según el consumo de los recursos naturales llegando a una caracterización del Desarrollo social en términos de consumo cada vez más elevados e insostenibles que nos lleva a pensar en un determinismo social a costa del límite de los recursos naturales, tal y como se postula en las teorías neomalthusianas (Miller, 1986)

A pesar de estos avances provenientes desde discursos académicos y educativos, uno de los desafíos de las resistencias discursivas medioambientales ha sido la inserción de estas representaciones en las instituciones sociales. Con los acontecimientos democráticos populares como la masificación de la educación, la información disponible, la participación política, la cultura alternativa del periodo posguerra de la década de los 70, se dio lugar a movimientos sociales de resistencia y creatividad en la construcción de las intenciones y discursos de los actores sociales, esta democratización de la sociedad de masas hizo que los factores económicos tambalearan al mantenerse en el centro de la formación social, ya que la acumulación de capital material empieza a ser cuestionada como la única forma de riqueza y desarrollo social; también existe la riqueza natural, el conocimiento y la capacidad de un grupo social para la creatividad y la resistencia. Es así como en medio del cuestionamiento del modelo económico, se pone en manifiesto el riesgo social del crecimiento económico basado en el consumo acelerado de los recursos naturales y junto con la explosión demográfica, la situación medio ambiental se convierte en un problema de existencia, que se manifestó en la formación de movimientos

sociales y académicos ambientalistas que presionaron a las instituciones para hacer cambios e incluir estas representaciones socio ambientales en sus diseños sociales.

Uno de los primeros proyectos académicos que llamó la atención sobre los problemas socio ambientales fue realizado por el Club de Roma (1972) donde se plantearon aspectos a ser considerados para evitar una catástrofe ambiental: explosión demográfica, huella ecológica, contaminación, desequilibrio económico entre países y en el uso de los recursos naturales. Esta investigación sirvió para generar conciencia en la opinión pública e inserción de los discursos ambientales en las instituciones sociales como en la Organización Naciones Unidas (ONU) que en ese mismo año realizó la conferencia de Estocolmo donde se escucha por primera vez la palabra Educación Ambiental, que hace parte del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). En 1975 en Belgrado, el programa internacional de educación ambiental empieza a ser liderado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se propone como una de las metas principales reconsiderar conceptualmente el término *Desarrollo*, para lo cual la Educación Ambiental sería la herramienta primordial en generar una nueva ética en las relaciones ser humano-naturaleza, siendo los principales destinatarios de esta educación jóvenes y niños del mundo.

En 1977 en la ciudad de Tbilisi, UNESCO -PNUMA realiza la primera conferencia internacional sobre Educación Ambiental con el fin de incorporar este modelo educativo en los proyectos políticos de las naciones. Esta versión de la Educación ambiental que se debe enseñar en el pensum educativo tanto formal e informal de los países miembros de las naciones unidas tiene como componente principal una pedagogía de la acción y de valores ético ambientales que proporcione a los sujetos las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los problemas ambientales del mundo contemporáneo (Tbilisi, 1977).

No obstante, después del acta de Tbilisi, en 1987 se realiza en Moscú un segundo congreso internacional sobre Educación y formación ambiental. Esta reunión tuvo como finalidad revisar las políticas de educación ambiental sugeridas en Tbilisi dejando como resultado un nuevo enfoque para la educación

ambiental tanto pedagógico como de público. Un aparte del documento hace explícito lo anterior en la siguiente cita “el acceso a la información; investigación y experimentación; programas educativos y materiales didácticos será dirigido al adiestramiento de personal; educación técnica y vocacional; educación e información al público; educación universitaria general; formación de especialistas; cooperación internacional y regional” (como se cita en Zabala, 2008 p. 209). En esta cita de la declaración de Moscú, se plantea un nuevo público principal de la Educación ambiental: personas especializadas o que quieran llegar serlo, una educación ambiental dirigida a aquellas personas que toman o aspiran a tomar decisiones políticas en temas ambientales.

Con la institucionalización de la Educación Ambiental, se dio luz para pensar que estas ideas del movimiento social ambientalista, producto de la democratización de los años 70 estaba empezando a dar sus resultados. Sin embargo, una Educación ambiental que desafíe los modelos de Desarrollo y Progreso económico no es conveniente, la re-estructuración del diseño de esta educación, especialmente su cambio de población, que pasó de ser jóvenes y niños del mundo que tomen acciones autónomas a ser una elite académica y política, que toma decisiones sobre el medio ambiente, puede reforzar esta idea. Una educación que tenga como objetivo reconsiderar el concepto de Desarrollo y el empoderamiento de los jóvenes y niños en valores ambientales no es conveniente y menos ad portas de lo que se llamaría el *contragolpe a la democratización de la ciudadanía*.

Este llamado *contragolpe* a las masas democráticas, se manifestó en el Neoliberalismo. Noam Chomsky explica como este modelo económico altera la democracia y las resistencias sociales: “El libre movimiento de capital limita la capacidad de los gobiernos de realizar políticas en beneficio de su propia población, ya que es la comunidad internacional de inversionistas y acreedores que básicamente decide qué políticas se pueden aplicar. Si a esta comunidad no le parece bien una serie de políticas, simplemente destruye la economía de ese país”. El Estado, para mantenerse, se convierte en un garante de las políticas neoliberales suprimiendo las resistencias sociales que amenacen estos intereses. Una de las resistencias a esos intereses son los movimientos ambientales y propuestas alternativas para el uso de los recursos naturales,

haciendo posiblemente de este movimiento social la mayor resistencia al modelo neoliberal de nuestros tiempos, a la vez, cada medida neoliberal tiene el mismo efecto: reducir o limitar la arena pública donde la gente puede decidir, acota la decisión popular y traslada esa decisión a manos privadas; a ‘una tiranía privada’.’ (Chomsky, 2002).

Entonces cabe preguntarse, cómo es posible que un programa de Educación Ambiental establecido desde la ONU confronte las políticas neoliberales de globalización, si en la lógica anteriormente mencionada, el Estado se ha convertido en el principal garante de las políticas neoliberales, que sabemos requieren de más recursos naturales para mayor producción, consumo y reafirmación de lo estructural. Sin embargo, la Educación ambiental propuesta en los años 70 basada en representaciones sociales de conservacionismo y desarrollo sostenible mediante el cual se establece una relación básica e indisoluble entre el desarrollo, medio ambiente y sociedad, ha sentado las bases conceptuales para cuestionar el sistema económico una vez más e ir de-construyendo discursos de Desarrollo y progreso, por ejemplo, en 1997, en América latina se plantea la concepción de una “Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad”, en donde la educación ambiental es concebida como el pilar para generar conciencia en alcanzar una sociedad para la sostenibilidad presente y de las futuras generaciones. Construir un modelo educativo alternativo ambiental basado en la sostenibilidad realmente no cuestiona el desarrollo económico y en cambio busca mantenerlo a flote junto con la humanidad. Aun así, es un cambio sí se hace énfasis en la reconciliación entre el crecimiento económico, los recursos naturales y la sociedad, evitando comprometer la vida en el planeta y la calidad de vida humana.

Ahora bien, en Colombia, la educación ambiental nace a partir de una serie de estrategias de la política nacional en educación, que consistieron en la implementación del proyecto ambiental escolar en las instituciones públicas(PRAE), que fue construido bajo los lineamientos propuestos por la ONU para el desarrollo del modelo educativo ambiental, sin embargo, al ser implementado en las instituciones educativas rurales colombianas , se fusionó con el PEI contextualizando el proyecto ambiental escolar a las necesidades de cada comunidad y a sus principales problemáticas medioambientales y sociales.

