

Formas dialógicas inclusivas en educación ambiental para la democratización social de la cultura del agua

Inclusive dialogical forms in environmental education for the social democratization of water culture

OYAGA-MARTINEZ, Rafael [1](#); CALDERON-MADERO, Jorge E. [2](#); OLAYA-CORONADO, Nadia [3](#); ENAMORADO Estrada, Jairo Antonio [4](#); ATENCIO-SARMIENTO, Fabián A. [5](#)

Recibido: 02/03/2017 • Aprobado: 12/04/2017

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Se presenta el resultado de la investigación en educación ambiental, realizada entre los años 2014 y 2015, en torno a la construcción de una cultura ambiental alrededor del agua y la transformación de las realidades ambientales en comunidades educativas del Departamento del Atlántico - Colombia. En el proceso de la investigación se desarrollaron estrategias dialógicas dentro de la educación ambiental en las cuales se incluyeron componentes estéticos, éticos y comunicativos; estas incluyeron, realización de actividades lúdicas con posterior retroalimentación de las mismas.

Palabras clave: Dibujos, representaciones sociales, percepciones, diálogos

ABSTRACT:

The results of environmental education research, conducted between the years 2014 and 2015, are presented in the construction of an environmental culture around water and the transformation of environmental realities in educational communities in the Department of Atlántico - Colombia. In the research process, dialogic strategies were developed within environmental education in which aesthetic, ethical and communicative components were included; These included, carrying out recreational activities with subsequent feedback of the same.

Key words: Drawings, social representations, perceptions, dialogues

1. Introducción

En Colombia, el fortalecimiento y la evolución de la educación ambiental – EA - se ha venido fortaleciendo mediante la creación de un marco normativo el cual logró introducirla en la escuela como eje central de los procesos de formación: la ley 23 de 1973, la Constitución Política de Colombia de 1991, La Ley 99 de 1993, La ley 115 de 1993 denominada ley General de Educación, la Política Nacional de Educación Ambiental expedida el año 2002 y la agenda sectorial de educación y comunicación ambiental del gobierno Santos 2010-2014.

La Ley 23 de 1973, en su artículo 9, establecía que:

“El Gobierno Nacional incluirá dentro de los programas de educación a nivel primario, medio, técnico y universitario cursos regulares sobre conservación y protección del medio ambiente”.

En ese momento histórico se limitó la intervención en educación ambiental a tocar en unidades académicas temas básicamente de Ecología, dando origen a la respuesta tradicional desde el gobierno en la instrumentalización académica de la educación ambiental.

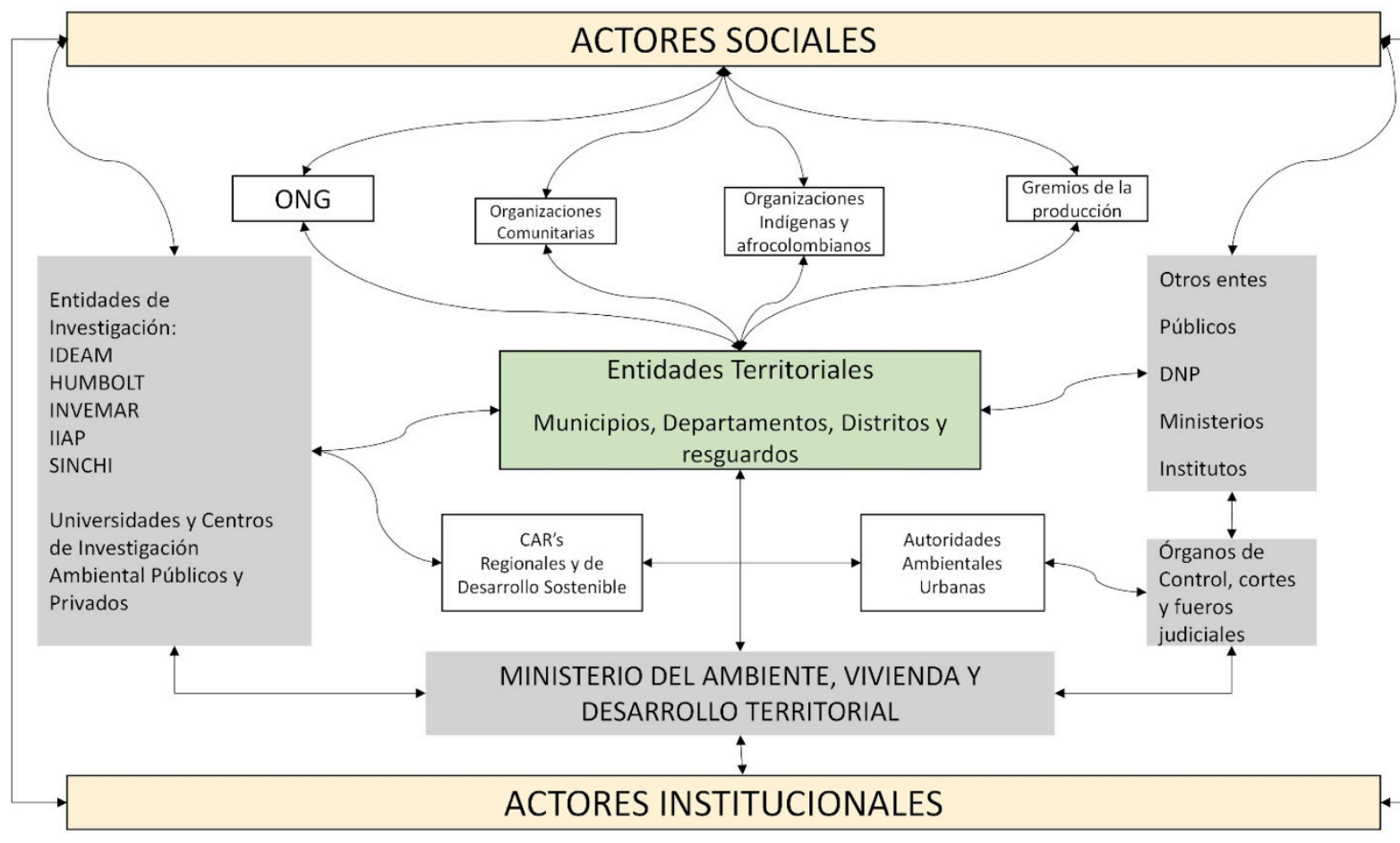
El decreto ley 2811 de 1974 trajo en su artículo 14º, reglamentado por el Decreto Nacional 1337 de 1978:

“Dentro de las facultades que constitucionalmente le competen, el Gobierno, al reglamentar la educación primaria, secundaria y universitaria, procurará: a. Incluir cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables.”

Con la aparición de la ley 115 de 1994 (Ley general de educación de Colombia) se incluyeron directrices sobre la educación ambiental. Así mismo, el posterior decreto 1793/94 dispone la obligatoriedad del proyecto ambiental escolar como la herramienta pedagógica para que los alumnos de los centros de educación formal conozcan el medio y su dinámica, propiciando una aproximación afectiva de la comunidad educativa con su ambiente. Lo anterior trajo como respuesta, desde el gobierno y las instituciones educativas, programas de intervención centrados en actividades académicas aisladas en el tema de educación ambiental y la celebración de fechas descontextualizadas de las realidades ambientales de las comunidades donde se realizan las intervenciones. Desde la propuesta de la educación formal hay que destacar que empezaron a aparecer los primeros intentos de diseño de proyectos ambientales escolares.

Con la posterior Ley 99 de 1993 se creó el Ministerio de Medio Ambiente y se establece como parámetro la concertación entre dicho ministerio y el del ministerio de educación, las acciones en materia de EA formal y no formal y se estableció el Sistema Nacional Ambiental (SINA) con la pretensión que la educación ambiental fuera el componente transversal al mismo (Figura 1).

Figura 1. Esquema sistema nacional ambiental (Mineducación, 2005)



Con lo anterior se introdujo un nuevo paradigma a la educación ambiental con la inserción del concepto que el ambiente está constituido por tres subsistemas: el natural, el social y el construido. Por consiguiente, cuando se habla de educación ambiental, se deben estar involucrar los aspectos social, económico, político, cultural y ecológico, bajo dimensiones sistémicas, holísticas, de transversalidad, inter-institucionalidad e interdisciplinariedad.