MI FINQUITA

Es el Proyecto ambiental escolar (PRAE) de la institución Educativa San Pablo del municipio de Victoria Caldas. Mi finquita ha venido trabajando con los niños de básica primaria y de preescolar, contando con la participación de algunos de sus padres. Para el año 2014, se decide integrar a los jóvenes del servicio social obligatorio (ESSO) del grado décimo con el fin de reforzar el enfoque colaborativo en las tareas agrícolas y de reciclaje.

Este proyecto agroecológico escolar, nace a partir de la preocupación por la falta de cultura ambiental en la comunidad en general. En este aspecto es donde se enfatiza la problemática ambiental en la institución educativa. La profesora María Stella Marulanda dice que “así como necesitamos del oxígeno para respirar, así también necesitamos mejorar las relaciones interpersonales y con el medio ambiente, tenemos que apropiarnos de ambientes naturales conservados, productivos, cuidados y sostenidos. Así también de los ambientes sociales sanos, agradables, solidarios, comprometidos, integrados, en armonía con el ser humano y con la naturaleza. Para esto se requiere plantear soluciones que permitan a los estudiantes y a la comunidad educativa generar espacios comunes de reflexión y de búsqueda de consensos desde la misma autonomía”

De acuerdo a las bases conceptuales del PRAE “Mi finquita”, la escuela es un campo donde los niños son ampliamente receptivos a los ámbitos creativos y críticos que permiten estimular actitudes y valores, por esto, es la etapa ideal en los niños y el espacio propicio para fomentar el respeto, cuidado, protección y uso racional de los recursos naturales, adquirir hábitos adecuados de consumo y centrar la formación en aspectos ambientales que garanticen la aplicación de la Educación Ambiental desde la escuela hasta la comunidad, ya que la gestión ambiental involucra a la Educación Ambiental, que representa en sí una estrategia para proteger y conservar el medio ambiente promoviendo la participación ciudadana desde muy temprana edad e integrando los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinaria.

Para lograr su objetivo, el proyecto Mi finquita ha implementado la *huerta escolar* donde los niños de la mano de sus profesoras y padres de familia hacen parte de todo el proceso acerca de manejo y conocimiento en agricultura. Asimismo, son responsables del ploteo, riego, siembra de semillas y abonos que ellos mismos elaboran en fosas de compostaje y humus. La mayor parte de las actividades de abono, recolección de la cosecha y comercialización de los productos cuenta con la participación de los padres de familia, con el fin de conseguir que la cultura ambiental de los niños en la escuela pueda extenderse hasta sus casas. De igual manera, pensando en fortalecer la cultura ambiental de los niños, se han realizado actividades de reciclaje como la elaboración de ladrillos ecológicos (botellas plásticas rellenas de empaques) para la organización de las eras de la huerta agroecológica y reutilización de botellas de polietileno tereftalato (PET) en los sistemas de recolección de aguas lluvia, agua con la que se riega la huerta y las matas ornamentales del *Aula ambiental*: espacio para la socialización de actividades ambientales, actividades que se desarrollan en el proyecto mi finquita y la feria de la creatividad con reciclaje que promueve el PRAE.

Con la realización de este proyecto agroecológico escolar, la institución educativa busca tomar decisiones conjuntas con la comunidad, que conlleven al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y de su ambiente, formando y creando actitudes necesarias para comprender y apreciar la relación mutua entre el ser humano y su medio.

SOBRE LOS NIÑOS DE MI FINQUITA

Los niños de mi finquita desde muy temprana edad, aproximadamente desde los 5 años y a lo largo de toda su primaria, reciben el tipo de educación que plantea este agro proyecto escolar, la cual propone perfiles de niños formados en cultura ambiental integrada a la cultural social; una cultura holística. Esto, con el fin de formar niños que tengan las competencias ciudadanas y ambientales que les permitan tomar actitudes reflexivas, críticas y analíticas acerca de la realidad, propiciando, inicialmente, momentos de autoanálisis donde los niños tengan la autonomía de reconocer sus fortalezas, oportunidades y limitaciones para luego identificar y reconocer los posibles efectos de su comportamiento en la problemática

ambiental y social. Esta concepción de perfil educativo, busca fomentar y proyectar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los momentos del desarrollo integral de los niños de Victoria Caldas, aplicándolo a su cotidianidad.

En cuanto a las características socioeconómicas, la mayor parte de los niños del proyecto mi finquita, pertenecen a los estratos 1,2 y 3. De los cuales muchos viven en el área rural, que, en su mayoría, cuenta con los servicios públicos básicos como alcantarillado y luz. En el casco urbano, cuentan con estas utilidades además de internet y telefonía.

Para llevar a cabo la implementación de ambas metodologías, se consideró una población de 76 estudiantes en el grado quinto de primaria, se tomó una muestra no probabilística y homogénea de 30 estudiantes entre edades entre los 10 y 12 años; que se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 36% (11) de los estudiantes encuestados tienen 10 años de edad, 33.3% (10) de los estudiantes tienen 11 años, el 19,7% (5) tienen 12 años.

SOBRE EL TERRITORIO

El municipio de Victoria Caldas se encuentra en campo colombiano, su extensión total es el 507 km² y su extensión de área urbana es de 3 Km², lo cual lo hace un municipio rural casi en su totalidad, Tierra de antiguos indígenas Pantágora, el territorio se encuentra ubicado entre el piedemonte oriental de la cordillera central y el valle interandino del río Magdalena, Victoria goza de varias cuencas hídricas que suman casi diecisiete, sin tener en cuenta quebrabas y riachuelos. Sin embargo, la sostenibilidad ambiental de este territorio verde se ve afectada por el deterioro y la disminución gradual de los recursos naturales, principalmente originada por proyectos hidroeléctricos como el trasvase La miel y la tala indiscriminada de los bosques a razón de extender las fronteras agrícolas. En adición a esto, durante la época fuerte del paramilitarismo en esta zona de Caldas y Antioquia, la deforestación para el establecimiento de campamentos, cultivos ilícitos y de subsistencia de este grupo armado hizo aún más notorio el proceso de deterioro del medio ambiente del territorio. A pesar de esta situación social y medioambiental,

el territorio sigue conservando su riqueza en flora nativa que alberga algunas especies que en otras regiones se dan por desaparecidas.

Además de su riqueza hídrica y de flora, hermosas especies de fauna viven allí: el titi gris, la nutria, el oso hormiguero y la zarigüeya, quienes son especies en peligro de extinción. Las aves, son especiales en este lugar, pues es una de las regiones con más alta densidad de avistamiento de aves en el mundo, distinguiéndose 60 especies de 29 familias, muchas de ellas extintas en otras regiones, como el caso del tucán. (centro de rehabilitación de la flora y fauna silvestre del oriente de caldas CRFSOC, 2013). Estas aves habitan en su mayoría en la reserva de la montaña de Bella Vista, corredor biológico por el que muchos animales caminan, así como también varias leyendas relacionadas con la naturaleza de la montaña y de lo que allí sucede a quienes intentan entrar más allá de lo que la montaña les permite; como cuenta la historia de los patos de oro, que se le aparecen a quienes van más allá del camino permitido, brillantes bañados en oro, atraviesan el puente de Bella vista para ser vistos. Algunos dicen que los han visto, pero no se atreven a perseguirlos pues desde pequeños saben lo que le sucede a quienes osan hacerlo.

Saliendo de las leyendas de la región, en cuanto a la economía, el municipio vive de las actividades agropecuarias, principalmente de los cultivos de maíz, plátano, yuca, café, cacao y frutales (limón, mango, maracuyá, papaya, aguacate) y el 80% del área agrícola del municipio está dedicada a la ganadería (CNA, 2014). Esto último, tiene mucho que ver con los problemas de la acumulación de tierras para la ganadería extensiva que ha aquejado no sólo a esta región sino a varios territorios de Colombia, dejando poca tierra para la multiplicidad de cultivos, propietarios y seguridad alimentaria de las familias campesinas.