1.1. Propósitos

Inicial

Reconocer las formas dialógicas inclusivas que se pueden trabajar desde la educación ambiental para la democratización social de la cultura del agua.

Derivados

- Reconocer las formas de democratización de la cultura del agua en comunidades educativas.
- Revisar las democratizaciones culturales del agua desde la visión crítico social sustentable.
- Proponer nuevos vínculos dialógicos en la democratización social de la cultura del agua.

1.2. Fundamentación legal

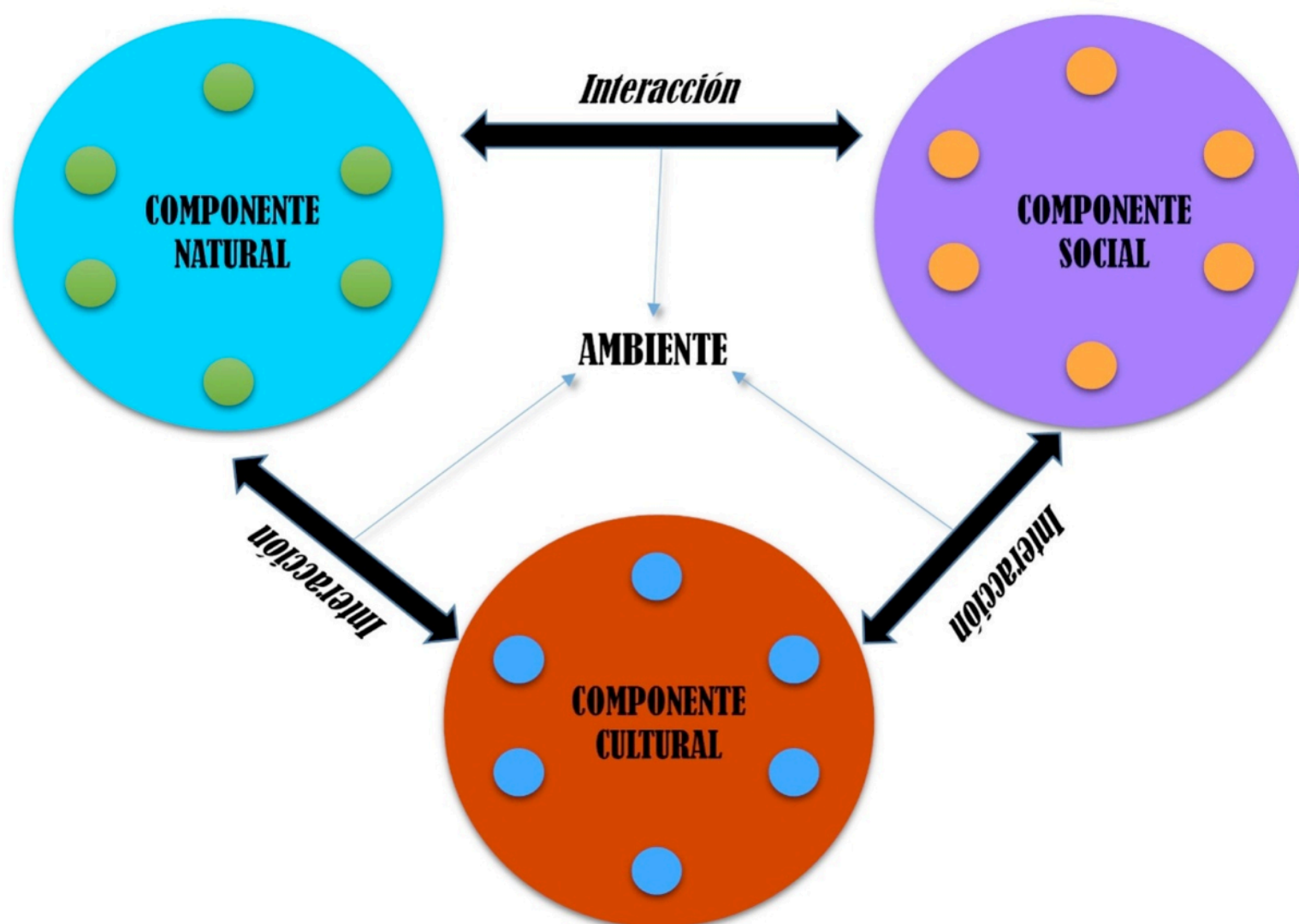
La educación ambiental en Colombia se dinamizó con la creación de los PRAES (Proyectos ambientales escolares) que son definidos como:

"Proyectos que incorporan la problemática ambiental local al quehacer de las instituciones educativas, teniendo en cuenta su dinámica natural y socio-cultural de contexto. Dicha incorporación tiene el carácter transversal e interdisciplinario propio de las necesidades de la comprensión de la visión sistémica del ambiente y de la formación integral requerida para la comprensión y la participación en la transformación de realidades ambientales locales, regionales y/o nacionales."
(Torres Carrasco, 1997)

Todo PRAES debe tener cinco dimensiones, incorporadas en su desarrollo y construcción: sistémico, holístico, transversal, interdisciplinario e interinstitucional y obedece en gran medida al paradigma dentro del cual se sitúa la visión de ambiente que se proyecta desde el ministerio

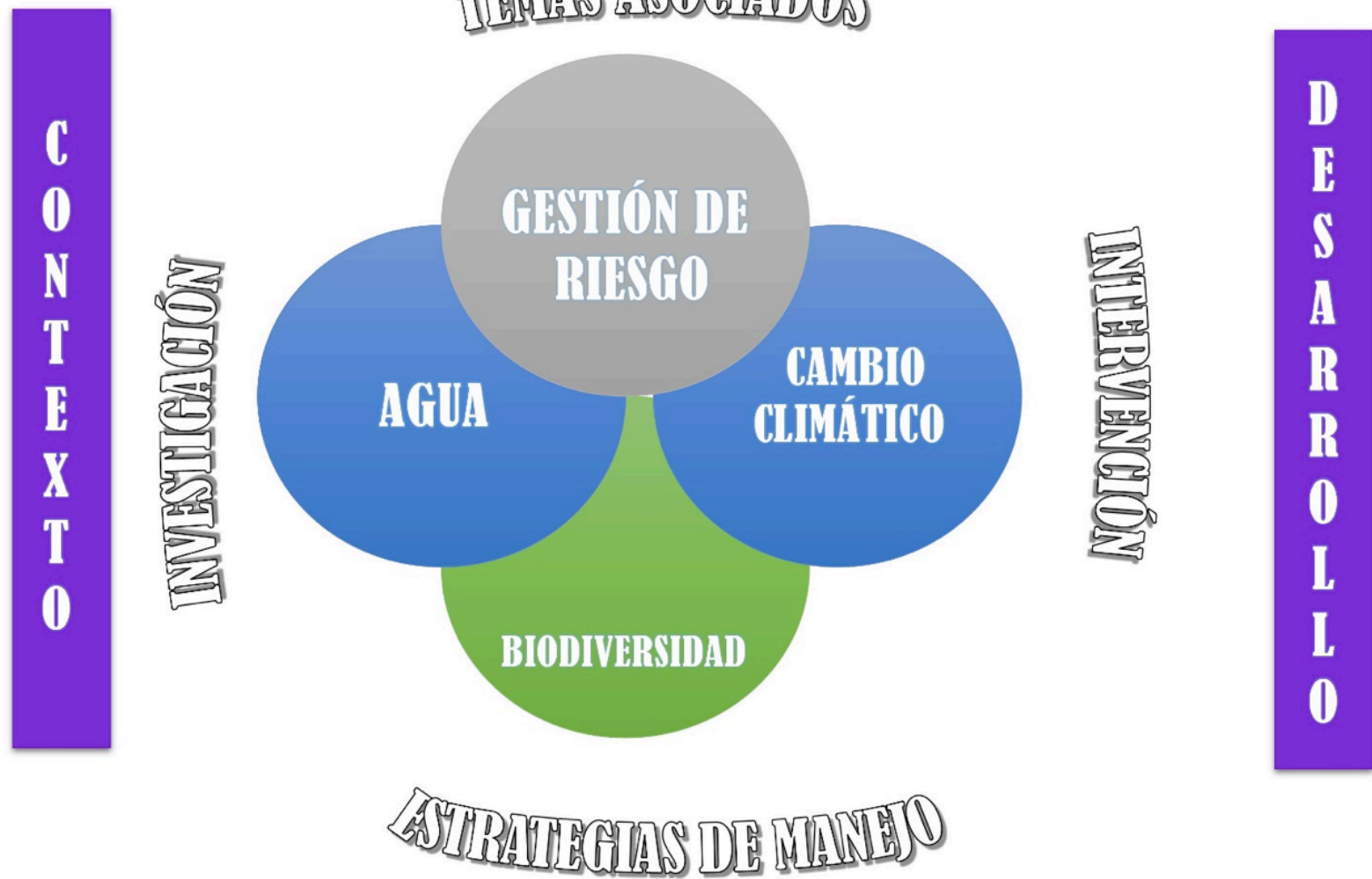
del medio ambiente (Figura 2).