Las características demográficas de la población de nuestro interés, según el censo nacional del departamento administrativo nacional de estadística (DANE) (2005) indicó que el 87% de la población se encontraba por debajo de los 60 años, de los cuales el 31% corresponde a las edades de 0 a 15 años, siendo una población bastante joven. En cuanto a la población infantil en relación a educación y trabajo, el censo presentó que la mayoría de los niños se encontraban

estudiando, se presentaron 7 casos de trabajo infantil en el total de la muestra poblacional del casco urbano y en el área rural se registraron 5 casos y 18 manifestaron que los menores ayudan con las labores del hogar. Esto nos indica que, a pesar de la ruralidad, el municipio cuenta con la mayoría de los niños en el sistema educativo.

METODOLOGÍA

Se ha elegido una metodología mixta, ya que esta se basa en la complementariedad de las técnicas cualitativas y cuantitativas, reconociendo sus diferencias paradigmáticas, pero destacando sobre todo sus fortalezas. Además, en el uso de la metodología mixta se identifican cinco objetivos recurrentes: triangulación, complementariedad, desarrollo, iniciación y expansión (como se cita en Colle De S, 2014, p. 64). Los cuales llevan a que la investigación pueda dar lugar a una construcción de representaciones de la vida social de una manera holística, obteniendo una perspectiva más completa del fenómeno estudiado. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Complementariedad: al combinar las dos metodologías de investigación social, se puede abarcar el fenómeno de estudio desde varias dimensiones, dándole una riqueza investigativa que se verá reflejada en el análisis y los resultados. La combinación de técnicas también permite la elaboración de distintos instrumentos de recolección de información, en este caso el taller *Agua y vida* y la implementación del modelo 2MEV de Bogner y Wiseman (1999, 2002, 2006)

Desarrollo: Los resultados de un método u otro, pueden añadir, modificar o alimentar la estructura y el contenido de la investigación en general, no sólo en lo referente a los datos, por supuesto, apropiando los criterios de rigor de cada método. Además, el resultado o diseño de una de las investigaciones puede influir en el diseño de la otra, en este caso, el diseño de la metodología cualitativa ayudó a escoger el modelo de encuesta que se aplicó en la población para la metodología cuantitativa. Sin embargo, su implementación y recolección de datos fue simultánea.

La triangulación: El objetivo es que diferentes tipos de datos permitan un análisis enriquecido y conclusiones “relativamente adecuadas”.

Estructura de la investigación

Fase Cualitativa 2. Fase cuantitativa 3. Análisis de los datos de modo independiente 4. Triangulación e Interpretación 5. Conclusiones y Discusiones.

Además de su riqueza investigativa, como señala Greene (2008) esta metodología mixta reconoce la diversidad y la diferencia del mismo objeto de estudio: el mundo social, y utiliza estas características en la investigación para dar una mejor comprensión de los fenómenos sociales acercando a un dialogo los diferentes datos y formas de interpretación.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS CUALITATIVO

La metodología planteada busca dar cuenta de los procesos de configuración y transformación del espacio natural desde la dimensión simbólica, pues ayuda a construir desde lo particular del sujeto una visión general de lo que pueden llegar a ser las representaciones sociales medioambientales y del Agua en los niños del territorio rural de Victoria Caldas.

Para la recolección de información Cualitativa se ha diseñado la actividad «*Taller Agua y Vida*¹» que mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos acerca de las representaciones y discursos del Agua en una *lluvia de ideas*, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes por medio de la actividad del dibujo. En este análisis se trata al dibujo como unidad discursiva (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008) donde cada dibujo revela contenido simbólico de las representaciones del Agua y medioambientales.

¹ Véase video del taller Agua y Vida en anexos

La idea principal del taller Agua y Vida es conocer a través de los dibujos de los niños y la lluvia de ideas, el contenido simbólico de su discurso ambiental e identificar los elementos representativos del Agua y cuál es el lugar del ser humano en el entorno, a fin de identificar sus lazos con él.

El análisis de los dibujos se realizará de acuerdo al contenido simbólico de estos, para ello se crearon tres categorías:

- Símbolos naturales y ser humano.
- Conceptos presentes en discursos lingüísticos:
minicuentos, mensajes, etc.
- Símbolos de actividades socioeconómicas y culturales.

En la siguiente etapa del análisis, se procederá a una comparación de los dibujos que llevará a las convergencias y divergencias simbólicas (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008, p.8) básicas que operan como esquemas mentales que articulan las tendencias discursivas del territorio rural de Victoria Caldas, en resultado, se debe obtener una tipologización de los discursos (García, Clara Inés, 2006) que servirá para establecer una relación entre las tendencias discursivas más comunes y el escenario, en este caso educativo rural, y así llegar a una construcción de las representaciones del Agua y medioambientales presentes en los niños del territorio.

Dibujando

El mundo simbólico que dejaron ver los niños dio pistas de las representaciones sociales y ambientales más relevantes con respecto al Agua, el medio ambiente y su lugar en el entorno. Estas representaciones han sido formadas por la educación escolar, social y familiar, por ello la riqueza de la información aquí contenida, pues muestran sus experiencias, su realidad local y representaciones sociales que han sido construidas colectivamente e individualmente.

Dibujos relacionados a símbolos naturales y el ser humano

En el 60% de los dibujos no hay una representación del ser humano o del niño mismo en el paisaje natural. Esto muestra que en el mundo imaginario de los niños y de manera subyacente, no hay una relación entre el ser humano y lo natural en términos espaciales; cuando se les pide a los niños dibujar el Agua y el medio ambiente, no hay una perspectiva espacial donde el niño se incluya en el paisaje natural, sigue relacionando su espacio vivencial en un ambiente urbanizado a pesar de que estos niños viven en la ruralidad.



Según Heidegger (1962) y los nuevos estudios socio espaciales, la estructura de la existencia humana se encuentra determinada por la relación del ser humano con su espacio, sin embargo, para este caso de los dibujos, la relación espacial del niño puede estar mediada por los discursos de dicotomía moderna que divide el mundo natural del social y por ende del ser humano. Sin embargo, la mayor parte de estos dibujos, exceptuando cuatro, están acompañados de mini cuentos y mensajes que contienen discursos de preservación, conservación y del buen uso de los recursos naturales y del Agua.



En el 40% de los dibujos hay presencia del ser humano o de ellos mismos haciendo parte del entorno. Muchos se dibujaron bajo la figura del cómic, donde los globos de dialogo expresan mensajes acerca del cuidado del Agua identificándose como sujetos responsables del uso del Agua y demás recursos. Otros niños se dibujaron a ellos mismos realizando actividades socioculturales como la pesca, natación en el río, limpiando el ecosistema de basuras y cuidando árboles. Se puede decir que estos niños en su mundo imaginario y de manera subyacente tienen una visión integral del espacio social y natural, ya que se identifican como actores socio ambientales; se reconocen como actores en un espacio natural y social.