Figura 2 Visión paradigmática del ministerio de educación en cuanto al ambiente y los programas de educación ambiental (Mineducación, 2013)



Dentro de ese contexto y atendiendo a la agenda sectorial del Gobierno 2012 - 2015, se plantearon cuatro ejes temáticos prioritarios en los programas de educación ambiental en Colombia: Agua, biodiversidad, cambio climático y gestión del riesgo (Figura 3).

Figura 3 Ejes temáticos propuestos desde el gobierno Santos para trabajar educación ambiental (Agenda sectorial de educación y comunicación ambiental, 2010 - 2014)



Teniendo en cuenta todo este marco legal, se planteó la realización de una investigación de tipo cualitativo con enfoque crítico social, con el fin de establecer nuevas formas dialógicas con las cuales se pueda enmarcar la inclusión del agua en procesos de modificación de la actual cultura del agua. Para tal efecto se trabajó con dos comunidades educativas bien definidas dentro del contexto geográfico del departamento.

La primera zona de estudio está ubicada en la ciudad de Barranquilla, capital y centro urbano del departamento del Atlántico. La segunda zona, está ubicada al sur del departamento y está conformada por los corregimientos de Bohórquez, Algodonal y Las Compuertas, esto nos permitirá establecer comparaciones entre las formas como se han generado las representaciones sociales en torno al agua en estas dos comunidades y cuáles son las estrategias dialógicas más notables que se pueden construir a partir de esta experiencia.

Otro factor a tener en cuenta es que, en Colombia, en los últimos cinco años se ha popularizado desde Colciencias, -la autoridad que regula los procesos investigativos del país- el término "Apropiación social" definido como:

"... un elemento complementario en los procesos investigativos entendiendo por ésta un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnología y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento" (Colciencias, 2004)

Para efectos de este trabajo se consideró que el término en si era absoluto y controversial poniendo en consideración que las comunidades no tienen conocimiento o recibirían una ilustración notable durante el proceso de retroalimentación de la investigación, cuando la realidad es que las comunidades educativas han construido una experiencia en torno al agua y que la comparten con los investigadores por tanto se consideró que la expresión más adecuada es 'Democratización social' y en ese entorno fue que se trabajó las estrategias dialógicas.

1.3. Fundamentación epistemológica

En la construcción de las formas dialógicas en torno al ambiente se debe realizar una

consideración sobre cómo han venido siendo construida por las comunidades los procesos comunicativos, las estructuras dialógicas tienen diferentes dimensiones siendo en su orden a criterio de la presente investigación las siguientes, las cuales están definidas con base al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española:

DIVULGAR: Poner al alcance del público una cosa

INFORMAR: Enterar, publicar, enseñar

COMUNICAR: Transmitir, manifestar

DIALOGAR: Conversar dos o más personas, discutir puntos de vista.

Teniendo como nivel superior en las dimensiones expuestas el dialogar ya que implica el acto de conversación entre dos o más personas que pueden desarrollar un proceso comunicativo formal e informal.

Partiendo de lo que presenta Habermas (1999) en su libro "Teoría de la acción comunicativa", establecer una imagen filosófica sobre el mundo dentro del contexto de las realidades actuales es cuestionable debido en un principio a la forma como se desarrollaron las ciencias empíricas, las cuales tienen como aspecto complementario una conciencia reflexiva, esto ha traído como consecuencia que dentro de su influencia sobre la filosofía actual se haya solidificado una argumentación en torno a la lógica, teoría de la ciencia o teoría del lenguaje o del significado que ha construido un pensamiento desligado de la totalidad, perdiendo toda posibilidad de conseguir una teoría substantiva de la naturaleza y la construcción de una conciencia de carácter general.

El discurso visto de esa manera se enfoca desde la visión de las ciencias experimentales como normativo y universalista, que no está respaldado por los supuestos fundamentalistas ontológicos o de tipo trascendental. De alguna forma lo anterior permeó diversas ciencias y las estructuras de abordaje desde la comunicación los aspectos para la solución de problemas. A modo de ejemplo tomemos la teoría de Piaget el cual se centró en las etapas de adquisición de competencias, eliminando la posibilidad de interpretar que la adquisición de procesos racionales es de aprendizaje, limitándola a procesos de adaptación.

Otro aspecto a considerar fue el aporte que se hizo desde la sociología, donde se consideró la evolución de la sociedad burguesa y de sus sistemas de relación; en especial, sobre la base de la construcción del derecho que es el que media las relaciones sociales entre particulares y entre estos y el estado, esto permitió que la política dentro de la propuesta comunicativa del discurso visionara deshacerse de observar la sociedad dentro de un conjunto en una forma empírica divorciándose completamente de la posición normativa centrada en la descripción de la legitimidad.

Las ciencias económicas políticas presentan otro cuadro dentro de su construcción comunicativa centrada en el entorno de las funciones, tocando de manera tangencial la sociedad en general y relacionando de algún modo la dinámica constitutiva social con la normatividad. Pero en el camino del tiempo se presentó una ruptura y hoy en día su discurso gira en enfocarse a la economía como un subsistema social considerando solamente la racionalidad a una posición orientada en el equilibrio económico. En este punto hay que reflexionar el aporte que hace Habermas (1999) en torno al proceso comunicativo desarrollado desde la sociología, la cual la presenta como una alternativa de analizar cómo cambian los estados y cómo se producen sus transformaciones en la medida que las sociedades van involucrando nuevas visiones comunicativas en torno a su discurso social.

Sin embargo y a pesar de esta estructura marcadamente definida dentro del ámbito de la sociología no ha estado exenta de tratar de ser delimitada en su campo de acción, ya que desde el proceso de la construcción mismo de la comunicación, fundamentalmente porque en su accionar choca de frente con las disciplinas que han sido construidas a partir de una posición parcial y fragmentada del mundo generando un discurso específico, parcializado en su cosmovisión y que alguna manera presiona las otras visiones más totales de la realidad.

Esto lleva a considerar el aporte de Habermas (1999) como sustento de la posición en cuanto a la forma como plantea el tema de la racionalidad, primero coloca distancia en la forma de abordar la racionalidad en relación con el conocimiento y lo asocia fundamentalmente a la forma como aquellos individuos capaces de construir lenguaje hacen uso del conocimiento y esto debido a que no hay una fiabilidad entre la racionalidad y el saber sobre el que se basa; pues existe, una discrepancia entre la verdad 'como existencia de estados de cosas que existen en el mundo' y frente a la eficacia racional de intervenir en el mundo para generar 'estados de cosas deseados'.

La racionalidad vista de este modo debe guardar una relación profunda con el 'mundo objetivo' y todo esto debe estar al amparo de un análisis 'supuesto' objetivo de los fenómenos que el mundo nos presenta. Esto implica que en la relación sujeto -receptor el vaso comunicante debe estar ligado a través de un instrumento de validez que permita que ambos participantes tengan un mismo significado. Es en este punto donde comienza la debilidad conceptual de reflexionar la racionalidad bajo dichos criterios, porque ella se presenta bajo el espectro de diversas formas de 'argumentación' con caminos diferentes para la reflexión. Esto me lleva a plantear teniendo en cuenta lo aportado por Habermas que la racionalidad dentro de los contextos de interpretación de la realidad natural ha sido utilizada como un 'racionalismo cognitivo instrumental' siendo 'usado' en muchos casos para manipular información y como medio de 'adaptación' a un entorno 'contingente'.

De lo anterior puedo afirmar que generalmente el hablante en su relación argumentativa con el receptor para que su discurso sea racionalmente exitoso debe intervenir 'eficazmente en el mundo' lo que conlleva como muy bien lo expresa el autor a una 'manipulación instrumental' en donde la racionalidad está sujeta a la capacidad argumentativa lógica del hablante. Pero en el caso que no haya una igual interpretación del mundo se comienza a considerar la posibilidad de que seamos ciegos, sordos y mudos desconociendo con esto dos aspectos fundamentales la percepción del mundo mediada por los sentidos y la capacidad del entendimiento de ese mundo en la que juega un papel preponderante la experiencia, por tanto es importante reconsiderar lo planteado por Piaget en el que es viable y fundamental considerar que los sujetos coordinan sus 'intervenciones en el mundo' a través de una 'acción comunicativa' (Habermas 1999).

La racionalidad así entendida implica la conjunción de diversas capacidades entre las que se destacan: autonomía, independencia, coordinación de acciones sin necesidad de coaccionar al receptor, resolución consensuada de conflictos cognitivos. En ese orden de ideas y haciendo una recapitulación en lo que hasta el momento se ha afirmado y citando a Habermas (1999)...la racionalidad esta mediada por: afirmaciones fundadas y afirmaciones eficientes, el que sigue una norma vigente, el que defiende una afirmación frente a otro, el que expresa una situación, un deseo, una situación, o un sentir.

Por lo cual la construcción del discurso para el caso concreto en educación ambiental ha tenido inserto todos los elementos descritos resultado de las acciones comunicativas que la sociedad ha aportado en su proceso de evolución, la visión racional instrumentalista ha llevado a considerar al medio como algo que se usa para un propósito utilitarista, de beneficio para el hombre, que permite desarrollar la tradición de competencia que se da entre los seres humanos y que responde a un modelo de desarrollo centrado en el capital, donde el medio es solo un instrumento para el crecimiento económico y el enriquecimiento de unos pocos.

Cuando la sociedad cree entender la magnitud que el deterioro del medio puede generar en nuestra forma actual de estilo de vida, en nuestra presencia como especie dentro del planeta Tierra, no lo traduce al común en términos que respondan a la anterior reflexión, lo trata desde la posición de la racionalidad desde el punto de vista del que lidera el discurso, con intereses profundos de clase o de modelo económico, de ahí los debates que se han dado al interior de la educación ambiental sobre si es 'educación para el desarrollo sostenible' o 'educación para el desarrollo sustentable' triunfando en última la que probablemente responde mejor al interés que acompaña el crecimiento económico, y la 'racionalidad instrumental'. ¿Por qué? Quizás debido a que necesitamos un 'estado de cosas deseado', es la 'posición más fácil' ya que lo

contrario podría detener los 'avances' de la sociedad actual capitalista.

Desde la acción comunicativa actual existe una fragmentación del conocimiento a la hora de abordar la temática educativa ambiental desde la racionalidad instrumental esta solo puede estar mediada por el 'experto' que es el que tiene el conocimiento, y todo depende entonces del discurso, lo que limita en gran medida la posibilidad de coordinar las acciones sin recurrir a la 'coerción' e impidiendo la solución 'consensuada de los conflictos'.

Por lo anterior la acción comunicativa en la educación ambiental debe partir de la mirada del saber, entendiendo los alcances del mismo, su impacto y cómo va a ser insertado dentro del discurso, dándole validez a diferentes aspectos que la sociedad dentro de una participación democrática puede aportar, considerando de un lado las acciones reguladas por normas, las manifestaciones expresivas, pero del otro la demostración de vivencias subjetivas que nos permite incorporar aspectos del mundo social común, que es lo que falta al tocar el tema del problema ambiental que no lo involucramos como un sistema, en donde hay una sinergia sino que se maneja desde una posición ya sea ecologista netamente o economicista desde otro punto de vista.

Habermas (1999) plantea que la racionalidad permea la práctica comunicativa cotidiana remite, pues, a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios, gestuales, escritos, lúdicos, etc. cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas, léase racional y que, sin embargo, tampoco puede ser decidido por el empleo directo, o por el uso estratégico, del poder. Por eso en la investigación se acoge a que el concepto de racionalidad comunicativa, que hace referencia a una conexión sistemática, hasta hoy todavía no aclarada, de pretensiones universales de validez, tiene que ser adecuadamente desarrollado por medio de una teoría de la argumentación alternativa y reformista al modelo actual de desarrollo que nos presentan como base para cambiar el criterio de formación ambiental en el que estamos inmersos.

Habermas (1997) planteó que la inclusión de la naturaleza en un contexto no utilitario, a saber, el de la comunicación, demanda que se realice la transformación de las propias relaciones humanas, en la medida en que la propia racionalidad instrumental tiende a invadir el contexto de la comunicación, y a orientar las acciones con fines utilitarios, en ámbitos donde no sólo no se precisa el cálculo estratégico, sino que más bien esta racionalidad calculadora frustra el objetivo de la comunicación.

Esto refleja la visión que desde la educación ambiental sea enmarcado el tema de la cultura del agua en la que no se ha generado un impacto significativo en los cambios de la cultura ambiental debido fundamentalmente a la pobreza comunicativa con la que se ha abordado el tema, debido falta de conocimiento, dominio del mismo, influencia del modelo de desarrollo lo que ha degenerado en un débil discurso y las apuestas conceptuales centradas en el capitalismo postmoderno que en nada aporta a una visión cooperativa del ambiente. El agua se sigue viendo como recurso, no como componente fundamental de la existencia del planeta y la especie.

Freire (1970) plantea en "La Pedagogía del oprimido" que, en la dialogicidad de la educación, el dialogo como fenómeno humano revela la palabra, el cual es para el autor el dialogo mismo, en este concepto en la palabra hay dos componentes la acción y la reflexión por lo cual la palabra verdadera debe ser transformar el mundo.

Existe una palabra inauténtica con la que no se puede transformar la realidad en donde se sacrifica la reflexión transformándose la palabrería en mero verbalismo, de otra parte, si se hace exclusiva la acción y se sacrifica la reflexión la palabra se convierte en mero activismo todo lo anterior al sentir de Freire genera formas inauténticas de pensar.

De hecho, eso es que lo que está ocurriendo en la construcción del dialogo en educación ambiental donde se han generado procesos dialógicos comunicativos centrados en el activismo y en la falta de reflexión, que transforman muy poco la relación de los seres humanos con el medio.

Freire sostiene que el diálogo que implica el pensar crítico es el que puede generarlo, no hay otra opción, porque sin él no hay comunicación y sin ella no se presenta una verdadera educación.

Esto implica la reflexión que debe hacer el educador antes del encuentro pedagógico, con los educandos en el cual debe mirar que es lo que va a dialogar.

Este tipo de diálogo se traslada a la educación ambiental, y la permea de tal forma que las estrategias educativas responden a una visión aparentemente racional, siendo entonces la educación ambiental un referente de continuidad de la forma como se democratiza socialmente el tema del agua dentro de las estructuras curriculares tradicionales como una conceptualización propia de nuestra cultura occidental que intenta dar una respuesta racional a los fenómenos naturales pero que no incorpora el impacto socio cultural (subjetivo) y natural

Rebellato (2009) es un autor que critica asimismo aspectos centrales de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, entre ellos el argumento según el cual se habría operado el pasaje de una sociedad del trabajo a una de la comunicación, lo que le lleva también a descartar la posibilidad de una revolución para América latina entendida como transformación radical de las estructuras. Según él: En primer lugar, en América Latina no podemos pensar en la superación de la utopía del trabajo, pues vivimos en una sociedad donde la explotación impuesta por el trabajo sigue siendo real y es cada vez más dolorosa, puesto que se han fortalecido los mecanismos de explotación. En segundo lugar, nuestro problema no es sólo el de la incomunicación, sino también el de la exclusión de la producción, de la sociedad del trabajo y de la toma de decisiones políticas.