Dibujos relacionados con discursos lingüísticos

El 96% de los dibujos contienen alguna forma de discurso lingüístico: mini cuentos, mensajes cortos o globos de dialogo tipo cómic. Con mensajes que aluden a la preservación y al buen uso del Agua como recurso principal para la vida, además, hay un reconocimiento del ser humano como responsable de sus acciones para cuidar la naturaleza. De igual forma, en estos discursos se reconocen los conceptos de contaminación y escasez del Agua, así como las consecuencias que esto conlleva para la vida en el planeta. También es interesante ver que seis de los niños describieron el Agua como H_2O , haciendo énfasis en las propiedades físicas y químicas del recurso; teniendo en cuenta que los niños se encuentran la fase de operaciones formales (Piaget) ideas abstractas o de racionamiento científico que se enseñan en el pensum académico formal y tradicional, son discursos que se espera estén presentes en el imaginario del niño.



cuidando el agua

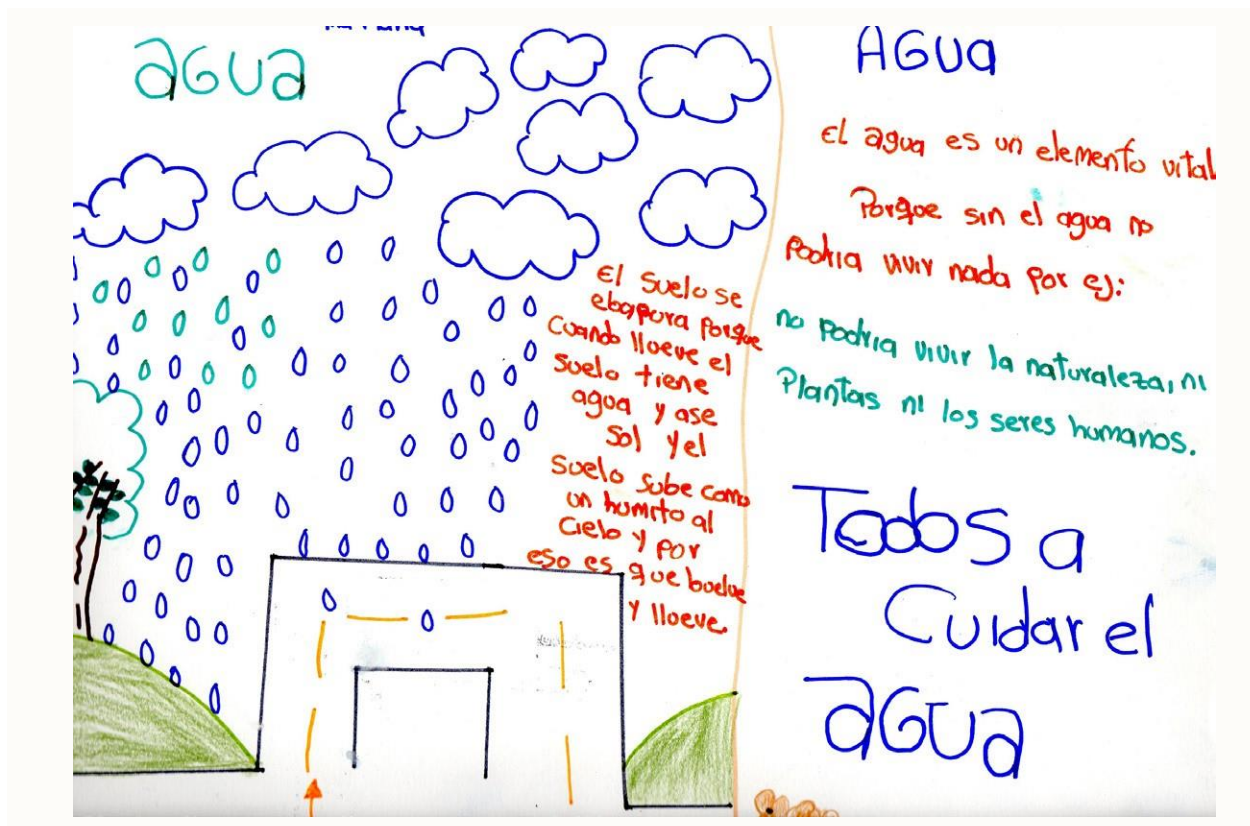
habia una vez una niña llamada paco
un dia salio ha jugar y saco 2
caldados de agua y de pronto se canso de
jugar y fue a tomar agua y no habia
agua en la llave ella penso si yo no
hubiera sacado esos 2 baldados
de agua de seguro estuviera toma
ndo agua y desde ese dia ella
no volvio a malgastar el agua

moraleja: no malgastar el
agua



Dibujos relacionados con actividades socioeconómicas y culturales

En el 16% de los dibujos hay tanto una representación del ser humano como de obras que modifican el espacio natural y actividades culturales que se realizan allí. Las actividades culturales que los niños representaron fueron: ir de pesca, natación en el río, camping y jornadas de limpieza. En cuanto a actividades socioeconómicas se observó la presencia de carreteras pavimentadas y fincas agrícolas. En esta categoría no se registraron dibujos acerca de actividades económicas extractivas como la minería, pesca comercial o ganadería, por mencionar algunas que están presentes en el territorio. Los dibujos van en su totalidad acompañados de mensajes de preservación acerca del Agua y los recursos naturales. Estos niños demuestran que sus representaciones sociales acerca del Agua y de los recursos naturales están ligadas a actividades humanas como la economía y la cultura, muestran en su espacio la confluencia de estos factores de la existencia humana en el medio natural, reconocen el lugar de los recursos, el espacio natural en la vida del ser humano y la intervención de éste sobre ellos.



Para concluir esta etapa, luego del análisis de los dibujos y la comparación entre ellos, se obtuvieron resultados que llamaron la atención: la mayoría de los dibujos tienen la misma composición de paisaje, esto se puede explicar a través del contexto rural en común de los niños y teniendo en cuenta los aportes semióticos acerca del dibujo de Barthes (1974) con lo cual se puede decir que existe un lenguaje convencional para dibujar el Agua y el medio ambiente, significando que muchas veces estas convenciones del dibujo en el niño pueden dar sesgo a la situación real del paisaje que experimenta el niño. Ligado a lo anterior, un resultado que llama la atención, es que a pesar de que la mayoría de los dibujos no muestran en los paisajes la situación de contaminación del agua, desgaste de los recursos o la representación del ser humano dentro del hábitat natural; los discursos lingüísticos que acompañan los dibujos expresan compromiso con el cuidado del Agua y del medio ambiente, así como una conciencia de la situación de deterioro en la que se encuentran los recursos y el Agua. Otra tendencia discursiva va en la línea integral del espacio natural, se muestra como algo que es comprendido y conocido por los niños, dejando ver sus prácticas ya que se piensan y se proyectan así mismos en él como actores sociales y ambientales.

Ya sea que los niños tengan delimitaciones simbólicas que establezcan relaciones de “adentro o afuera” (García Clara Inés, 1974) con el espacio natural, la tendencia discursiva que está presente en todos los niños se evidencia en el contenido de los discursos lingüísticos y en la construcción colectiva de las representaciones del Agua en la lluvia de ideas, en los cuales los niños dejan ver sus sentimientos de apropiación, valoración, conciencia de uso y preocupación por el Agua y el medio ambiente.

En relación a los elementos nucleares anteriormente identificados, las representaciones sociales del Agua y del medio ambiente que se muestran comunes en los niños de mi finquita, están ligadas a *la preservación como acción para cuidar el Agua y a la conservación en tanto hay una utilización del Agua y de los recursos naturales como algo necesario para la vida, pero a su vez, mediada por la conciencia ambiental.*



METODOLOGÍA Y ANALISIS ESTADISTICO

El instrumento para la recolección de datos que se ha escogido está basado en el modelo, por su nombre en inglés, Two Major Environmental Values (2-MEV scale)² de Bogner y Wiseman (1999, 2002, 2006). El cual está estructurado en dos grandes valores medioambientales: *Preservación y Utilización*. El valor ambiental de preservación se define como la actitud ambiental que está determinada por los constructos de acciones para la preservación del medio ambiente. El valor de la utilización, se define como la actitud ambiental determinada por los constructos de conservación y uso de los recursos naturales (Wiseman & Bogner, 2003).