En una palabra, el grave problema de la exclusión de la vida para tantos seres humanos. En la formulación de Habermas (1997) predomina con claridad el componente político sobre el económico. Y esto, en virtud de que se busca superar un supuesto determinismo marxista. Además, si el capitalismo no se puede transformar, sólo es viable una democracia radical. Pero, ¿será posible asentar bases seguras para tal democracia radical si no se afecta severamente la estructura de dominación y expropiación que caracteriza el capitalismo? Rebellato recuperará el importante papel que juega la racionalidad en la ética comunicativa, ya que sin racionalidad no es posible la crítica. Sin embargo, dicha racionalidad comunicativa parece ser la única alternativa racional, 'con lo cual las formas estratégicas pasan a un segundo plano. Hay una expansión de una racionalidad comunicativa que puede desvalorizar la lucha y el factor de la resistencia' Rebellato aclara que, en América Latina, los distintos movimientos de liberación nacional, incluso aquellos que han tomado en algunos momentos la opción de la resistencia armada, no se han negado a establecer negociaciones, que permitieran superar etapas de la lucha violenta. En la periferia del sistema, muchas veces no son posibles instancias de negociación si no es a partir de la lucha y de la fuerza:

'sucede que Apel insiste en el Estado de Derecho, pero no ve la violencia institucionalizada en nuestras democracias. Esto me parece un serio límite para la formulación de la ética discursiva en el plano histórico'.

2. Metodología

Es un estudio de tipo cualitativo y consta de 3 etapas

2.1. Recolección de información primaria

Caracterizaciones de la problemática: Para esto se utilizará la observación directa; toma de datos, entrevistas y pruebas sobre una muestra amplia de comunidades educativas en Municipios del sur del atlántico, con el propósito de conocer la panorámica y antecedentes que den pie a ejecutar la investigación.

2.2. Recolección de información secundaria

Consulta exhaustiva de material bibliográfico pertinente. Levantamiento bibliográfico de los programas educativos en la zona 2.3.

2.3. Análisis de los resultados

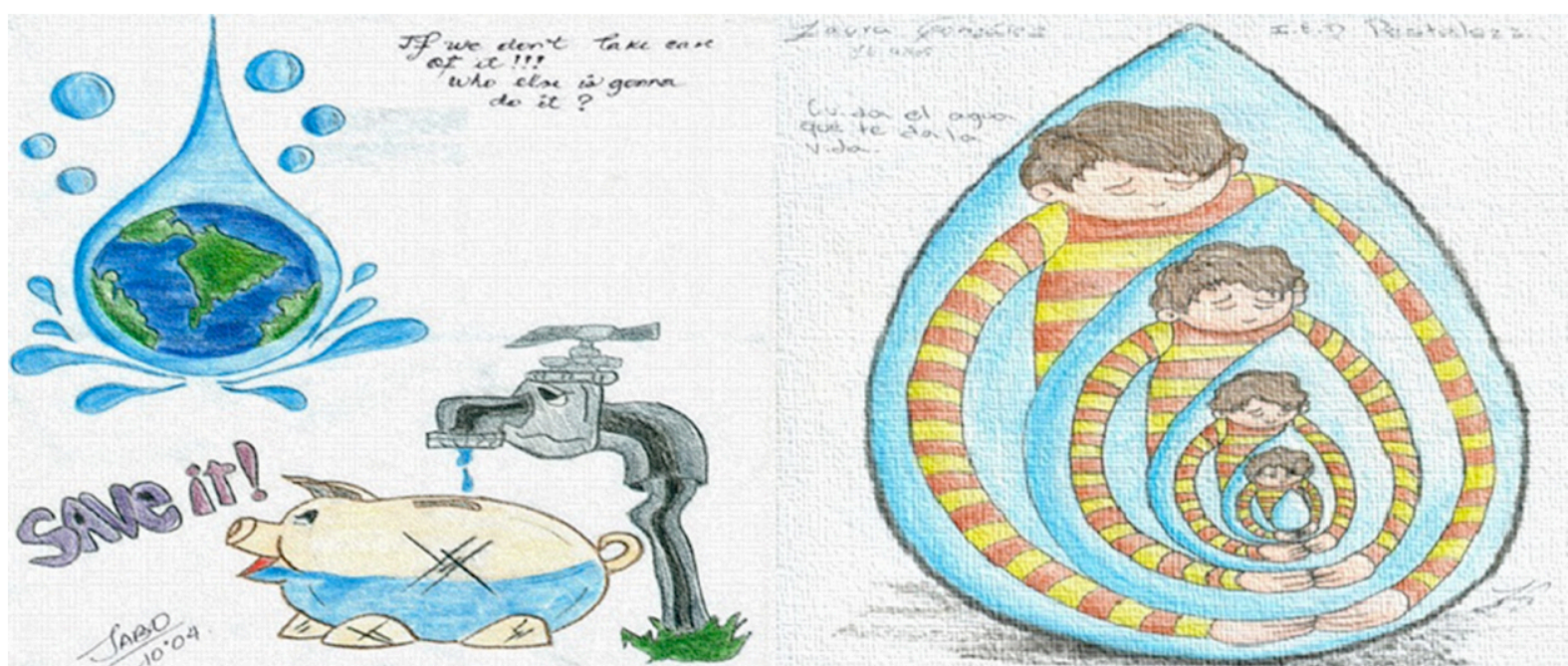
Se compararon cada una de las representaciones que realizaron los estudiantes con lo establecido por las instituciones educativas y la literatura lo que nos permitió establecer concretamente como están asimilando el concepto del agua según su realidad específica para posteriormente retroalimentar a la comunidad directamente involucrada.

3. Resultados

3.1. Experiencia dialógica en la ciudad de Barranquilla

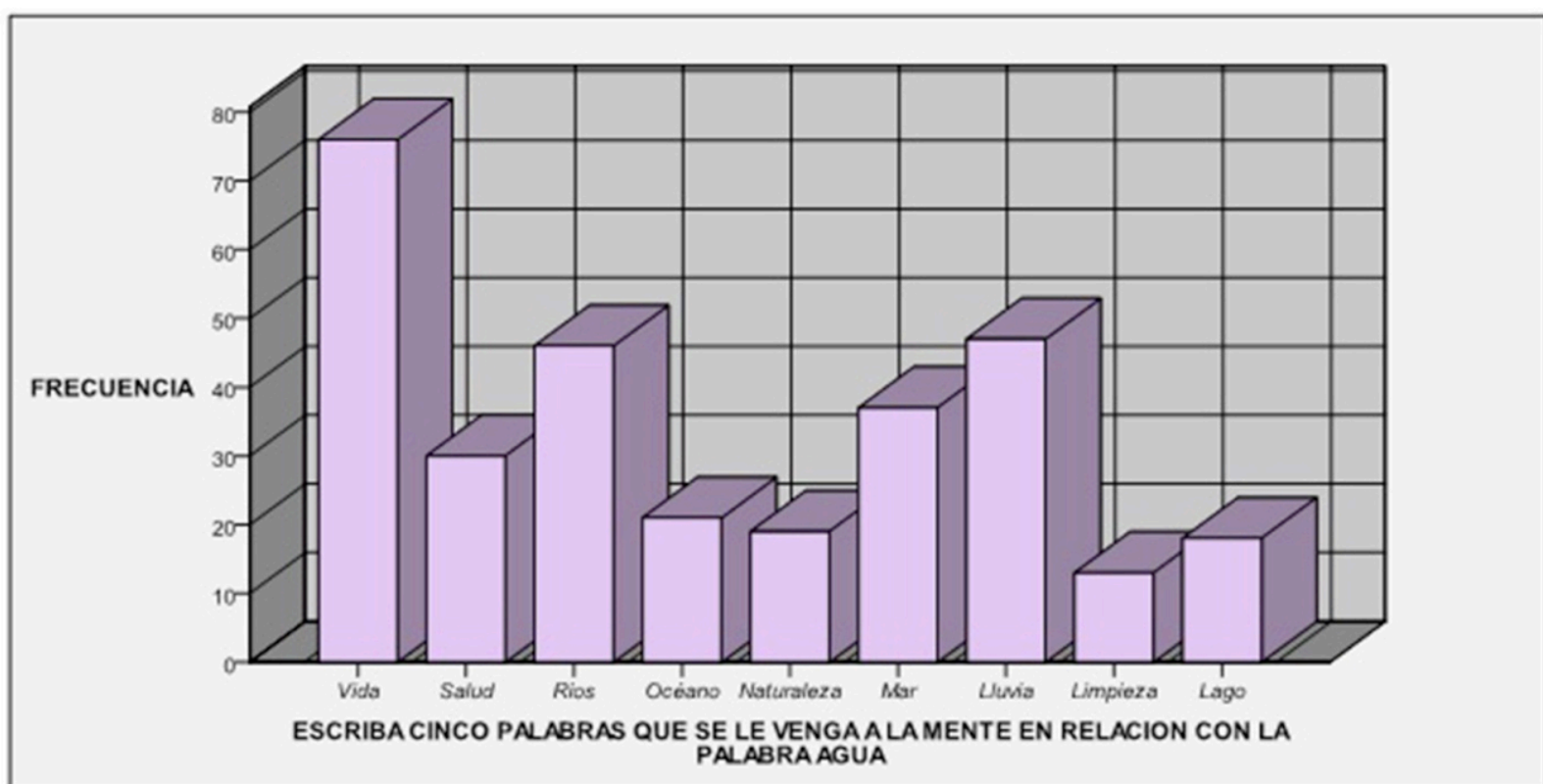
El objetivo con el grupo de estudio fue identificar los elementos de la representación social del agua dentro de una población educativa del distrito de Barranquilla (Figura 4) de tal forma que se pueda plantear hipótesis sobre la estructura de dicha representación y la relación de correspondencia existente. El estudio se realizó con 150 jóvenes con edades que oscilan entre 14 a 17 años.

Figura 4 Visiones del agua, estudiantes de secundaria institución pública



En esta experiencia dialógica además del dibujo y su interpretación se usó también la técnica de la entrevista estructurada, cuya tarea principal era la de asociación libre (evocación espontánea de palabras a partir de una palabra inductora). Para el análisis se utilizó principalmente el método propuesto por Pierre Vergés (1992-1994). Hipótesis: Existencia de un funcionamiento cognitivo donde ciertos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación 'Se determinaba la frecuencia de aparición de los ítem y el rango de aparición'. Elementos descriptivos del concepto de agua: clasificados en léxico = sinónimos del término, composición = componentes del concepto y vecindad = otras palabras relacionadas. Prácticas: clasificadas en acciones y funciones del agua. Atributos: adjetivos o calificativos del término agua. Los resultados obtenidos se presentan en la Figura 5.

Figura 5 Asociaciones de la palabra con agua



A partir de las respuestas al cuestionario de asociación libre se obtuvieron 750 términos, con respecto a la visión de género se destacó que las mujeres muestran una terminología más amplia en torno al concepto del agua.

Una visión centrada en el agua como vida, los cuales representan una visión socio afectiva del objeto, una segunda condición una percepción ligada al contexto inmediato del objeto, el estado del recurso: lluvia, ríos, mar, en tercer lugar, la finalidad operativa del objeto representado por la palabra salud.

Existe un vacío entre la orientación de intereses (actitud) y las acciones (Comportamiento): La percepción de riesgos asociados al agua es mucho más evidente a nivel mundial que a nivel local, Las jóvenes ponen un mayor acento en los recursos naturales y las niñas en las funciones (o prácticas en torno) del agua. Con ello se puede observar como las representaciones sociales se encuentran en estrecha relación con el contexto social, ya que éste determina en gran medida el tipo de materiales sobre los cuales se constituyen los contenidos de dicha representación.

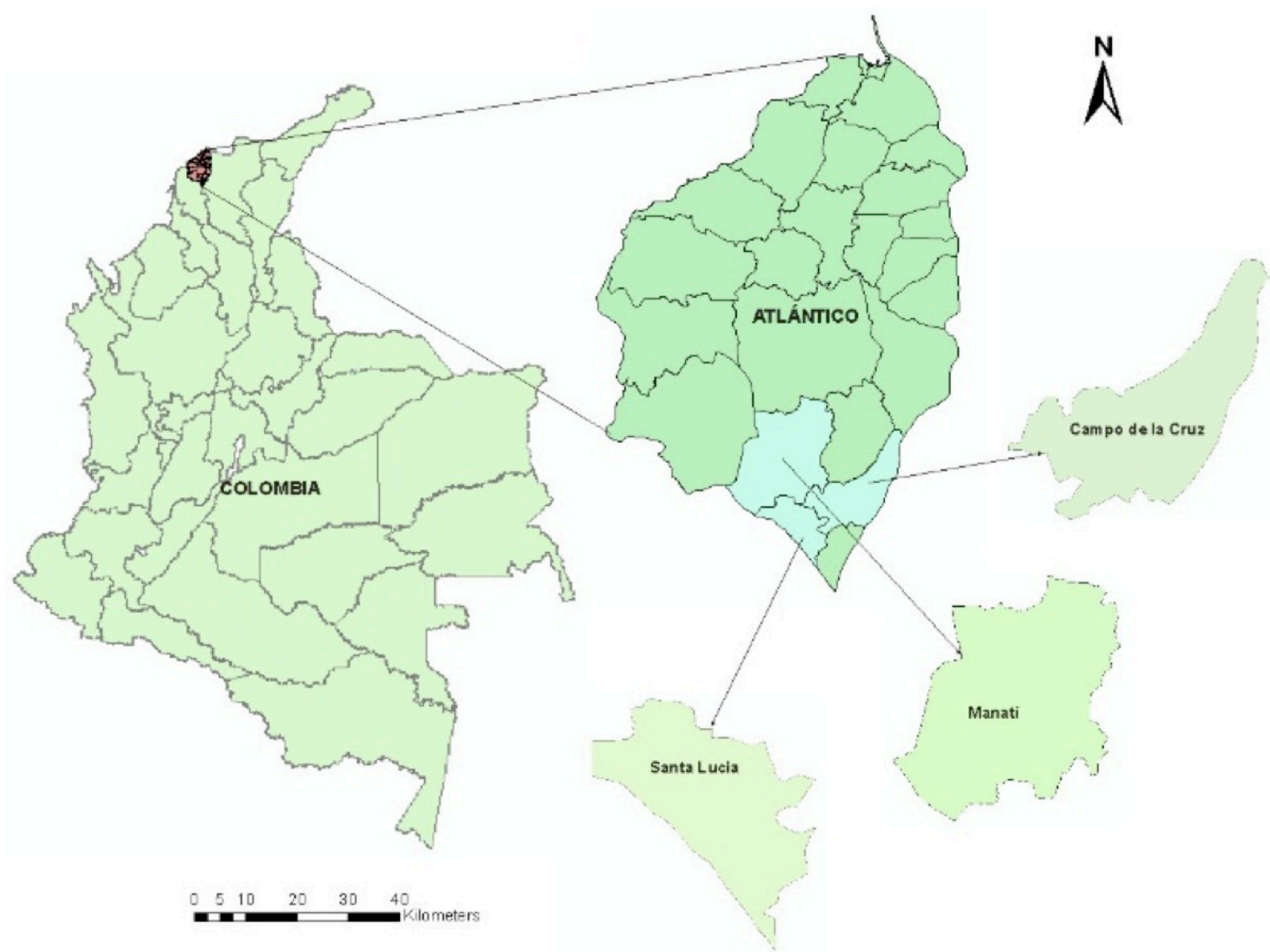
Representación fracturada del agua, ligada a uso doméstico, fuerte incertidumbre ambiental, influencia de condiciones ambientales.

Experiencia de los grupos de la representación social del agua, lo que lleva a considerar si las campañas orientadas hacia el cuidado del agua, que se han implementado en nuestro medio no han impactado en forma importante en las representaciones de los jóvenes participantes en el estudio.

3.2. Experiencia dialógica en el sur del Departamento del Atlántico

Esta zona del Departamento del Atlántico (Figura 6) experimentó en el año 2010 una tragedia ambiental generada por la ruptura de un Dique que se localiza en la zona, lo que provocó que millones de metros cúbicos de agua inundaran miles de hectáreas y afectaran la calidad de vida de los habitantes, por lo cual antes de desarrollar la investigación se pensaba que la reflexión, percepciones y representaciones sociales en torno al agua giraban en torno al agua como riesgo y al impacto que esto género en las comunidades.

Figura 6 Ubicación del Departamento del Atlántico, Campo de la Cruz, Santa Lucía y Manatí. (IGAC, 2015)



3.3. Institución educativa de Las Compuertas (municipio de Manatí)

En esta institución educativa la cual se encuentra dentro del Corregimiento de las Compuertas del Municipio de Manatí, las realidades ambientales descritas por los actores sociales (estudiantes y profesores) se hicieron más evidentes y claras con el uso del dibujo el cual es una técnica que permita que el sujeto se exprese con absoluta honestidad totalmente desinhibido frente a otras formas dialógicas como la entrevista, donde se percibieron cierta incomodidad y las encuestas en donde la respuesta grupales se masifican y se unifican. La representación social descrita por las comunidades en torno al agua es de escasez, la falta de agua potable, y la necesidad de buscarla al río o al embalse y el temor en cuanto a la calidad de la misma y supera en mucho al riesgo que pueda representar para la seguridad de la comunidad de una nueva inundación (Figura 7).