La escala consta de 20 ítems, de los cuales fueron seleccionados 16 para este estudio, 8 por cada dimensión. Cada ítem es respondido por medio de una escala de Likert, la cual consta de 5 categorías: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Cada categoría con su respectivo valor numérico que varía midiendo la actitud de los sujetos en 5(muy positiva), 4(positiva), 3(neutral), 2(negativa) 1(muy negativa) frente a la preservación y utilización del medio ambiente y del Agua.

Es bien sabido en estadística que uno de los factores que puede afectar la confiabilidad y validez de un instrumento es que este haya sido desarrollado en otra cultura y contexto. Sin embargo, la escala 2MEV ha sido validada en 22 lenguas y utilizada en 16 países en sujetos en años colegiales de primaria hasta sujetos cursando último año de bachillerato (Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2011; Drissner et al., 2010; Johnson & Manoli, 2008; Milfont & Duckitt, 2004; Muñoz et al., 2009). Según Wiseman y Bogner (2014) su modelo es aceptable ya que pruebas indican que “El coeficiente de Cronbach es $\alpha = .62$ para preservación y $\alpha = 0.60$ para utilización” (p.110).

² Véase modelo en anexos

La hipótesis a probar con esta metodología es que las variables preservación y utilización no poseen una correlación fuerte, partiendo de que una persona que posea actitudes positivas en preservación no necesariamente tendrá la misma fortaleza en sus actitudes de utilización.

El análisis estadístico de los resultados de la encuesta 2MEV se realizará con el programa IBM SPSS editor estadístico, tabulando los resultados de la escala de Likert para proceder a un análisis descriptivo y de componentes principales (ACP) que básicamente ayuda a acotar el grupo de variables en el menor número posible de dimensiones perdiendo la menor cantidad de información. Los nuevos componentes principales serán una combinación lineal de las variables originales. Un aspecto clave en el ACP es la interpretación de los factores, ya que ésta no viene dada a priori, sino que será deducida tras observar la relación de los factores con las variables, aquí es de vital importancia la interpretación que el investigador haga del modelo factorial, que en esta investigación dio como resultado para el grupo de variables de *preservación* los componentes de: *conceptos de preservación y acciones para la preservación*. Para el grupo de variables de *utilización* los componentes principales de: *preocupación/sostenibilidad de la acción, uso extractivo, deforestación*.

Posteriormente se realizó la normalización de los datos para así llevar a cabo un análisis de correlación bivariada entre los factores para comprobar o rechazar hipótesis.

Descriptivas

Para realizar el análisis estadístico descriptivo de los datos, se hizo la recodificación de las variables categóricas unificadas en valores de actitud muy positiva, positiva, neutra, muy negativa y negativa. El grupo de variables de preservación registra actitudes que varían entre muy positivas (90%) y positivas (10%) sin ningún registro en actitudes neutras o negativas, de lo cual se puede pensar que los conceptos de preservación y acciones para la preservación (componentes principales de este grupo de variables) son bastante coherentes en los niños estudiados.

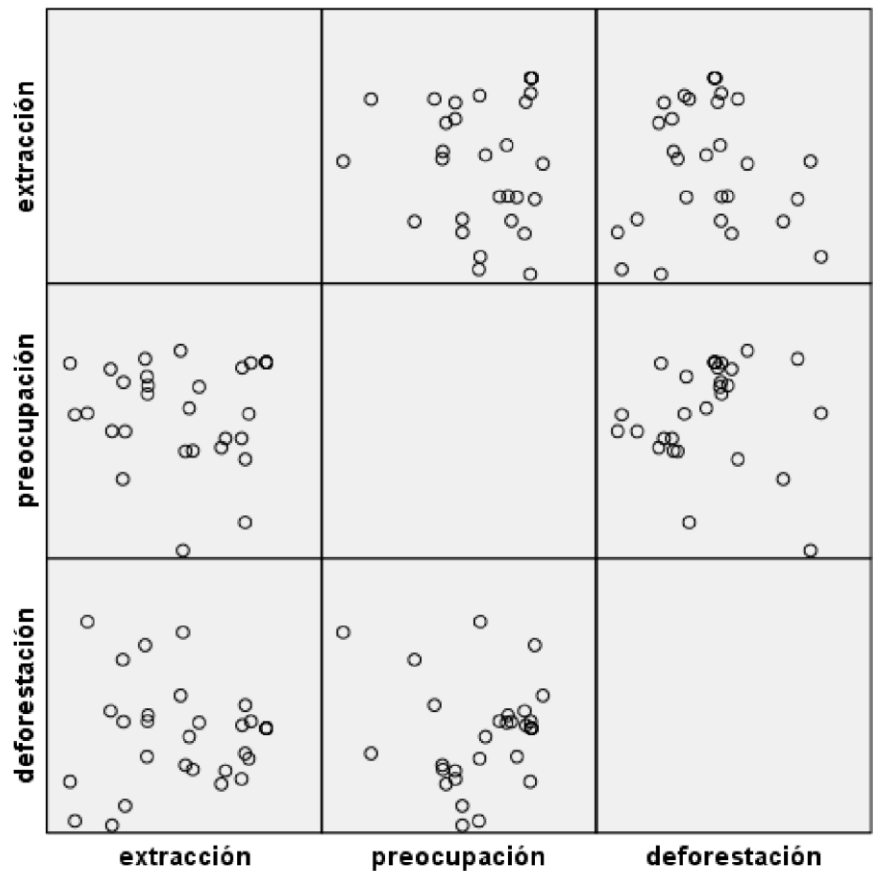
El grupo de variables de Utilización muestra actitudes que varían entre muy positivas (36.7%), positivas (33.3%) y neutras (30%) y sin registro en actitudes negativas, de lo cual se puede decir que las actitudes están dispersas y no se concentran en una sola variable actitudinal, esto se puede explicar gracias a que la utilización depende de más componentes principales (preocupación/sostenibilidad, uso extractivo, deforestación) que confrontan al niño con la realidad a la hora de hacer uso del Agua y demás recursos.

La correlación entre los dos grupos de variables preservación y utilización es débil casi nula 0.14 Rho Spearman. Estos datos dan una idea preliminar de qué esperar como conclusión de la hipótesis. Sin embargo, para dar más sustento estadístico, se utilizó la metodología de análisis componentes principales (ACP) y correlación bivariada.

Análisis de Componentes principales

Se crearon tres componentes principales los cuales explican el conjunto de variables originales de utilización. Estos son llamados: extracción, deforestación y preocupación/sostenibilidad de la acción. Estos componentes principales del grupo de variables utilización agrupan el 69.9% de la varianza lo cual hace aceptable a este grupo de componentes teniendo en cuenta que la muestra es pequeña y no busca generalizaciones sino un análisis focal. La saturación en los componentes nos muestra qué variables del grupo aportan más a la construcción de las dimensiones y las variables que más aportaron a la construcción de la dimensión de extracción fueron la U12 y U14, que hacen referencia a los constructos antropocéntricos del ser humano frente a intervenir otras formas de vida y ecosistemas, haciendo quizás de esta dimensión la que entra en conflicto con las otras a la hora de utilizar los recursos.

Gráfico de dispersión de variables Utilización

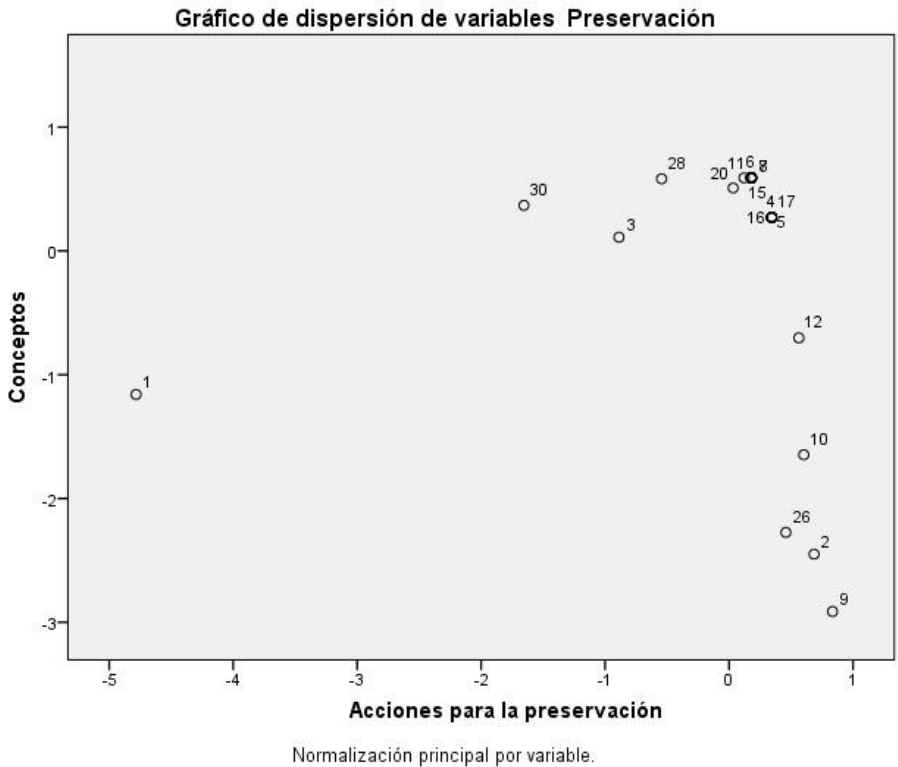


Por su cualidad matricial, el gráfico de dispersión nos muestra las agrupaciones de individuos en cada par de componentes.

Extracción y preocupación: los sujetos se encuentran en varios focos de agrupamiento, siendo el más pequeño en el centro, donde los sujetos aportan de igual manera en ambas dimensiones. La agrupación de la mayoría de los sujetos, muestra que cuando un sujeto aporta positivamente en una de las dimensiones lo hace negativamente en la otra.

Extracción y deforestación: la mitad de los sujetos se encuentra agrupada en el centro aportando lo mismo en ambas componentes. La otra mitad de los sujetos está dispersa aportando negativamente ambas componentes (5 sujetos) y 6 sujetos aportan positivamente en deforestación y negativamente en extracción.

Preocupación y deforestación: los sujetos se encuentran en su mayoría agrupados en el centro aportando lo mismo en ambas componentes. 3 sujetos aportaron negativamente en preocupación, pero sus actitudes en cuanto deforestación son positivas. 5 sujetos mostraron aportar negativamente en ambas dimensiones.



En el gráfico de dispersión de preservación, vemos que la mayoría de individuos de encuentran conglomerados en el centro, es decir, aportan lo mismo en una componente que en la otra. Sus respuestas en conceptos de preservación no muestran conflicto con las respuestas en acciones para la preservación. Sin embargo, existen algunos sujetos que aportan negativamente a la componente de acciones, 5 sujetos aportan negativamente en conceptos y positivamente en acciones y sólo un caso (sujeto1) aporta negativamente en las dos dimensiones. Estas dos componentes representan el 62.1% de varianza explicada.

Las variables Pr5 y Pr7, que tratan específicamente las acciones que los niños toman a la hora de preservar el Agua, su saturación es lo suficientemente representativas para la

construcción de la dimensión de acciones para la preservación, por lo cual, estos datos proporcionan información acerca de las acciones que los niños toman a la hora de preservar el Agua siendo en su mayoría positivas.

Correlación

Con un nivel de confianza de 95%, se podría decir que existe una correlación negativa media (-.478) entre las dimensiones de *conceptos en preservación* y *deforestación en utilización*. Cuando los niños tienen mayores herramientas conceptuales y constructos ligados a la preservación del medio ambiente hay una tendencia a rechazar la deforestación y a preservar los bosques.

A pesar haber una correlación media negativa entre dos de las dimensiones, las demás correlaciones son débiles casi nulas y muy cercanas a cero, lo cual lleva a aceptar la hipótesis alternativa: las variables preservación y utilización no poseen una correlación fuerte, partiendo de que una persona que posea actitudes positivas en preservación no necesariamente tendrá la misma fortaleza en sus actitudes de utilización.

En cuanto a la preservación y utilización del Agua, se puede decir que la mayoría de los niños según sus respuestas, tienen un concepto de preservación del recurso muy positivo, mientras que en la utilización no se encuentran actitudes negativas, pero si se encuentran actitudes neutras frente a la utilización consiente del Agua.

TRIANGULACIÓN

Para una mejor comprensión de los resultados, a priori, es necesario conceptualizar preservación y conservación.

Según John Muir creador de los parques naturales y el movimiento Sierra club, *la preservación* es la base del respeto por la naturaleza en su reconocimiento como parte de una comunidad de la cual los humanos somos parte más no seres supremos, sin ningún derecho superior sobre las demás formas de vida. Otro teórico importante del concepto de preservación fue Marsh (1864) quien trata a la acción humana como causante de impactos negativos en la naturaleza.

Según Callicot (1991) Estas visiones teóricas acerca de lo que significa la preservación del ambiente natural han acentuado la dicotomía entre el hábitat natural y social, debiendo desarrollarse en un enfoque más simbiótico, pues las áreas de preservación tratan de salvar la naturaleza de las acciones humanas, preservar pretende proteger la naturaleza del desarrollo moderno sin involucrar al ser humano ya que su acción es considerada intrínsecamente negativa y siendo concebida así, será muy difícil conseguir un modelo de convivencia. Desde esta perspectiva, el concepto de preservación ve los valores ecológicos, estéticos y biológicos, pero no ven a las poblaciones humanas integradas en estas dinámicas (Diegues, 2000)

Como resultado de los aportes al concepto de preservación, se empieza a pensar en *conservación*; un concepto teórico que intenta la conciliación entre la prestación de recursos por parte de naturaleza y la utilización de los recursos por parte del ser humano postulando el uso racional de estos así como el mayor beneficio para mayoría, incluyendo las futuras generaciones, esta conciliación se daría mediante la tecnificación y la optimización de los procesos de explotación de recursos naturales y del Agua; esta visión del mundo natural no excluye a la población humana y a su acción del entorno natural , propone una “regulación” de ésta, haciendo que el conservacionismo sea la idea precursora del desarrollo sostenible de la década los años 70 (como se cita en Diegues, p.29).

Contextualizado lo anterior, los resultados de la triangulación del *taller agua y vida* y los resultados de la aplicación del modelo 2MEV, apunta a que las representaciones sociales del Agua y medio ambiente de los niños de *Mi finquita*, están estructuradas en su gran mayoría por los discursos de *conservación* y *preservación*, la interacción de estos discursos en la educación ambiental impartida a los niños, ha configurado un modelo que guía las acciones medio ambientales del niño en términos de la *preservación* que *equivale a no deforestar*, así como también está relacionada al cuidado de los bosques y la limpieza de las áreas naturales. En cuanto a *la conservación*, logra que los niños formen un concepto acerca de los usos racionales y *la importancia de las buenas acciones ambientales* a la hora de hacer uso del Agua. Sin embargo, los niños muestran conflicto cuando enfrentan sus

necesidades básicas con el uso sostenible del Agua y de los otros recursos naturales. Por lo tanto, no es un modelo fuerte a la hora de orientar la acción.

En conclusión, el discurso de *preservación* y su valor simbólico, es quien ha construido la representación social del Agua y el medio ambiente en los niños de mi finquita, orientando mayormente la acción frente al medio ambiente y el agua. Este resultado se explica, gracias a que los discursos de preservación se materializan en el modelo de *reservas naturales* que nos remite a conceptos de estética natural, donde los bosques y zonas de alta densidad biológica se han postulado como tipo ideal, es normal que los resultados obtenidos muestren que preservación es igual a la acción de no deforestar y mantener limpios los ríos, pues al proteger los bosques y los ríos se crea una ilusión de que está protegiendo la naturaleza en general considerando que la acción ambiental está completa. El modelo de reserva natural implica que sea una zona protegida y libre de cualquier intervención, es una visión de santuario y como todo lo que contiene una connotación de divinidad, es utilizada por el ser humano para evitar confrontarse con sus acciones bajo la declaración de se encuentra fuera de su “jurisdicción”. Esta concepción del mundo natural preservado, forma delimitaciones simbólicas que alejan de la configuración espacial natural al niño, como se observó en los dibujos.

De Igual manera, los discursos de preservación proporcionan herramientas conceptuales para que los niños se apropien, valoren y creen conciencia de la necesidad de cuidar el Agua y el medio ambiente y también, siembra la consideración de confrontar sus acciones de subsistencia que tanto impacto causan en la naturaleza.

CONCLUSIONES

Es interesante observar cómo a pesar de que el entorno de los niños de mi finquita es rural, para muchos de ellos, este proyecto escolar ha sido su acercamiento con el mundo campesino.

En la mayoría de los dibujos, los niños no se dibujan así mismos en el entorno rural. Modelos mentales impartidos generación tras generación por la educación institucional tradicional, han configurado códigos que son enseñados en las escuelas desde los primeros años de vida, los cuales se reflejan en los dibujos de los niños, donde la representación de la naturaleza es muy parecida en todos los casos. Siguiendo esta construcción, se puede decir que hay un imaginario estético de la naturaleza y de lo que debe ser protegido desde los códigos del lenguaje que representan un paisaje natural que excluye al ser humano de este espacio. Los discursos de preservación se acomodaron a esta representación de lo natural, que está presente en la educación ambiental, los diseños de protección ambiental como los implementados en Colombia bajo la figura de la Altos valores para la conservación (AVC) y parques nacionales naturales (PNN).

Otra conclusión que sale de esta investigación, es que los modelos utilizados por el sistema económico para orientar las acciones y prácticas sociales van ligados a la utilización de los recursos naturales de formas insostenibles y por esta misma naturaleza de lo que representa utilizar, surge un conflicto en la acción de los niños a la hora de tomar decisiones sobre los usos apropiados del Agua y los recursos naturales. Por su lado, las acciones para la preservación están bastante claras, construidas e interiorizadas, los niños reconocen que deben actuar de manera positiva ante la preservación, pero no sucede lo mismo cuando su acción se enfrenta a la utilización desde la conservación.

Sin embargo, la educación ambiental impartida en mi finquita busca esta integración como su principal logro, igual observamos que modelos educativos alternativos como éste, tienen contra peso en el pensum tradicional que sigue impartiendo su forma de conocimiento, además de su carga histórica. Gracias a proyecto educativos como mi finquita, donde los niños se reconocen como actores socio ambientales

ya sea desde adentro o desde afuera, sus avances en conceptualización son el paso para dar el siguiente hacia la reconfiguración de las representaciones sociales que orientan las prácticas y las acciones. He aquí el valor de mi finquita y de la Educación ambiental; abre la puerta al cuestionamiento del sistema actual y de la “alienación “con el mundo natural.

Como explica Fromm (1955) la alienación es nuestro valor para el sistema y no nuestro valor como humanos, nos guste o no hemos creado un sistema que trasciende completamente a la humanidad, que tiene necesidades propias y que necesita alejarse de lo normal o natural para avanzar tecnológicamente y crear así un sistema cada vez más eficiente. Por ello, cualquier movimiento que aspire a crear una sociedad más justa y libre tiene que ser consciente de que los cambios que quiera, tienen que servir para mejorar el funcionamiento del sistema, como lo es el desarrollo sostenible, que no es más que la aplicación del materialismo histórico a la situación contemporánea del desgaste de los recursos naturales.

Cabe mencionar que, en la “la arena cultural”, la educación alternativa es una resistencia y, la conceptualización de la educación ambiental como herramienta para el cambio y como acción ante una problemática que requiere de acciones urgentes es muy importante, pues ayuda a cuestionar y a dimensionar nuestra relación con el mundo natural. Ahora, el desafío educativo está en romper las barreras que aún quedan para llegar a la acción y esto se logra por medio de la educación ambiental orientada en los pilares de la deconstrucción del desarrollo y progreso económico actual, el valor simbólico del bienestar y la cultura de consumo globalizada.

DISCUSIONES

El cambio climático y la pérdida de biodiversidad, son multiplicadores de las amenazas ambientales y problemáticas sociales ya existentes pues incrementan la vulnerabilidad de territorios y comunidades afectando la organización espacial y la seguridad alimentaria, dejando aún más personas bajo la situación de hambre y pobreza. Esto según la organización de la ONU para la alimentación y agricultura (FAO). Este escenario socioambiental en una economía globalizada, está generando una “nueva lucha” entre los actores estatales y no estatales, por ejemplo, la figura del Arbitraje de diferencias inversor-estado (conocido por sus siglas en inglés ISDS), la cual es un instrumento de derecho internacional público, que le permite a las compañías demandar a los gobiernos si sus políticas están causando pérdida en las ganancias de las compañías, especialmente multinacionales. Esto significa que, un ente transnacional que no ha sido elegido democráticamente puede dictar las políticas de un gobierno nacional democráticamente elegido.

Lo anterior puede sugerir discusiones acerca de la implementación de acuerdos universales como PARIS COP21, cuyo objetivo principal para mitigar el cambio climático es mantener el aumento de la temperatura en este siglo muy por debajo de los 2 grados centígrados, e impulsar los esfuerzos para limitar el aumento de la temperatura incluso por debajo de 1,5 grados centígrados sobre los niveles preindustriales (CEPAL, 2015). Para lograr este objetivo, la cooperación internacional se pondrá a prueba para hacer posible una acción reforzada por parte de los países en desarrollo y los más vulnerables. Los gobiernos propondrán su respectivo COP21, por ejemplo, Colombia COP21, se ha comprometido a aumentar la cobertura de áreas de preservación natural a 7 millones de hectáreas y reducir a cero la deforestación en el Amazonas, así como un desarrollo sostenible en la ruralidad.

Las áreas protegidas sostenible financieramente, que son la figura propuesta por el COP21 y apoyadas por el Banco interamericano de desarrollo BID ya han declarado 3.5 millones de hectáreas protegidas. En Colombia esta figura ha venido operando bajo otra figura llamada áreas con alto valor de conservación (AAVC) que propone estudios para fijar qué zonas deben quedar como área de conservación de la

biodiversidad y qué zonas pueden ser explotadas para cultivo de palma. Cabe preguntarse, cómo esta utilización de las fuerzas del mercado como las externalidades o recompensas a quienes reduzcan su impacto ambiental, acuerdos universales y figuras preservacionista de la naturaleza, son posibles cuando las ganancias del sistema económico y el consumo sobrepasan cualquier externalidad monetaria, y cuando las corporaciones controlan a los gobiernos y sus políticas ambientales por medio de tratados como el ISDS y presiones económicas.

Acuerdos como Paris COP21 y las zonas de reserva natural como medida rápida a una situación que requiere urgencia, son importantes y de gran avance. Sin embargo, no se debe dejar de lado la resistencia cultural, que se da por medio de la Educación Ambiental. Niños educados en proyectos ambientales como mi finquita, pueden empezar a cambiar representaciones sociales como la planteada por Giddens (2008) Future discounting, la cual explica el porqué las personas toman acción ante los problemas del presente, pero ignora las amenazas del futuro pues se prefieren las pequeñas recompensas del presente antes que tomar una acción más compleja que lleve a una recompensa aún mayor en el futuro; estas pequeñas recompensas están ligadas a su visión de consumo, en la cual las personas no quieren aceptar que sus hábitos de consumo y estilo de vida contribuye al cambio climático y degradación ambiental.

En Conclusión, la discusión tanto sociológica como autónoma aquí propuesta; es rescatar la función social que tiene la naturaleza, que sería el Estado al que necesitamos elevar la conciencia como humanos y sociedad. Además, invita a encontrar alternativas en la Educación Ambiental que enseñe a los niños, especialmente, la autonomía y a tomar decisiones hacia el futuro como sociedad e individuos, esto en el marco de una crisis ambiental y en una sociedad globalizada, donde sólo las poblaciones con conciencia de lo natural e información pueden pelear cualquier decisión gubernamental y económica que perjudique o privatice los recursos naturales; especialmente el Agua.

BIBLIOGRAFÍA

Arcury, T. and Christianson, E. (1993). Rural-Urban Differences in Environmental Knowledge and Actions. *The Journal of Environmental Education*, 25(1), pp.19-25.

Arnové, R., Torres, A., Franz, S. and Morse, K. (1996). *A Political Sociology of Education and Development in Latin America: The Conditioned State, Neoliberalism, and Educational Policy*. *International Journal of Comparative Sociology*, 37(1-2), pp.140-158.

Bernays, Propaganda (Liveright, New York, 1928), chaps. 1, 2. See M.P. Crozier, S.J. Huntington, and J. Watanuki, *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission* (New York University Press, New York, 1975).

Bingham, S. (2008). *Thoreau and the sociological imagination*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Butts, R. (1955). *A cultural history of Western education*. New York: McGraw-Hill.

Chomsky, N. (2014). *Razones para la anarquía*. Barcelona: Malpaso.

Colle De s, R. (2014). In: *I Congreso Nacional de la Asociación Chilena de Investigadores en Comunicación Social*. Santiago de Chile: INCOM Chile, Asociación Chilena de Investigadores en Comunicación, pp.59-69.

Diegues, A. (2000). *El mito moderno de la naturaleza intocada*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Dunlap, R., Van Liere, K., Mertig, A. and Jones, R. (2000). *New Trends in Measuring Environmental Attitudes: Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale*. *Journal of Social Issues*, 56(3), pp.425-442.

García, C. & Aramburo, C. (2009). *Universos socioespaciales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Giddens, A. (2009). *The politics of climate change*. Cambridge: Polity.

Greene, J. C. (2008). *Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology?* Journal of Mixed Methods Research, 2(1), 7-22

Hannigan, J. (1985). *Alain Touraine, Manuel Castells and Social Movement Theory: A Critical Appraisal*. Sociological Quarterly, 26(4), pp.435-454.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. and Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hobsbawm, E. (1962). *The age of revolution*. London: Weidenfeld & Nicolson.

La reina en la escuela. Unidad Didáctica sobre humedales costeros a partir del análisis de dibujos infantiles. (2013). Revista de investigación instituto pedagógico de Caracas, [online] 37(78), pp.51-74. Disponible en: <http://file:///F:/TESIS%20DOCUMENTOS/la%20reina%20en%20la%20escuela%20..pdf> [Accessed 10 Feb. 2016].

LA SOCIEDAD DEL FUTURO: UNA MIRADA A TRAVES DEL DIBUJO INFANTIL. (2008). perspectivas de la comunicación, [online] 1(2), pp.7-16. Disponible en: <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/viewFile/29/24> [Accessed 17 Jan. 2016].

Liefländer, A. and Bogner, F. (2014). *The Effects of Children's Age and Sex on Acquiring Pro-Environmental Attitudes Through Environmental Education*. The Journal of Environmental Education, 45(2), pp.105-117.

Marinas, J. (2000). *Simmel y la cultura del consumo*. Reis, (89), p.183.

Meadows, D. Meadows, D. Randers, J (2004). *The Limits to Growth. The 30-year update*. Vermont: Chelsea Green Publishing Company. p. Part I.

Olsen, M. (1970). *Power in societies*. [New York]: Macmillan.

Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century*. London: Routledge.

Piaget, J., Gruber, H. and Voneche, J. (1997). *The essential Piaget*.
New York: Basic Book.

Robinson, K. and Aronica, L. (n.d.). Creative schools.

Rojo, T. (1991). *La sociología ante el medio ambiente*. Reis, (55), p.93.

Santos, B. (2014) *Epistemologies of the South*.

Thoreau, H. (1985). *A week on the Concord and Merrimack rivers ; Walden, or, Life in the woods ; The Maine woods ; Cape Cod*. New York, N.Y.:
Literary Classics of the United States.

Touraine, A. (1988). *Return of the actor: social theory in Post-industrial society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

UNESCO, (1977). *Seminario internacional de Educación Ambiental. Informe final*.

UNITED NATIONS (2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. In Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (pp. 1-35). New York. Disponible en: <http://file:///F:/TESIS%20DOCUMENTOS/THE%20NEW%20AGENDA.pdf>

UNITED NATIONS, F. (2015). *Adoption of the Paris agreement*. In: COP21. [online] Paris: FCCC, pp.1-21. Diponible en: <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/109r01.pdf> [Accessed 20 Apr. 2016].

WESLEY SCHULTZ, P. (2001). *The Structure of Environmental Concern: Concern for Other People and the Biosphere*. Journal of Environmental Psychology, 21(4), pp.327-339.

ANEXOS

1. Adaptación del Modelo 2mev.

ITEMS	TOTALMENTE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	DESACUERDO	TOTALMENTE DESACUERDO
PR. 1 Me molesta que los paisajes del campo sean cambiados por construcciones e industria.					
PR. 2 Disfruto de paseos al campo, la finca, los bosques, los ríos.					
PR. 3 Los seres humanos estamos en peligro de morir si no aprendemos a cuidar de la naturaleza.					
PR. 4 Disfruto de sentarme al lado del río y mirar a los animalitos y las plantas que habitan allí.					
PR. 5 Ahorro agua tomando duchas cortas, cerrando la llave cuando me enjabono o hago otras actividades.					
PR. 6 Siempre apago la luz y los electrodomésticos cuando no los estoy utilizando.					
PR. 7 Debemos cuidar de nuestras áreas de preservación de fauna y flora y riqueza hídrica como la montaña bella vista, donde viven animales en peligro.					
PR. 8 Es interesante saber qué tipo de animales y plantas viven en los ríos cercanos.					
U. 9 Necesitamos talar bosques para crear más áreas de cultivos agrícolas.					
U. 10 Nuestro planeta tiene recursos ilimitados: agua, arboles, minerales.					
U. 11 Solo las plantas y los animales que proporcionen ganancias económicas, como el ganado y los cultivos, deben ser protegidos.					
U. 12 Los seres humanos tenemos el derecho de intervenir en la naturaleza si vemos la posibilidad.					
U. 13 La gente se preocupa mucho acerca de la contaminación del agua.					
U. 14 La vida de los seres humanos es más importante que la de otros seres vivos del planeta: animales y plantas.					
U. 15 Debemos remover las malezas para ayudar a que crezcan frutos y flores sanas. 10:18					
U. 16 U16. Debemos remover las malezas para ayudar a que crezcan frutos y flores sanas.					