Figura 7 Representaciones sociales del agua en Las Compuertas



Tener un buen cuidado y buena higiene con el agua.



Los diálogos establecidos con la comunidad y actores participantes ven en el vaso del agua la forma de mostrar la necesidad del agua, de la falta que tienen de ella, de las dificultades que los habitantes y estudiantes de la zona deben enfrentar en el día a día.

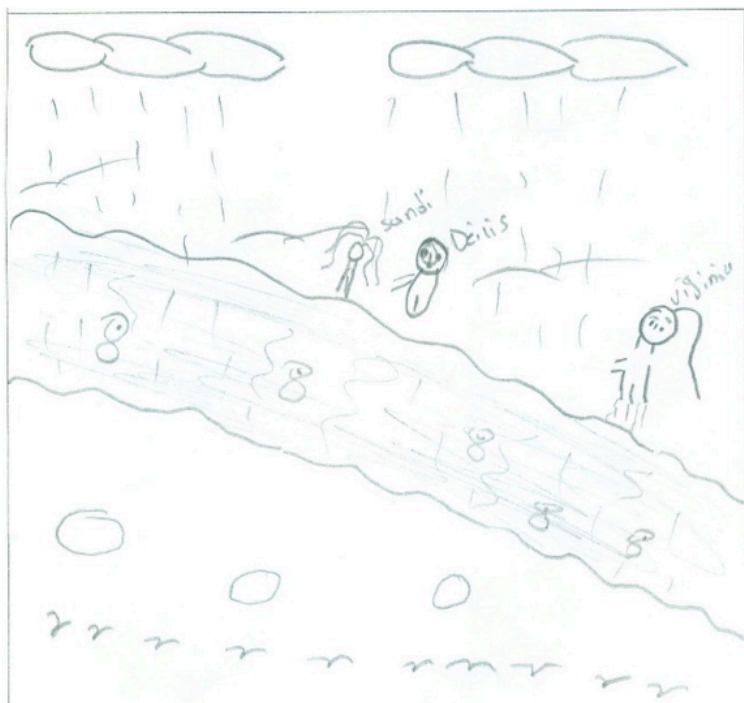
Lo importante es que el dibujo como estrategia dialógica, presenta una forma de abordar a grupos humanos de una manera libre, espontánea y tranquila para que expresen su sentir y lo que representa la situación ambiental que están viviendo.

Esta estrategia basada en las imágenes, actitudes, experiencia y representaciones que la población tiene respecto del agua debería ser los elementos básicos en la elaboración de propuestas para fomentar la cultura del agua y transformación de las realidades.

3.4. Institución educativa de Algodonal (municipio de Santa Lucia)

La expresión dialógica que se describe con las comunidades (Figura 8) refleja que dentro del colectivo existe presente y vigente la situación de las inundaciones, la cual se complementa en las evocaciones de palabras en el que se centran con el impacto de las inundaciones para su vida, la afectación comunitaria, aunque la siguen reconociendo como fuente de vida y que de alguna manera hay que protegerla y valorarla.

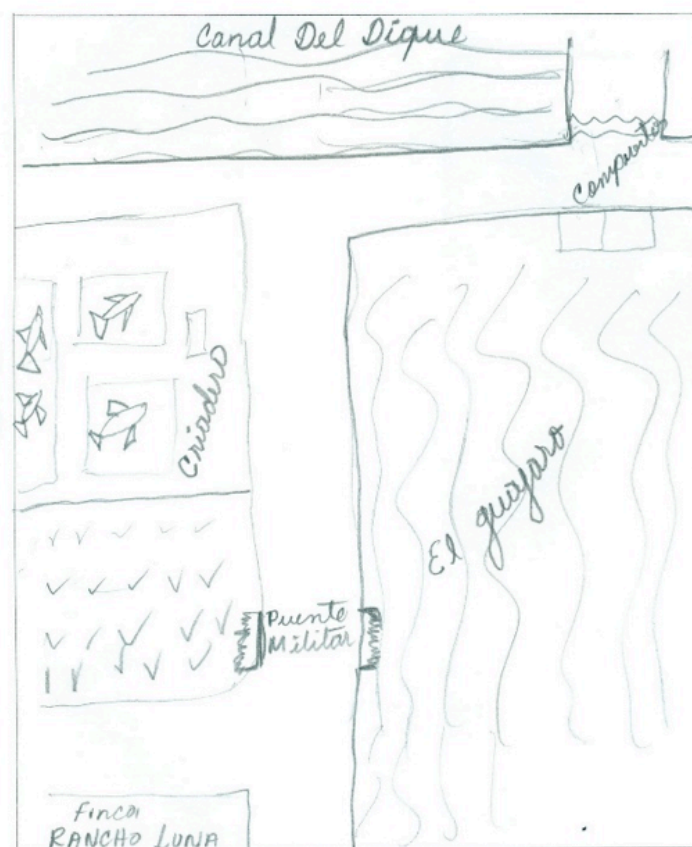
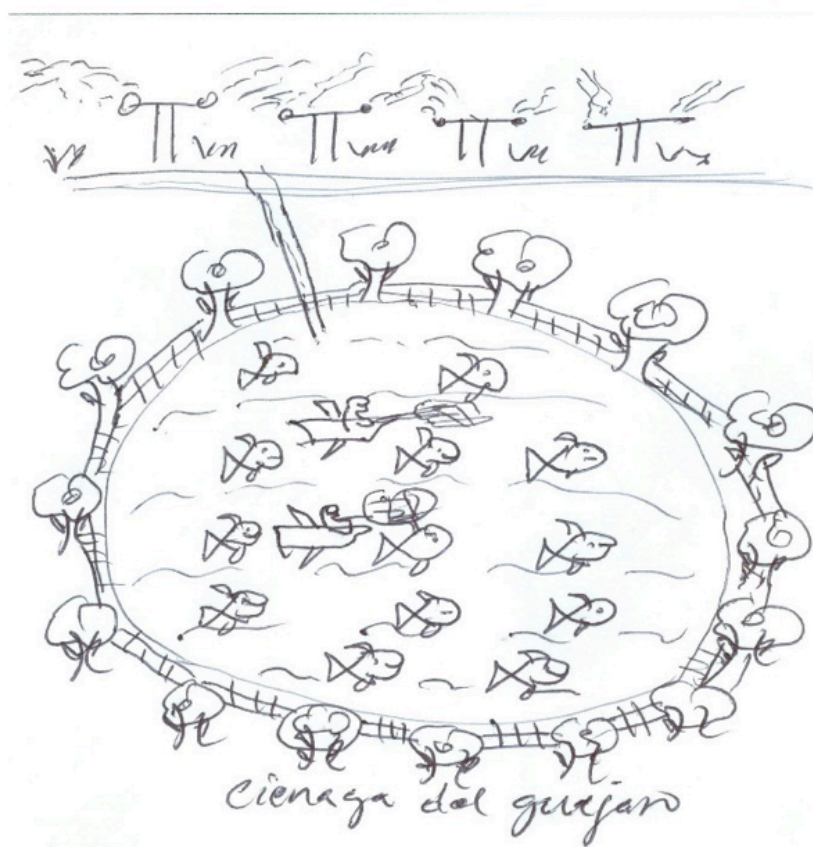
Figura 8 Representaciones sociales del agua en Algodonal



3.5. Institución educativa de Bohórquez (municipio de Campo de la Cruz)

Para el caso directo de estas comunidades en Campo de La Cruz la relación dialógica que se representa con el agua (Figura 9) es de aprovechamiento, lo que ella aporta, los beneficios que se obtienen y que están asociados directamente a la obtención de pesca y productos asociados a estas actividades, la relación con las inundaciones no se representa gráficamente y solo se limita a mencionarse en un 15% en palabras evocativas.

Figura 9 Representaciones sociales del agua en Bohórquez



4. Conclusiones

La aplicación de estrategias lúdicas en educación ambiental permite fortalecer dentro de las estructuras dialógicas la cognición ambiental y que los estudiantes, asuman los contenidos y las explicaciones científicas de los fenómenos y conflictos ambientales actuales, sin embargo, es

necesario integrarlas con otros procesos dialógicos que incluyan debates, mesas redondas, talleres, que permiten cimentar los conceptos que a través de las estrategias lúdicas fueron aprendidos.

Las estrategias dialogantes permiten acercarse a las percepciones que tiene la comunidad en cuanto al tema y conflicto ambiental. Las estrategias más contundentes han sido las expresiones visuales mediante dibujos y maquetas, los comentarios y conversaciones con los grupos focales.

En cuanto a las estrategias metodológicas dialogantes propuestas en el presente trabajo, se requiere una explicación detallada a los grupos de trabajo para su implementación lo anterior debido al poco conocimiento mostrado por los grupos de trabajo en la modificación de sus procesos dialogantes de implementación de la educación ambiental, en general al desconocimiento del Proyecto Ambiental Institucional. En el proceso de construcción de estrategias de diálogo, se deben articular diferentes procesos que no se limiten: es posible considerar los Ambientes de Aprendizaje que incluyan indicadores asociados al modelo pedagógico institucional, inclusión del proyecto dentro de la estructura de las unidades académicas y temáticas desarrolladas.

4.1. Recomendaciones

Es necesario modificar las estrategias metodológicas dialogantes que se utilizan para trabajar programas de educación ambiental los docentes terminan desarrollando activismo sin entrar a dilucidar cual es la verdadera preocupación e interés que tiene la comunidad en cuanto a su contexto.

La educación ambiental debe ser punto de partida para cambios dentro de los planteamientos de los proyectos de intervención.

El currículo tal como está concebido actualmente no permite interdisciplinariedad ni transversalidad por lo cual es necesario repensar la escuela en términos de un currículo dialogante y no comunicativo como el que está actualmente.

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (2001). *Prácticas y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán. Arcury, T. y Quandt, S. (1998). *Qualitative Methods in arthritis research: sampling and data analysis*. QualitativeMethods

Barcelona: Paidós. Ibáñez, T. (1994). *Psicología Social Construcionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Banchs, A.M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Paperon social representations

Cuerpo académico educación ambiental para la sustentabilidad: Tópicos en educación ambiental: Editorial Guadalajara, 2010.

Carrillo, J. (2004). *Degradada la calidad ambiental en la área metropolitana de Guadalajara*. Gaceta Universitaria ,4(347).

Damin Roberto; Monteleone Adrián: *Temas ambientales en el aula, Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Editorial Paidos, Buenos Aires, 2002.

Doise, W.; Clemence, A. y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones Sociales y análisis de los datos*. México: Instituto Mora. Flores, J.I. (2005).

Educação Em Saúde e educação ambiental: uma experiência integradora. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(29), 133-138.

Freire Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo XXI editores, México, D.F.

Freire Paulo: *Pedagogía de la esperanza*. Editorial siglo XXI editores, México, D.F.

Foro del agua de Málaga(2003). Declaración del Foro de Málaga. Fundación Nueva Cultura. Recuperado el 1 de septiembre de 2004.

Federovisky Sergio: Los mitos del medio ambiente: mentiras, lugares comunes y falsas verdades. Editorial Capín, Buenos Aires, 2013.

Geertz, C. (1991). El surgimiento de la Antropología Posmoderna Barcecelona: Gedisa.
Grynszpan, D. (1999).

Gairin Joaquín: Estrategias para la gestión del proyecto curricular en el centro educativo. Editorial Síntesis Madrid, 2007.

Gudynas Eduardo; Evia Graciela: Ecología Social, Manual de metodologías para educadores populares. Cooperativa editorial Magisterio. 2000.

García Gómez Javier; Nando Rosales Julio. Estrategias Didácticas en Educación ambiental. Ediciones Aljibe, Málaga, 2000.

Hernández Sampieri Roberto: Metodología de la investigación, editorial Mcgraw Hill, sexta edición, México, D.F.2014.

Holahan Charles: Psicología ambiental, un enfoque general. Editorial Limusa, México, D.F. 2011.

Habermas Jurgen; Teoría de la acción comunicativa I, racionalización de la acción y racionalización social, grupo Santillana de editores, S, A. Torrelaguna, Madrid, España.

Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade de. Cadernos de Pesquisa, 118, 189-205.

Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Coord.), Psicología Social II (pp. 469-494).

Kramer Fernando: Manual Práctico de educación ambiental: Técnicas de simulación, juegos y otros métodos educativos. Editorial Catarata 2002.

Lagarde, M. (1997). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados Madrid: Hora y horas (pp.13-33). Menéndez, E.L. (1997). El punto de vista del actor. Relaciones 69:237-270.

Ministerio de Educación Nacional. Revista al tablero, Número 36. Colombia. 2005

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1993). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. (Coord.), Psicología Social II (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.

Maldonado García Miguel Ángel: Currículo con enfoque de competencias. Ediciones, Ltda., Bogotá, septiembre 2010.

Novo María. Mujer y Medio Ambiente: Los caminos de la visibilidad, editorial, utopía, Educación y nuevo paradigma. Catarata, 2007, Madrid.

Novo María. La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Editorial Universitas, Madrid, 2012.

Novo María. El desarrollo sostenible: Su dimensión ambiental y educativa. Editorial Universitas, Madrid 2009.

Presentación. En Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (Coords.), Representaciones Sociales y análisis de los datos (pp. 9-18). México: Instituto Mora.

Peluso, M. (2003). O potencial das Representações Sociais para a compreensão interdisciplinar da realidade: Geografia e Psicologia Ambiental.

Reyes Ruiz Javier; Castro Rosales Elba. Urgencia y Utopía; frente a la crisis de civilización. Editorial Pandora, Zopopan, Jalisco. 2009.

Sánchez Ángel Ricardo: El desafío ambiental: Bogotá: cooperativa editorial Magisterio, 2004.

Sandín Esteban María Paz: Investigación Cualitativa en educación: Fundamento y tradiciones. Editorial Mcgraw Hill. México D.F. 2003.

- Strauss Anselm, Corbin Juliet: Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamental, editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 2002.
- Sanmarti Neus: Guía de actividades para la educación ambiental: Hábitat, Centro de publicaciones, secretaría general técnica, Barcelona, 2002.
- Vásquez Torre Guadalupe Ana Maria: Ecología y formación ambiental. Segunda edición. Editorial Mcgraw Hill.2001.
- Vida, fresca y limpieza: Representaciones sociales del agua desde el punto de vista de adolescentes y de padres de familia Medio Ambient. Comport. um., 2008
- Wolcott Harry: Mejorar la escritura de la investigación cualitativa, Editorial Universidad de Antioquia, 2003.
- Zimmermann Marcel; Ecopedagogia, el planeta en emergencia, ECOE ediciones, Ltda., Bogotá, septiembre 2005.
- Zimmermann Marcel; Psicología ambiental Calidad de vida y Desarrollo sostenible, ECOE ediciones, Ltda., Bogotá, septiembre 2010.
- Zimmermann Marcel; Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia. ECOE ediciones, Ltda., Bogotá, septiembre 2013.
-

1. Licenciado en Ciencias Naturales y Abogado, Magister en Ciencias Ambientales, Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Ambiental. Docente Tiempo Completo. Departamento Civil y Ambiental. Universidad de la Costa – Barranquilla, Colombia. royaga@cuc.edu.co
 2. Ingeniero Ambiental, Especialista en Gestión Ambiental Empresarial. Docente Tiempo Completo. Departamento Civil y Ambiental . Universidad de la Costa – Barranquilla, Colombia. Jcaldero2@cuc.edu.co
 3. Administrador Ambiental, Magister en Ingeniería con énfasis en gestión del agua. Docente Tiempo Completo. Departamento Civil y Ambiental . Universidad de la Costa – Barranquilla, Colombia. nolaya@cuc.edu.co
 4. Abogado, Especialista en Derecho Ambiental, Magister en Derecho Procesal. Docente Investigador. Universidad Simón Bolívar – Barranquilla, Colombia. jenamorado@unisimonbolivar.edu.co
 5. Ingeniero Ambiental, Especialista en Gestión Ambiental Empresarial. Docente Tiempo Completo. Departamento Civil y Ambiental . Universidad de la Costa – Barranquilla, Colombia. Fatencio1@cuc.edu.co
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 30) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados