

**REPRESENTACIONES SOCIALES FRENTE A PROCESOS DE APROPIACIÓN DE
TERRITORIO DE ESTUDIANTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ASENTADAS EN LA
CUENCA DEL RÍO TEUSACÁ**

DIANA MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ

LILIAN MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA

ASESOR: ALBA LUCY GUERRERO D.

DOCENTE INVESTIGADORA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D. C.**

2018

1. Información General

Tipo de documento	Informe de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones Sociales Frente A Procesos De Apropiación De Territorio De Estudiantes Vinculados A Dinámicas De Educación Ambiental En Dos Instituciones Educativas Asentadas En La Cuenca Del Río Teusacá
Autor(es)	Alvarado González, Diana Marcela; González Ortega, Lilian Marcela
Director	Guerrero D, Alba Lucy
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 157 p
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE
Palabras Claves	REPRESENTACIONES SOCIALES; TERRITORIO; EDUCACIÓN AMBIENTAL; ESTUDIANTES; INSTITUCIONES EDUCATIVAS

2. Descripción

El Informe de Investigación se enmarca en la indagación de las representaciones sociales que los estudiantes vinculados a dos instituciones educativas asentadas en la cuenca media del río Teusacá establecen sobre el territorio y las relaciones de estas con su identidad y prácticas. De esta forma, se ofrece una aproximación al significado que asignan los estudiantes al territorio vivido en la cuenca media, la apropiación de este y la construcción de identidad, para replantear las relaciones que han desarrollado con su entorno a fin de generar procesos de concientización de sus prácticas. En consecuencia, se consideró pertinente identificar la incidencia que tiene la educación ambiental en las representaciones sociales que construyen los estudiantes sobre el territorio, para reconocer cómo ésta, se manifiesta en un conocimiento común que promueve una acción.

3. Fuentes

- Abric, J. (2001). Prácticas Sociales y Representaciones. Ediciones Coyoacán, S.A
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de ciencias sociales 12. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) agencia sueca de cooperación para la investigación (SAREC) de la agencia sueca para el desarrollo internacional (ASDI).
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires, Argentina. En línea:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>
- Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia. Lugar movimientos vida redes. Envió Ediciones. Fuente: Pacarina del Sur - <http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/421-territorio-lugar-espacio-de-resistencia-y-lucha-de-los-movimientos-sociales> - Prohibida su reproducción sin citar el origen.

González, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Proyecto Educación Ambiental para la Amazonia, coordinado por Lucie Sauvé. Revista Tópicos en Educación Ambiental n. 1. Revista del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la UFPR. n. 3, p. 141-158, jan./jun. Editora da UFPR

González y Bravo (2003). "Atisbando al construcción conceptual de la educación ambiental en México", en: Bertely Busquets, María (Coord) Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 1: Educación y diversidad cultural y Educación y medio ambiente. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 463p. pp. 243-275 en <http://anea.org.mx>.

Ibáñez, T. (1994). La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En Montero, M. (coord.). Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela: AVEPSO

Marcote, P. V., & Suárez, P. A. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 4(1), 187-208.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1981). L'Age des foules: un traité historique de psychologie des masses, Fayard, (about Gustave Le Bon's invention of crowd psychology and Gabriel Tarde)

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) De la ciencia al sentido común. En: MOSCOVICI, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós.

Wilches-Chaux, G. (2006). Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental. República de Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

4. Contenidos

El informe de Investigación en el marco de la línea de Desarrollo Social y Comunitario reúne un ejercicio de indagación cuyo objetivo principal se enmarca en identificar las representaciones sociales de los estudiantes, vinculados a dos instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental, sobre lo que se plantearon objetivos específicos como 1. Indagar las representaciones sociales de estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá sobre el territorio. 2. Establecer la tipología de las representaciones sociales (Hegemónicas, Polémicas y Emancipadas), sobre territorio de estudiantes de dos instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá 3. Dilucidar cuáles categorías presentes en la representación sociales de territorio se relacionan con las prácticas ambientales de los estudiantes.

Cuenta con cinco capítulos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: Un primer capítulo en donde se sitúa la descripción y definición de la situación problema dando cuenta de las particularidades que subyacen entre las diferentes poblaciones de estudiantes de la cuenca media del río Teusacá. y, se establecen los objetivos en los que se enmarca la investigación. El segundo capítulo desarrolla el horizonte teórico que fundamenta las categorías de análisis del estudio, definidas como territorio, representaciones sociales y educación ambiental. Un tercer capítulo orientado a desarrollar el marco metodológico en el cual se aborda la postura epistemológica centrada en un enfoque interpretativo, que, de acuerdo con las Representaciones Sociales, supone un método pertinente para su comprensión. Dicho marco metodológico se aborda desde la postura planteada por Serge Moscovici, quien de manera particular y amplia desarrolla este concepto desde aspectos claves en el estudio de las realidades sociales. En el capítulo cuarto se establece la descripción e interpretación de los resultados recolectados, tomando en

cuenta los procesos de organización y análisis de estos y las categorías emergentes que surgen luego de las intervenciones con el grupo de estudiantes.

Finalmente, en el capítulo quinto, se proponen conclusiones y recomendaciones producto del proceso de indagación que se generó. De la misma manera, se resaltan algunas acotaciones especiales sobre el trabajo institucional en relación con los objetivos del PRAE y su vínculo con las necesidades de los individuos y su interacción con el territorio.

5. Metodología

El proceso desarrollado durante el ejercicio de investigación respondió a un ejercicio inicial de rastreo dentro del cual se estableció una consulta de fuentes bibliográficas enfocadas específicamente al ejercicio de indagación alrededor de conceptos centrales como Territorio, Educación Ambiental y Representaciones sociales. A partir de lo anterior, se adelantó una segunda fase de fichaje de dicho material, en donde se clasificó la información de tal forma que posibilitará organizar, conceptualizar y codificar para luego precatégorizar la misma. Finalmente se desarrolló un ejercicio paralelo, en donde se realizó un proceso de delimitación que, a partir de las dos fases previas, permitió focalizar el tipo de población específica, tiempos de trabajo con la población de estudio, tipos de herramientas metodológicas y pertinencia de esta en relación con el método a desarrollar.

Para la recopilación de información, se diseñaron tres instrumentos que permitieron dar inicio al proceso de recolección de la información en donde se pensó en dar prerrogativa, a aquellas que, en el marco de lo cualitativo, permitieran una recolección amplia y concreta. El primer instrumento permitió generar la caracterización de la institución y de la población (formato de caracterización). Por otro lado, instrumentos analizados desde su supuesto teórico y metodológico como la entrevista y el rastreo de dibujos y soportes gráficos posibilitaron el levantamiento de la información. Para fortalecer lo anterior, se desarrolló un ejercicio exploratorio en donde se ofreció acompañamiento más no intervención frente a los procesos de observación de los niños con relación a algunos de los procesos ecológicos, biológicos y sociales que se presentan en el territorio. Finalmente, para el análisis de la información, se utilizó la herramienta Atlas Ti que permitió generar unidades de análisis susceptibles al trabajo desde categorías y subcategorías generando relaciones semánticas que expresan determinados indicadores y se transforman en el corpus de la presente investigación.

6. Conclusiones

El desarrollar toda una investigación en el marco de las Representaciones Sociales, acusa a reflexionar sobre el papel esencial de las maneras como los individuos piensan y organizan su vida cotidiana. El presente estudio se manifestó en función de instalar a los sujetos (estudiantes) en lo que conocían, para de esta forma otorgarle sentido y significado a ese interés inicial que motivó la investigación, preguntándose en relación a ¿cuáles son las representaciones sociales sobre el territorio de los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá?

De esta manera, las conclusiones de instauran desde perspectivas como: las posibilidades que el concepto de representaciones sociales ofrece y su relevancia en la construcción de identidad y las dinámicas escolares. La identificación, en el marco de tres tipos de representación, los significados, posturas, conductas y actitudes en relación al concepto de territorio, en los estudiantes de la cuenca media del río Teusacá. La relación de los procesos de migración urbano -rural, con las percepciones de los estudiantes frente al territorio. Y finalmente, recomendaciones de carácter propositivo frente a los resultados con las comunidades académicas, en donde se resaltan aspectos como, la similitud en cuanto a representaciones hegemónicas entre instituciones, la representación de territorio asumido como sistema sin participación y responsabilidades del individuo que las concibe y pensarse la transformación de la óptica de los maestros frente a la responsabilidad de este tipo de proyectos ambientales escolares.

Se propone entonces que las instituciones educativas, a raíz de los resultados de la presente investigación, orienten los objetivos de sus PRAE a la realidad percibida por sus estudiantes y la la comunidad académica en general a fin de dejar de lado la masificación de las acciones vinculadas al manejo de residuos sólidos como fin único del trabajo desde el PRAE

Elaborado por:	Alvarado González, Diana Marcela; González Ortega, Lilian Marcela
Revisado por:	Guerrero D, Alba Lucy

Fecha de elaboración del Resumen:	15	02	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo I	12
Problema.....	12
Antecedentes	17
Antecedentes de campo.	17
Justificación.....	25
Objetivos	29
General.....	29
Específicos.....	29
Capítulo II.....	30
Referentes Teóricos.....	30
Categoría Representaciones Sociales.	30
<i>Funciones de las Representaciones Sociales.</i>	34
<i>Contextualización del concepto de Representación Social desde Serge Moscovici</i>	36
Categoría Territorio.	44
Categoría Educación Ambiental.	50
<i>El origen de la Educación Ambiental</i>	50
<i>Conceptualizaciones sobre la Educación Ambiental</i>	53
<i>Entre lo sostenible y lo sustentable</i>	60
<i>Contexto Nacional</i>	63
Capítulo III.....	67
Metodología	67
Postura Epistemológica.	67
Fases iniciales.	70
Técnicas de recolección y análisis de la Información.	71
Identificación de la Población.	74
Recolección y análisis de la información.	75
<i>Entrevista</i>	75
<i>Rastreo de dibujos y soportes gráficos</i>	76
<i>Salida de Campo</i>	76
<i>Análisis de contenido empleando la herramienta Atlas-Ti</i>	77
Capítulo IV.....	83
Resultados	83

Descripción e Interpretación de datos a partir del ejercicio de análisis.....	83
Análisis e Interpretación de acuerdo con las Categorías Preestablecidas (CP).....	92
<i>Representaciones Sociales (RS) y las Categorías Emergentes (CE) como ejes estructurales de la investigación</i>	93
<i>Asociaciones entre Representaciones Sociales (RS) y las categorías preestablecidas (CP) de Territorio (T) y Educación Ambiental (EA)</i>	99
<i>Representaciones Sociales Hegemónicas (RSH)</i>	100
<i>Representaciones Sociales Polémicas (RSP)</i>	111
<i>Representaciones Sociales Emancipadoras (RSE)</i>	114
Capítulo V.....	118
Conclusiones	118
Recomendaciones.....	122
Referencias.....	125
Anexos	136
Anexo 1: Formato de Caracterización de la Institución.....	136
Anexo 2: Formato de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes.....	137
Anexo 3: Formato Soporte Gráfico y Dibujo implementada con estudiantes.....	138
Anexo 4: Consentimientos Informados (muestra)	139
Anexo 5: Matriz de análisis Categorías Predeterminadas (CP) y Categorías Emergentes (CE)	141

Introducción

La relación dialéctica entre las personas y la cultura a la que pertenecen se observa cuando la gente cuenta sus propias historias de enfermedad, ya que las componen de combinaciones narrativas que la cultura tiene a su disposición (Frank, 1995)

La Cuenca del Río Teusacá ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones por ser parte de la Estructura Ecológica Principal (EEP) de la ciudad de Bogotá de acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), el cual se enmarca en el reconocimiento de la conectividad ecológica y la disponibilidad de servicios ambientales en todo el territorio para elevar y balancear la oferta ambiental en correspondencia con el asentamiento y la demanda de recursos. Esta organización territorial busca promover la apropiación sostenible por parte de la ciudadanía, ante la crisis hídrica que engloba la gran cuenca del río Bogotá y el disperso conocimiento sobre el territorio ante la desarticulación comunitaria en él.

La amplia gama de trabajos de investigación realizados en la cuenca del río Teusacá, transcurre desde los temas biológico, ecológico, físico y técnico hasta social, geográfico y político, tratando temas puntuales como la transformación del paisaje y las descripciones hidrográficas e hidrológicas de algunos sectores de la cuenca; así como, temas de geomorfología y vegetación, entre otras, cuyos objetivos se centran en caracterizar a modo de diagnóstico la situación biológica actual de la cuenca¹, dejando evidente la inexplorada indagación sobre las dinámicas relacionadas con los procesos formativos de la educación ambiental, su relación con ejercicios territoriales y la articulación de los mismos a los objetivos locales y regionales.

¹ Esta afirmación se realiza gracias a la indagación de investigaciones y estudios precedentes encontrados en la Universidad Javeriana, Universidad de los Andes y textos realizados por la Corporación Autónoma Regional CAR.

De manera particular, no se encuentran estudios sobre procesos de indagación donde los estudiantes (de colegios privados o distritales que hacen parte de la cuenca) se manifiesten no como objeto de estudio, sino como actores vinculados a grupos organizados a nivel interinstitucional, los cuales, desde su rol, generen acciones y procesos con impacto ambiental local sobre el territorio, entendido éste último como actor y no solo como escenario, permitiendo plantear investigaciones que busquen develar las interpretaciones de la comunidad estudiantil.

Frente a lo anterior, la presente investigación se enmarca en la indagación de las representaciones sociales que los estudiantes vinculados a las instituciones educativas asentadas en la cuenca media del río Teusacá establecen sobre el territorio y las relaciones de estas con su identidad y prácticas; al ser las representaciones ese conocimiento relacionado con lo que las personas piensan y la manera en que organizan su cotidianidad en donde se incluyen, contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos (Wagner y Elejabarrieta 1994). Es posible identificar y relacionar aquello que los estudiantes manifiestan, en cuanto al Territorio, mediado por la Educación Ambiental.

Desde esta perspectiva, el presente estudio ofrece una aproximación al significado que asignan los estudiantes al territorio vivido² en la cuenca media, la apropiación de este y la construcción de identidad, para replantear las relaciones que han desarrollado con su entorno a fin de generar procesos de concientización de sus prácticas.

² “Los "territorios vividos" son aquellos objetos de una instancia perceptiva en nuestros trabajos. Se refieren a una forma de percepción particular: sensorial, intuitiva, artística, emocional, simbólica o bien referida a necesidades, problemas, intereses o expectativas por parte de quienes viven los territorios. Constituyen la instancia vivida por parte de quienes perciben y son parte, de muy diversa manera, de un determinado territorio o lugar –ciudad, campo, pueblo, barrio, plaza, avenida, club, cuadra- como ciudadanos, vecinos, transeúntes, turistas, consumidores, productores o en otros roles y/o en diversos estados: alegres, tristes, enamorados, contrariados, enajenados (Bozzano, 2009).

En concordancia con lo anterior, se plantea una problematización sobre las representaciones sociales y el territorio utilizando información de investigaciones previas, para determinar inicialmente un contexto conceptual, histórico y regional. En consecuencia, se consideró pertinente identificar la incidencia que tiene la educación ambiental en las representaciones sociales que construyen los estudiantes sobre el territorio, para reconocer cómo ésta, se manifiesta en un conocimiento común que promueve una acción. Lo anterior fue validado a través de una categorización conceptual proveniente de la teoría existente; los instrumentos de recolección de información (entrevistas semiestructuradas, dibujos, verbalización y entrevistas abiertas en salidas de campo) fueron sometidos luego al análisis frente a las categorías: Territorio, Educación Ambiental y Representaciones sociales.

Para contextualizar al lector, la presente investigación se origina en el marco del proceso posgradual de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en la Universidad Pedagógica Nacional – UPN en convenio con La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Dicha investigación se generó con algunos estudiantes en un rango etario de los 10 a los 16 años, pertenecientes a dos instituciones educativas (una de carácter público y otro privado) asentadas en la cuenca media del río Teusacá con la colaboración de algunos docentes a cargo de las áreas de biología y del Proyecto Ambiental Escolar PRAE.

De esta forma, el presente documento cuenta con cinco capítulos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: Un primer capítulo en donde se sitúa la descripción y definición de la situación problema dando cuenta de las particularidades que subyacen entre las diferentes poblaciones de estudiantes de la cuenca media del río Teusacá. y, se establecen los objetivos en los que se enmarca la investigación.

El segundo capítulo desarrolla el horizonte teórico que fundamenta las categorías de análisis del estudio, definidas como territorio, representaciones sociales y educación ambiental.

Un tercer capítulo orientado a desarrollar el marco metodológico en el cual se aborda la postura epistemológica centrada en un enfoque interpretativo, que, de acuerdo con las Representaciones Sociales, supone un método pertinente para su comprensión. Dicho marco metodológico se aborda desde la postura planteada por Serge Moscovici, quien de manera particular y amplia desarrolla este concepto desde aspectos claves en el estudio de las realidades sociales.

En el capítulo cuarto se establece la descripción e interpretación de los resultados recolectados, tomando en cuenta los procesos de organización y análisis de estos y las categorías emergentes que surgen luego de las intervenciones con el grupo de estudiantes.

Finalmente, en el capítulo quinto, se proponen conclusiones y recomendaciones del proceso investigativo que se generó. De la misma manera, se resaltan algunas acotaciones especiales sobre el trabajo institucional en relación con los objetivos del PRAE y su relación con las necesidades de los individuos y su interacción con el territorio.

Capítulo I

Problema

La historia de ocupación y uso del territorio en la cuenca del río Teusacá está encadenada a diversos eventos que desde la ocupación indígena han transformado su paisaje, empezando por la dinámica ecológica de los cerros, donde el territorio ha sido escenario del paso histórico desde el altiplano cundiboyacense hacia los llanos orientales, lugares donde la población campesina, es resultado de la constante movilidad poblacional, entre la urbe y sus límites con los cerros orientales (Carrero, 2012).

A partir del crecimiento demográfico en Santa Fe (Camargo, 2001 en Niño 2012) la ocupación territorial en la metrópoli se intensificó, aumentando la demanda de materiales provenientes de los bosques de los cerros orientales y de la cuenca alta del río Teusacá (Niño, 2012). Condición que por años continuó hasta constituirse como Reserva Forestal Protectora De Los Cerros Orientales, declarada en la resolución 076 de 1977 por el INDERENA, y con una extensión aproximada de 14.000 hectáreas (Niño, 2012). Donde actualmente se permite el desarrollo de actividades agroindustriales como cultivos de flores, pastoreo intensivo y ganadería de doble propósito, además de industrias cementeras y pasteurizadoras.

La cuenca del río Teusacá se encuentra en la parte alta del flanco occidental en la Cordillera Oriental y hace parte de la red hidrográfica del río Bogotá en el sector central, junto a las subcuencas de los ríos Juan Amarillo, San Francisco y San Cristóbal. Presenta un gradiente altitudinal entre los 2.550 m.s.n.m hasta 3.650 m.s.n.m. Se destacan en ella relieves montañosos, ondulados o fuertemente quebrados que permiten el desarrollo de gran variedad de especies que promueven la riqueza paisajística que la caracteriza.

De acuerdo con el informe de Planeación Ecológica Ltda y Ecoforest Ltda titulado: Elaboración del diagnóstico, prospectiva y formulación de la Cuenca hidrográfica del Río Bogotá Subcuenca del Río Teusacá – 2120-13:

La subcuenca posee un potencial de 25 minas activas de materiales de construcción; que por causa de los sedimentos generados taponan las redes de drenaje, lo que ocasiona inundaciones en las épocas de invierno y modificaciones en la calidad y cantidad disponible del recurso hídrico. (pág. 393)

De esta manera, se visibilizan las tensiones frente a los procesos de asentamiento humano y “progreso” que se han dado en los municipios aledaños a la capital del país, en donde se generan cambios en el uso del suelo y cobertura vegetal que modifican las condiciones ambientales de la zona y producen incremento en los vertimientos de aguas negras a cuerpos de agua. Esta problemática se agudiza por el aumento de la población y la demanda de urbanizaciones y zonas recreacionales, las cuales promueven desde el nivel social, una heterogeneidad de actores en el territorio que puede permitir procesos de organización social en busca del equilibrio sobre el uso de los bienes y servicios ambientales, o por el contrario disputas entre los actores, que terminan por aislarlos, para finalmente fortalecer la ausencia de pertenencia al territorio y por tanto de gobernanza sobre el mismo (Cárdenas & Ramos 2006.).

Dicha composición heterogénea, permite identificar sobre el territorio, diversidad de acciones, que en su mayoría se perciben aisladas o desligadas entre sí pero que pretenden promover procesos de gestión, educación o planificación ambiental y territorial.

Entre los actores de interés que hacen parte de los territorios y cumplen un papel activo y determinante en la interacción con los mismos, con la cuenca y los bienes y servicios ambientales que esta ofrece, se destacan las instituciones educativas, quienes ejercen un rol clave a nivel local y cuya incidencia y trabajo formativo respecto al tema ambiental en el

territorio, se enmarca en la Política Pública de Educación Ambiental y el Proyecto de Educación Ambiental (PRAE)³.

Con relación al PRAE, es importante advertir que usualmente no es tomado como una herramienta que direcciona las acciones y dinámicas relacionadas con el aprendizaje sobre el entorno, en vínculo con las distintas áreas, cuya construcción en ocasiones omite el conocimiento de los actores vinculados (estudiantes y maestros). De la misma manera se percibe la producción de resultados en los que no se articulan los conocimientos existentes, las necesidades de las instituciones educativas a nivel ambiental, las dinámicas externas de gestión ambiental y la capacidad de establecer procesos conjuntos con el fin de gestionar conexiones en las que se promueva de manera efectiva la educación ambiental requerida para decidir, modificar y realizar acciones puntuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible que la normativa sobre colegios públicos y privados pretenda establecer procesos de formación a través de la E.A.⁴ Lo anterior con el fin de *“permitir al individuo, comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural. Para que, a partir de la apropiación de la realidad compleja, se puedan generar en él y su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente”* (Wilches-Chaux, 2006, pág. 46) de acuerdo con la definición dada por (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial - MVDT).

De acuerdo con lo anterior y no obstante la intención, estos procesos educativos en ocasiones terminan reducidos a campañas o ejercicios estáticos que no abren espacios para la reflexión

³ PRAE: documento base en la gestión ambiental al interior de las instituciones educativas y cuyo objetivo es incorporar a las dinámicas curriculares y de manera transversal, problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos particulares tales como cambio climático o gestión de residuos y recursos entre otros (Decreto 1743, 1994).

⁴ Educación Ambiental en adelante E.A.

sobre dinámicas locales y de contexto que estén directamente relacionadas con procesos ambientales al interior de las instituciones y en ocasiones con el riesgo de perder de vista el territorio como manifestación en la que existe un estrecho vínculo entre ecosistemas y comunidades (Wilches-Chaux, 2006).

Frente a esta situación es relevante realizar preguntas asociadas a los procesos de educación ambiental que se dan en la cuenca del río Teusacá, más aún si se tiene en cuenta que allí se han realizado ejercicios de organización comunitaria entorno a los recursos, la educación y la recuperación del río y cuyo propósito es buscar vínculos entre las diferentes comunidades de la cuenca. Esto con el fin de promover cambios en los comportamientos de los habitantes y su relación con el territorio y el ambiente. Así mismo, es importante considerar que se encuentra escasa evidencia formal, en la que se develan relaciones entre la norma y las dinámicas comunitarias reales de los colegios donde los lineamientos y entes encargados de movilizar los procesos de educación ambiental al interior de las instituciones y en relación con los objetivos nacionales no es evidente.

En la búsqueda de antecedentes vinculados al proceso de investigación sobre la comunidad educativa asentada en la cuenca del río Teusacá y las dinámicas de EA, se identifican vacíos de información acerca de los procesos de dicha acción formativa, las diferentes interacciones con el territorio y la articulación de estos con los objetivos territoriales y regionales que, como propuesta de una iniciativa nacional, pretenden promover cambios en las acciones de las personas.

Así, cabe preguntar *¿cuáles son las representaciones sociales sobre el territorio de los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca media del río Teusacá?* y desde allí comprender como lo afirma Hegel que “*un ser humano es constituido como un sujeto autoconsciente en sus interacciones con otra gente*” (Packer, 2013, pág. 319), lo que garantiza

no solo el reconocimiento del otro, sino las posibles construcciones de identidad frente al concepto de Territorio, lo cual Marx citado por Packer comprendió al afirmar que “*para cambiar el mundo uno necesita conocerlo primero*” (ibid, pág. 320) y es tal vez esta una de las pretensiones actuales que tiene la Educación Ambiental, de cara a la crisis civilizatoria que vivimos (Gaudiano y Bravo, 2003). Esto se desarrolla de manera amplia en la presente investigación, en donde se habla de una relevante pertinencia del trabajo desde las Representaciones Sociales como aproximación a la identificación de los fenómenos, objetos sociales y sujetos en relación con el concepto de territorio.

El dar voz a los estudiantes es un ejercicio ético y de valor agregado al desarrollo de mecanismos mucho más conscientes frente a las dinámicas escolares de participación, donde se generan efectos frente a la posibilidad de mediar las políticas locales y nacionales, fecundando compromisos sólidos en toda la comunidad académica. El empoderar su rol como agente participativo dentro de la comunidad y receptor primario, atañe al darle sentido a las prácticas pedagógicas de la escuela y dejar de lado ese rol asignado socialmente de espectador, explorando nuevas perspectivas de la vida en el aula y con su entorno. Bien mencionan Sandoval, Echeita y Simón (2016) cuando afirman que:

hablar de “la voz del alumnado” es referirnos a un proceso emergente y dialogístico que otorga mayor protagonismo al alumnado del que en muchas ocasiones le ha sido otorgado, lo que exige necesariamente una apertura de nuevos espacios para el diálogo y la oportunidad para la transformación escolar (pág. 244).

En ese sentido, abordar un tema como las representaciones sociales de los estudiantes, potencializa una comprensión mucho más asertiva, en relación con los intereses, el mundo cotidiano y las necesidades reales foco del estudio y atención por parte de las instituciones educativas.

Antecedentes

A continuación, se desarrolla la revisión de literatura previa a la elaboración de las categorías y referentes en los que se enmarca la presente investigación. En este apartado, pueden evidenciarse estudios en relación con enfoques en el marco de las representaciones sociales, el trabajo desde la escuela y la comunidad, territorio y educación ambiental. Dichos antecedentes, fueron retomados de bases de datos web y repositorios en Bibliotecas como la de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Como podrá evidenciarse y como se ha hecho manifiesto con anterioridad, no se encuentran estudios relacionados con las voces de los estudiantes de educación básica, en el marco de este tipo de investigaciones, específicamente en el campo de las Representaciones Sociales, lo cual refiere mayor relevancia a la presente investigación.

Antecedentes de campo.

Es pertinente hacer un recorrido sobre aquellas investigaciones en las que se propone, desde la escuela, develar representaciones sociales sobre el territorio, entendiendo este como el entorno en el que se mueven las comunidades educativas en vínculo con procesos de educación ambiental.

Escuela - comunidad y escuela - territorio, son cada uno binomios que, de forma infortunada, no se han establecido como sinergias colaborativas a lo largo de la historia reciente, tal como lo reconocen autores como Castillo, M. Paredes, L. Bou, M (2017, pág. 97), quienes identifican que las instituciones educativas construyen diversidad de muros para preservar su cultura y manera de funcionar, aislados de todo contacto con el entorno (Carbonell, 2013 en Castillo et al, 2017). Lo anterior no deja de ser paradójico y absurdo en la medida en que la escuela pertenece a la sociedad y está llamada a formar y vivir en dicha comunidad, es decir, los conocimientos, aptitudes y habilidades que aporta, son parte de su propósito y permiten a sus

miembros, ser agentes activos del territorio donde residen o estudian, estableciendo con éste, un vínculo identitario conducente a mejorarlo cultural y ambientalmente.

Como parte de los procesos de análisis de dinámicas sociales relacionadas con el ambiente, dos docentes catedráticos de la Universidad del Magdalena, plantearon desde su práctica académica indagar sobre el contenido y significado de las representaciones sociales de la crisis ambiental, a fin de identificar sus conocimientos sobre EA en 292 estudiantes de educación media y superior de la ciudad de Santa Marta, Colombia. El abordaje metodológico que se tuvo en cuenta en la propuesta estableció una postura epistémica sobre la complementariedad, uniendo el análisis descriptivo y la teoría de facetas. Los resultados arrojaron evidencias sobre la relación que los estudiantes establecen entre la crisis, las enfermedades y la contaminación, comprendiéndolos como problemas comunes relacionados a factores humanos y científicos. Estos resultados demuestran una percepción del medio ambiente ajena y externa que involucra a los seres vivos en general, y que no distingue un nivel de apropiación frente a él, lo cual se conecta con uno de los supuestos que se tienen en esta investigación. Es posible que los estudiantes de la cuenca media (por temas de movilidad de la población), perciban su territorio como ajeno, condicionando así sus acciones frente al mismo y las problemáticas ambientales en el territorio (Rodríguez, U. y Paba, C, 2013).

En el trabajo de grado realizado por Patiño (2014), para optar al título de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, se abordaron los proyectos de investigación realizados por alumnos de grado once del Colegio Augusto Zuluaga Patiño, de la Ciudad de Pereira, Colombia, durante los años 2008 y 2010. Usando el discurso de los proyectos, se indagó acerca de las Representaciones Sociales sobre medio ambiente. El autor planteó el análisis de la información utilizando un enfoque hermenéutico apoyado por el programa de análisis cualitativo de datos Atlas ti 6.2, el proceso se dividió en tres fases orientadas a identificar y categorizar la información. Los resultados pretendían hacer aportes

al modelo de enseñanza de la institución. En este caso, se reconoce que las RS sobre el medio ambiente son un producto social determinado por el contexto. Así mismo, se reconoce que los procesos de educación ambiental, sumado al hecho de comprender los fenómenos naturales, sociales y culturales, pueden dar sentido a la interpretación social sobre medio ambiente. Los autores esgrimen argumentos teóricos pertinentes para la educación ambiental y permiten emprender acciones orientadas a mejorar procesos didácticos o de prácticas educativas (Patiño, 2014).

La investigación “*La educación ambiental en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional*” realizada en el campus de la Universidad Pedagógica, (Mesa, R. Porras, Y., González, R., Guzmán, H., Toledo, A. y Piñeros, I., 2008), ofrece diversos resultados. En ésta, se plantea una metodología cualitativa de tipo descriptivo-interpretativo, con estudiantes de primeros y últimos semestres de pregrado; la indagación pretendió hacer un aporte a la formación de pensamiento y cultura ambiental acorde con los propósitos misionales y desarrollo de la Política Ambiental de la Universidad. La reflexión sobre EA sumada a procesos que permitan identificar los referentes simbólicos, las prácticas y la construcción de significados acerca del ambiente y naturaleza de las problemáticas ambientales que emergen, podrían aportar elementos que propenden por la configuración de una cultura ambiental (Mesa et al 2008). Según lo anterior, se considera que un primer aporte de esta investigación, desde la mirada de los contextos locales, es la construcción del concepto de territorio como categoría central. En continuidad con lo anterior y dentro de los resultados obtenidos, los autores identifican que una de las ideas generalizadas entre estudiantes frente a la manera de apropiarse de los espacios, se relaciona con la carencia de espacios que posibiliten el encuentro como lugar con identidad indiferenciada y espacio compuesto por una gran cantidad de microambientes y ambientes de proximidad, que influyen en la relación que las personas evidencian con el espacio (Varela, 1996 en Mesa et al 2008)). Lo anterior en coincidencia con

Moser (2003) y Páramo (2007 en Mesa 2008, acerca de la interacción con el espacio biofísico y el ámbito social como forma de control y dominio (Montañez y Delgado, 1998 en Mesa et al 2008).

Desde otra perspectiva, se encontró la investigación “*Representaciones Sociales de la Educación Ambiental y Práctica Docente de Maestros de Educación Básica del Municipio de Campeche*” realizada en el Centro de Estudios para el desarrollo sustentable en la Universidad Autónoma de Campeche, México en la cual los autores Márquez, R., Arcipreste, M. y Isaac, A., tuvieron como objetivo diagnosticar las RS que tienen los maestros de primaria y sus implicaciones en la práctica docente de la EA. Lo anterior inscrito en el marco del primer congreso nacional de educación ambiental para la sustentabilidad en este país. En el proceso de la investigación, los docentes de dos planteles educativos de carácter público y privado participaron con el fin de realizar una comparación. Los resultados obtenidos evidencian que los maestros tienen una representación social de la educación ambiental reducida o simple, de tipo naturalista, en las que se toma en cuenta sólo el ambiente y deja de lado el tema social, económico y político (Márquez, et al 2016). Los aportes de esta investigación visibilizan problemas ambientales que se conciben como consecuencias no deseadas ni planeadas del desarrollo y la degradación ambiental. Lo anterior como un problema de carácter técnico, susceptible de resolverse con la aplicación de la ciencia y de la tecnología y por tanto, vacíos de información a tener en cuenta en el presente estudio.

En la investigación “*Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación*”, del autor Flores, R. C. (2010), se destaca la descripción de cinco tipos de RS del medio ambiente: antropocéntrica, utilitaristas, pactuadas y culturales; naturalistas y globalizantes. El autor (ídem), destaca en su documento el trabajo de Reigota (2004), en el que se resaltan varios puntos en común sobre las representaciones y la educación ambiental como factor presente los sujetos y su actuar cotidiano. Adicionalmente se evidencia

la complementariedad de los fenómenos culturales y sociales que dan sentido a la interpretación colectiva. Sumado a lo anterior, se reconoce en esta investigación un marco de referencia que permite reconocer los tipos de representaciones del medio ambiente y sus posibles conexiones o tensiones con las RS del territorio (Flores, 2010).

La investigación “*Representaciones de ciudad y construcciones de territorio e identidades: La perspectiva infantil en Bogotá D.C. – Colombia*” de Peñuela, M. (2008), con estudiantes habitantes de la ciudad de Bogotá, acerca del uso, representaciones y expresiones de identificación de los espacios que reconocen, con el objetivo de aproximarse a las construcciones identitarias de los escolares. El método de análisis incluye una parte cualitativa y otra cuantitativa, sobre los cual la autora reporta resultados de interés particular para la actual investigación, pues su población abarca el mismo rango etario. Al respecto la autora resalta la importancia de los espacios cotidianos y de su representación en las construcciones identitarias de los menores, siendo evidente su trascendencia como detonador de procesos sociales y urbanos, tanto de reconocimiento, desconocimiento o indiferencia (ídem). Lo anterior supone un aporte significativo para la presente investigación, si se tiene en cuenta el interés puntual que se tiene al identificar la RS del territorio en vínculo con procesos de educación ambiental y pertenencia o apropiación.

Tomando en cuenta la importancia de las representaciones sociales para comprender los sentidos y los significados que los sujetos le confieren a determinado objeto, se revisó la investigación “*Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria*” de Flores, R. (2015) en donde indaga acerca de las RS del cambio climático (CC), en el marco de procesos de investigación del área académica diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional de México. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de México, para identificar las características y las dimensiones de estas; entre los resultados obtenidos se resalta la existencia del campo de

información con elementos de las ciencias naturales y plantea la presencia de actitudes en torno a acciones favorables que disminuyan el CC, lo que generó información para promover las bases de la comprensión de los problemas desde la educación básica. Los resultados muestran una representación social de la problemática ambiental, desligada de las acciones sociales y vinculadas a procesos físico, químicos e hidrológicos entre otros (Flores, 2015). Lo anterior coincide con nuestra investigación por cuanto considera la pertinencia que sobre la representación social del territorio pueda darse, así como el vínculo con problemas ambientales. Al respecto, consideramos fundamental establecer estas posibles conexiones o tensiones, pues las mismas podrían aportar mayores formas de conexión entre condiciones, espacios e información en vínculo con proceso de EA.

Una investigación semejante es la realizada por Ramírez, Y. y González, E. (2016) titulada “*Representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de dos universidades veracruzanas*” en donde indagan sobre las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de ocho licenciaturas de universidades públicas y privadas de la ciudad de Xalapa, México. El objetivo fue identificar si existen discordancias en las representaciones originadas en los diferentes contextos socioeconómicos y culturales que presentan las escuelas, hallando que los diferentes contextos no inciden en la representación social sobre el cambio climático, (Ramírez y González 2016). Se considera oportuno para el estudio en curso, la discusión planteada en la investigación, ya que retoma la relevancia sobre indagaciones acerca de las representaciones sociales y su vínculo con el territorio asociado a problemas ambientales, en los cuales existen pocos procesos de relación con el CC (tan masificado en términos de información global, pero tan distante de las realidades locales). Se reconoce la importancia que tiene retomar investigaciones donde las tensiones o relaciones que se derivan de las representaciones de territorio, que buscan develar posibles vínculos con procesos de educación ambiental.

Frente al tema del territorio, la investigación “*Las representaciones sociales del territorio*” desarrollada por García, C. (2006) Investigadora del Instituto de Estudios Regionales, Iner, Universidad de Antioquia, planteó una propuesta metodológica encaminada a identificar y comprender las Representaciones Sociales (en adelante RS) que orientan las prácticas e interacciones de los actores con el territorio; investigación que de acuerdo al supuesto planteado reconoce que la EA puede incidir en las acciones sobre el territorio, con lo cual resulta útil reconocer las representaciones de los actores en busca de la transformación de dichas prácticas. El estudio desarrolla claves conceptuales y metodológicas capaces de dar cuenta de los procesos de configuración y transformación del territorio desde el poder que en ellos tiene la dimensión simbólica. “*El territorio como concepto abarca la dimensión del poder en cuanto implica las prácticas de control y dominio sobre el espacio y una condición de circunscripción territorial que lo expresa o simboliza*” (García, 2006). Desde esta perspectiva, el territorio implica una delimitación simbólica que establece los adentros y afueras en los sentidos de identificación de la gente. La dimensión subjetiva es por tanto central al territorio, pues esta es pensable y comprensible en la medida en que se conozcan y descifren los contenidos y las maneras cómo los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan e inscriben sus sentimientos de pertenencia, sus intereses, sus prácticas y sus poderes en el (García, 2006).

Por otro lado, y dentro de la dimensión educativa institucional, es útil reconocer que el marco legal y político de las prácticas educativas en torno al “ambiente” tienen en el ámbito internacional una repercusión a nivel local sobre las políticas de instituciones educativas pues éstas se definen como actores activos. Así, el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) fue creado por mandato de la Asamblea General de Naciones Unidas (Resolución 96) en diciembre de 1972, como parte de las decisiones emitidas en la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, durante el mes de junio de

1972. El mandato fue otorgado a la UNESCO y al entonces recién creado Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), que dio inicio a operaciones formales en 1975 con la puesta en marcha del Seminario de Belgrado, que operó hasta el año 1995, cuando se produjo una reorientación en las políticas de la UNESCO hacia el área que hoy se designa como Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) y otras denominaciones equivalentes que aparecen en el discurso institucional y se ha se reconoce también, como Educación para un Futuro Sustentable (EFS), Educación para la Sustentabilidad (ES) y recientemente Educación Sustentable (Sterling, 2001 en González y Bravo 2003).

En concordancia con lo anterior, el PIEA produjo publicaciones para promover el campo de la educación ambiental, inclinadas inicialmente por temas pertenecientes a países desarrollados de habla inglesa; condición que representó el principal problema para países incorporados tardíamente al proceso como Colombia. Las publicaciones oficiales en principio contenían un sesgo evidente en relación con los diagnósticos ambientales, los cuales responden a problemáticas no compartidas con países Latinoamericanos. De igual forma se reconoce entre dichos títulos, aprendizajes sobre los enfoques de educación ambiental centrados en la enseñanza de la ciencia o en el conservacionismo, por citar dos posturas recurrentes. De lo anterior, se instala así una especie de prescripciones estandarizadas y universalmente validas, que abstrajeron realidades y sujetos pedagógicos plurales específicos con características e identidades distintivas, lo cual generó distorsiones (González y Bravo 2003).

La educación ambiental en América Latina ejerce una acción permanente que busca promover conciencia sobre la realidad global de las relaciones con la Naturaleza y entre humanos, aterrizando los discursos a nivel local, pero en vínculo con dinámicas globales (González, 2001). Frente a lo anterior se espera que la educación ambiental haga una lectura de la crisis ambiental como producto no solo del mal uso y la sobreexplotación de los recursos naturales, sino de la forma como se concibe el desarrollo económico; de las profundas

desigualdades sociales entre los países ricos y los países en desarrollo y de los desequilibrios del poder mundial manifiestos también en los procesos particulares (Quijano, 2015).

A nivel Nacional la ley general de educación artículo 115 de 1994 y 1549 de 2012 promueve el fortalecimiento de la Política Nacional de EA. De igual forma, el decreto 1743 de 1994, consolida a nivel normativo, el andamiaje necesario para organizar los procesos de educación ambiental bajo la Política Nacional de Educación Ambiental. En 2002 y con el objetivo de proporcionar un marco conceptual y metodológico básico, desde la visión sistémica del ambiente y la formación integral del ser humano, se esperaba orientar las acciones que en materia de educación ambiental se adelanten en el país. Según Quijano (2015) es importante tener en cuenta que los organismos por medio de los cuales se articulan los objetivos nacionales y globales que pretende la EA son el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible –MADS- y las Corporaciones Autónomas Regionales, a través de las cuales se instala el Proyecto Ambiental Educativo (PRAE), el CIDEA (Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental), y el PROCEDA (Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental).

Justificación

Con el propósito de generar aportes a los procesos de investigación circundantes en las temáticas que frente al concepto amplio del territorio se han desarrollado, se identifica un vacío de información que sobre este tienen las comunidades educativas formales. Según esto, actualmente no se encuentran datos sobre investigaciones que le den voz a los estudiantes de colegios privados o distritales, no como objeto de estudio, sino como actores, con lo cual se podría establecer que grupos organizados interinstitucionalmente pudieran movilizar acciones y procesos de gran impacto ambiental en el mediano y largo plazo.

Retomando lo anterior, el presente ejercicio de indagación, cuyo tema central gira en torno a las representaciones sociales, puede posibilitar la visibilización de los distintos significados que emergen de la noción ampliada de *“territorio”* por parte de los estudiantes. Según esto, se pretende generar nexos entre la dimensión cultural, los contextos de los actores y el escenario institucional educativo, con el fin de realizar un reconocimiento de este, es decir, el territorio, no como un concepto absoluto, neutro o desprovistos de contenido, *“por el contrario, el territorio y la región son expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan”* (Montañez y Delgado 1998).

Resulta pertinente profundizar en el tema de las representaciones sociales en correspondencia con el territorio, ya que requiere considerar las configuraciones que se elaboran en relación con el concepto que lo define. En palabras de Montañez y Delgado *“[...] procesos derivados de sus dinámicas, que constituyen la esencia de la espacialidad de la vida social; [...] formas creadas socialmente; no son meros vacíos, [...] que participan activamente en los sistemas de interacción y son el producto de la instrumentalidad de espacio/poder/saber, que provee las bases para espacializar y temporalizar el funcionamiento del poder”* (Soja, 1989). Siendo así, esta investigación valora el proceso interpretativo presente en las representaciones sociales que construyen los estudiantes vinculados a las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá. Sumado a lo anterior, se espera tener una aproximación a las relaciones particulares que subyacen entre los diferentes actores del espacio definido (teniendo en cuenta que éste es un recurso hídrico de gran importancia por ser un bien ambiental), las instituciones educativas y las posibles dinámicas de construcción de identidad.

Asimismo, generar un marco de referencia desde el cual pueda hacerse una aproximación al estudio de las realidades de las comunidades educativas que coexisten al interior de la cuenca, puede potencializar el conocimiento de ciertos fenómenos que van emergiendo frente a la apropiación del territorio, así como el replanteamiento de las dinámicas tradicionales que

enmarcan la construcción de identidad y sentido de pertenencia a fin de generar procesos de concientización, es decir, miradas pensadas desde la pedagogía de la dimensión ambiental mucho más justas, equitativas, coherentes, propositivas y acordes a la realidad del contexto.

Partiendo de los intereses profesionales sobre el aprendizaje, la EA y la relación con el territorio, en la presente investigación se han fijado algunos nichos potencialmente viables para la interpretación de las RS que emerjan, como son los procesos de migración urbano – rural y la organización comunitaria sobre el uso de bienes y servicios ambientales en el territorio. A lo anterior se suma también, la vinculación de las instituciones educativas y específicamente los estudiantes a dichos procesos y los aportes a los ejercicios pedagógicos sobre el tema ambiental dentro de las instituciones inmersas en las dinámicas en contexto con el territorio.

Lo anterior puede consentir identificar si existe o no un vínculo conceptual entre el trabajo en EA en las instituciones educativas y las dinámicas comunitarias en relación al territorio, ante lo cual es pertinente preguntar por las representaciones de los actores principales de estos espacios académicos, para develar si se presentan vacíos y tensiones entre la política, el trabajo de las instituciones, los profesores del área de ciencias y las representaciones sociales que tienen los estudiantes que están vinculados a la educación ambiental en la institución. De esta manera, el estudio realizado, permite identificar y comprender las representaciones de los estudiantes.

En este sentido, se pretende develar si éstas estarían dadas por constructos sociales (Moscovici, 1961), o por configuraciones de tipo colectivo (Durkheim, 1989), de manera que al realizar un análisis se pueda establecer la realidad de la situación, más aún, si se tiene en cuenta la complejidad de los problemas ambientales que hoy se identifican en la voz de los estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas alrededor de la cuenca media del río Teusacá.

En este orden de ideas, la recolección de los relatos busca la interpretación realizada por las investigadoras sobre el estado, que, en materia de RS, perciben los estudiantes de la cuenca vinculados al contexto educativo, con lo cual se pretende formular estrategias de visibilización del significado de territorio desde la voz de los actores del problema planteado.

Desde esta perspectiva, el trabajo permite consolidar una visión amplia de lo que sucede en la cotidianidad de las comunidades, el impacto de sus acciones en el territorio, las relaciones con las estructuras institucionalizadas, las repercusiones en la conservación y protección del recurso hídrico, el estudio de las realidades y la comprensión que los actores realizan de las dinámicas y prácticas que desde la EA ocurren alrededor de la cuenca media del río Teusacá, en este sentido, haciendo hincapié en lo postulado por Barker como *“una psicología ecológica en la cual el investigador observa a los sujetos en su medio ecológico natural, los fenómenos son estudiados in situ y las teorías emergen de los datos empíricos relacionados con las estructuras de los eventos y con la vida de las personas así como es vivida en su autenticidad y espontaneidad”* (Martínez, s.f.).

Los resultados de esta investigación corresponden de manera transversal con las proyecciones institucionales de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, ya que coinciden con el fortalecimiento de prácticas que inciden en el desarrollo de los estudiantes, y que, como protagonistas de las reflexiones que emergen en el estudio, proponen una información relevante para el análisis de la realidad política, cultural, económica y social del país. Al respecto, se espera aportar -desde el presente ejercicio- al enriquecimiento de saberes en relación con las experiencias y la reflexión de las prácticas promovidas desde la EA en el contexto específico de la cuenca media del río Teusacá con una solidez científica, social y personal. Así mismo y en relación con la línea de investigación en Desarrollo Social y Comunitario, este ejercicio espera comprender el tema crítico de los

procesos históricos que han derivado del desarrollo actual de las sociedades, a su vez conectadas con los procesos comunitarios acoplados a la educación ambiental.

Finalmente se resalta que este ejercicio investigativo se suma al interés de muchos investigadores que propenden por el mejoramiento de las prácticas educativas, la actualización profesional, los ejercicios de observación, la constante actitud científica que implica la reflexión y el deber docente en relación a la responsabilidad social, el valor de lo comunitario y, en consecuencia, la construcción de conocimiento.

Objetivos

General.

Identificar las representaciones sociales de los estudiantes, vinculados a instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental

Específicos.

1. Indagar las representaciones sociales de estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá sobre el territorio.
2. Establecer la tipología de las representaciones sociales (Hegemónicas, Polémicas y Emancipadas), sobre territorio de estudiantes de dos instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá
3. Dilucidar cuáles categorías presentes en la representación sociales de territorio se relacionan con las prácticas ambientales de los estudiantes.

Capítulo II

Referentes Teóricos

El presente capítulo expone las fuentes teóricas que acompañan el desarrollo de la investigación y se constituyen como fundamentos para el fortalecimiento y argumentación de las categorías que emergieron luego del ejercicio de levantamiento de la información.

En el marco de la investigación, se hace pertinente delimitar las Representaciones Sociales como eje central del análisis, abordaje que, de manera intrínseca, permite poner en juego las concepciones que frente a Territorio se median en el ámbito educativo de las instituciones asentadas en la cuenca del río Teusacá y de esta forma, constituirse como eje articulador de los procesos que frente a Educación Ambiental puedan referirse luego de la identificación de los significados y sentidos atribuidos a cada uno de ellos.

Es en este sentido que el presente capítulo, generará procesos aclaratorios de la postura asumida en cuanto a dichas categorías de análisis y su fundamentación como ejes conceptualizadores de la propuesta.

Categoría Representaciones Sociales.

Siendo una teoría y en sí misma, una propuesta metodológica relativamente reciente, aunque con más de cuarenta años de trayectoria en los estudios de Psicología Social, las Representaciones Sociales (en adelante RS) parten del interés por la indagación respecto al conocimiento común y se validan como instrumento para el conocimiento de las realidades y sus distintas construcciones sociales.

La teoría sobre representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel esencial relacionado a cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, donde se incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, con un sentido significativo

para las personas en su vida privada o comunitaria en cuanto a la organización de los grupos en y con los que viven (Wagner y Elejabarrieta 1994).

Esta teoría inicia de la mano de Serge Moscovici en el año 1961, psicólogo social francés nacido en Rumania, quien acusa definirla como:

Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de la imaginación (pág.150).

Según lo anterior, puede comprenderse la RS como el tipo de conocimiento que parte del sentido común y del ambiente social, e influye en las interacciones de las comunidades y grupos sociales, instalando al sujeto de manera inmersa en lo que conoce para otorgarle sentido y significado y en ese sentido considerarse que:

“Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico, son programas de percepción, “constructos” con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción y de rejilla de lectura de la realidad; están forjadas en la interacción y en el contacto de los discursos que circulan en el espacio público; están inscritas en el lenguaje, en razón de su función simbólica y de los cuadros que ella proporciona para poder codificar y categorizar lo que puebla el universo de vida” (García 2006, pág. 76).

Desde allí es posible reseñar las RS como formas específicas de pensamiento que concuerdan con las acciones dentro de un grupo social, obligadas a presentarse en el acto comunicativo, que implica la revisión y socialización de diversos puntos de vista donde *“los objetos sociales son creados y elaborados por los actores sociales, que pueden tomar parte en el proceso de comunicación mediante cualquiera de los medios que posean”* (Moscovici,

1981), convirtiendo dichos objetos en sociales. Es decir, objeto-sujeto conforman una relación que consolida el estilo de pensamiento del colectivo del que se hace parte.

Lo anterior sitúa el concepto de *identidad social* como el sentido común de los colectivos que justifican lo que elaboran como grupo y corresponden a las realidades externas y su objetivación, dando lugar a consensos sociales compartidos por todo el colectivo por lo cual se puede afirmar que “*el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son los prerrequisitos fundamentales para lo que denominamos identidad social*” (Wagner y Elejabarrieta, 1994, pág. 819).

Desde otra perspectiva, Denise Jodelet, considera necesario dar cuenta de los procesos sociales y en ese sentido, integrar lo psicológico a la vida social, permeando las interacciones y la negociación de sentido como forma metodológica. De esta forma Materán (2008) citando a Jodelet afirma que:

Esa representación social implica la transformación construcción, porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales. Al interpretar esa realidad, no se copia, sino que se transforma y se construye (pág. 244).

Lo anterior permite pensar, que, desde las RS, el valor asignado a las creencias, actitudes y significados va directamente ligado a las maneras en cómo se están dando los ejercicios de comunicación entre los sujetos parte de un colectivo, los medios empleados para ello y su relación con los modos consolidados de pensamiento y actuación.

Se hace entonces relevante establecer el marco metodológico de las RS y su pertinencia para el propósito de la presente investigación, para ello, se acogen los elementos abordados por Jean-Claude Abric (2001), destacado investigador en el campo, en relación a la metodología de recolección de las representaciones sociales, en donde destaca que las RS son producto y

proceso de una actividad mental, por la que un sujeto o un colectivo reconstituyen la realidad y le imputan una significación específica, demostrando no el solo simple reflejo de la realidad, sino, a su vez, toda una organización significativa.

Se parte entonces de ello, para fundamentar el proceso a desarrollar con estudiantes que hacen parte de un territorio particular, en donde se rescata dentro de los distintos tipos de métodos posibles a trabajar en las RS, el método de recolección del contenido de una representación, con características cualitativas y descriptivas; diferentes a otros como los métodos de identificación de la organización y de la estructura de la representación, métodos de control de la centralidad y el método de inducción por guión ambiguo que son de un orden mucho más cuantitativo, distando del ejercicio propuesto para este documento. El trabajar desde esta perspectiva posibilita y avala el uso de los instrumentos seleccionados y permite trabajar desde la perspectiva cualitativo – interpretativa en donde el interés central está en los ejercicios de interpretación de los diversos significados en el ámbito de la vida cotidiana escolar en relación con el territorio.

Cuevas y Mireles (2016) citando a Jodelet (1989) lo expresan como:

Las representaciones sociales no se pueden aprender fácilmente en cuantos objetos exentos de medición y observación tácita y concreta; se expresan mediante palabras, se proyectan en mensajes e imágenes mediáticos, y se condensan en prácticas y en disposiciones materiales o espaciales que elaboran los sujetos (pág. 78).

Con relación a la aplicación e interpretación de instrumentos, se tuvo en cuenta la entrevista y los soportes gráficos y dibujos, acudiendo en el primer caso al discurso de los sujetos entrevistados y en el segundo, a la verbalización escritural de sus dibujos, otorgando rigor a la interpretación de sus RS en función a la categoría Territorio y permitiendo a su vez, que se implantara la subjetividad del investigador.

En concordancia con lo anterior, la teoría de las RS permite aproximarnos y definir los fenómenos y objetos socialmente relevantes, no en función de los rasgos inherentes del “objeto” sino según la relación que existe entre las personas, el territorio y los eventos representados por este (Wagner y Hayes, 2011, pág. 282). Según esto, una manera de comprender la construcción de mundo permite acercarse en la presente investigación, a las representaciones sociales sobre el territorio que tienen dos grupos de estudiantes de distintos colegios, tomando en cuenta las particularidades del espacio geográfico en la que se ubican las instituciones (cuenca del río Teusacá) para identificar las dinámicas educativas locales que se están desarrollando en diferentes escalas (regional, municipal, institucional, comunitaria, individual), vinculadas en parte a procesos transversales de Educación Ambiental, cuyo objetivo figura en la incidencia sobre las prácticas sociales relacionadas con el medio.

Funciones de las Representaciones Sociales.

El papel que las RS desempeñan es fundamental en las prácticas y dinámicas de las relaciones sociales en cuanto responden a cuatro funciones descritas por Abric (2001) como:

Funciones de saber: aquellas que permiten explicar la realidad, por medio de un saber práctico de sentido común, el cual habilita a los actores sociales el adquirir conocimientos e integrarlos facilitando la comunicación social, en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren permitiendo el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber «ingenuo». En este sentido, se manifiesta el esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar. Al respecto Moscovici (1981) afirma que esto constituye la esencia misma de la cognición social.

Funciones identitarias: De acuerdo a Mugny y Canigati (1985) citados por Abric (2001) dichas funciones, definen la identidad y sitúan a los individuos y a los grupos en el campo

social, lo cual permite elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e histórico determinados. La referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va a desempeñar por otro lado un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización.

Funciones de orientación: el sistema de la pre-codificación de la realidad es la representación social y constituye una guía para la acción ya que permite la orientación de las conductas. La representación se interviene directamente por tres factores: la definición de la finalidad de la situación determinando a priori; el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto y eventualmente, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará.

Abric (2001) demuestra entonces que la representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva adoptado por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica, aunque independiente a la realidad «objetiva» de la tarea. Por su parte Codol (1969) citado por Abric (ídem), evidencia como otros elementos de la situación (representación de sí, representación de su grupo o del otro grupo) desempeñan un papel similar en la determinación del comportamiento.

Funciones justificadoras: son aquellas que permiten justificar a priori una postura y comportamientos que adicionalmente intervienen en la acción, lo que permite así a los actores explicar y argumentar sus conductas. Al respecto, autores como Avigdor (1953), Wilson y Kayatam (1968) citados por Doise (1973) en Abric (2001), demostraron, cómo las representaciones intergrupos tienen como función esencial, justificar los comportamientos adoptados en relación con otro grupo. Esto respecto a la función que tienen las representaciones establecidas con dicho grupo y su evolución, con lo cual se evidencia que las representaciones del otro grupo evolucionan.

Por tanto, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifican un comportamiento hostil en su contra. Según esto, estamos ante un caso para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas, en el que la representación está determinada por la práctica de las relaciones. Así, la representación tiene como función perpetuar y justificar la diferenciación social y puede —como los estereotipos— propender por la discriminación, es decir, mantener una distancia social entre los grupos respectivos (Abric, 2001).

En el campo de las inserciones del individuo en diversas categorías y su adscripción a distintos grupos, Ibáñez (1994) advierte que hay fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones e interpretaciones similares de los acontecimientos. De acuerdo con Moscovici (1986), es un error decir que las representaciones sociales son socio cognitivas, y en efecto no lo son de manera exclusiva, también lo son sociales, lo que les asigna un carácter particular en relación con otras producciones a mecanismos cognitivos.

El análisis de las funciones de las representaciones sociales ha demostrado que las mismas son indispensables en la comprensión de la dinámica social, pues tienen doble carácter, informativo y explicativo de la naturaleza de los lazos sociales intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social (Abric, 2001, pág. 4).

Contextualización del concepto de Representación Social desde Serge Moscovici

De los grandes referentes en psicología social se encuentra el trabajo elaborado por Serge Moscovici (1925- 2014). Sus aportes al concepto de *representación* en una época en la cual pensar en las entidades de tipo mental y su origen desde la producción colectiva, no era contemplado a causa del arraigamiento al método conductista que aún persistía.

De acuerdo con este contexto, es importante entonces, identificar aquellas influencias de carácter teórico que aportaron a Moscovici una mirada determinante sobre la teoría de las RS. Según lo que se ha podido determinar, este se basa en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, el estudio de las funciones mentales en sociedades primitivas de Lucien Lévy-Bruhl, los estudios hechos por Piaget frente a la representación del mundo en los estudiantes y niñas, los estudios de psicología de sentido común de Heider y el ejercicio elaborado por Berger y Luckmann frente a la construcción social del conocimiento.

Araya (2002) citando a Moscovici (1979) permite que este, asuma el concepto de las RS como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pág. 27).

Aun cuando desde diferentes estudios se sigue privilegiando el estudio de los procesos individuales, los aportes de Moscovici apuntan a un estudio más sociologizante en donde pretendió enriquecer el concepto ya definido con anterioridad por Emile Durkheim (1898) de *representaciones colectivas* como “*fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales*” (Ibáñez, 1988, pág. 168) y lo amplió en el marco de la psicología social, vaticinando que la captación del concepto de representaciones sociales no es sencillo aun cuando sea fácil captar la realidad de las mismas, lo cual las sitúa dentro de los estudios psicosociológicos.

Desde esta perspectiva, se pretende definir el concepto de RS como el conjunto de elementos formados desde lo cognitivo, la inserción social, los factores afectivos y los sistemas de valores

en el marco de los fenómenos sociales existentes. Ya señalaría Ibáñez (1988) citando a Denise Jodelet, quien las conceptualiza como:

la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se *denomina conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico...se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (pág. 173-174).

Lo anterior nos posiciona en algunos de los factores que han desencadenado el estudio de las RS estableciendo relaciones de tipo social y estructural, sobre lo cual surge el interés que motiva la presente investigación, acogiendo en sentido amplio la idea del trabajo en RS vinculado a las relaciones de los sujetos y algunas condiciones sociales que se establecen como concretas desde los roles asumidos como miembros activos de una comunidad y en específico de una comunidad educativa, frente a categorías como el territorio.

Es entonces que Moscovici establece características importantes y propias de las RS fundadas en su actuación respecto a la realidad social, siendo distintas en los modos de producción y en su lógica interna, con grandes relevancias frente a las formas discursivas en que se presentan, lo cual posibilita específicamente que ciertas características de un colectivo o sociedad puedan ser descritas en momentos específicos de la historia para que se pueda conocer de cierto modo las características propias de esos grupos concretos que se estudien.

Y es en ese sentido, el de sus características, que se complejiza el trabajo con relación a RS en donde se exige que haya un mayor nivel de análisis en su estudio y rigor frente a la manera

como se sitúan los conceptos y se presentan, al igual que el tipo de instrumentos que se vinculan a la investigación y que puedan generar que, realmente, se dé cuenta de ellos.

Es este el punto de partida para hablar de la estructura y los mecanismos internos de formación de las RS según Moscovici. En cuanto a la estructura se describirán conceptos como la actitud, el campo de representación y la información. Frente a los mecanismos internos de formación, se relacionan conceptos como la objetivación compuesta por la construcción selectiva, la esquematización estructurante, la naturalización y, por otro lado, el concepto de anclaje. Aunque en los párrafos consecutivos se describirán estos mecanismos, no se desarrollan en el ejercicio de análisis teniendo en cuenta que se citan a manera de contextualización de la propuesta de Moscovici frente a las RS, sin embargo, si se retoman los tres tipos de representaciones sociales descritas por dicho autor, los cuales se asocian a los hallazgos recopilados, permitiendo su clasificación y organización dentro de una red semántica.

Abordemos ahora la estructura de las RS desde los aportes hechos por Moscovici a partir de tres ejes fundamentales: la actitud, el campo de representación y la información. La *actitud* hace referencia en gran medida a esa dimensión afectiva que le da cierto carácter dinámico a la representación y de una manera u otra sitúa el proceder hacia el objeto de esta. Desde allí es posible afirmar que la actitud “*se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, y expresa por lo tanto la orientación evaluativa con relación a ese objeto*” (Ibáñez, 1988, pág. 184).

Revisando algunos estudios que frente a RS se han desarrollado dentro de la Psicología Social, se destaca que la actitud es vista como “*una organización relativamente duradera de creencias (inclinaciones, sentimientos, prejuicios o tendencias, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones) aprendidas acerca de un objeto, situación o experiencias dadas, las cuales predisponen a reaccionar de una manera determinada*” (Lacolla, 2005, pág. 12) lo cual

nos permite señalar que así los individuos tengan determinadas actitudes, estas se van a encontrar condicionadas por distintas variables que resulten de un componente de acción.

El segundo componente de la estructura, hace referencia al *campo de representación*, que va más relacionado al tipo de organización jerárquica del contenido de la representación, es decir, al “orden y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la misma” (Ibáñez, 1988, pág. 185) organizadas en torno al esquema figurativo o lo que se conoce como núcleo figurativo, siendo este “quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación” (Ibáñez, 1988, pág. 186).

Por su parte Jodelet (1984), revela que el campo de representación “designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social” (Araya, 2002, pág. 27) lo que permite afirmar que el campo de representación es quien compone el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social, lo cual consiente develar que dicho campo, hace alusión a cómo se interpreta dentro de una representación social y en palabras de Moscovici (1979) “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (citado por Mora, 2002, pág. 10) abriendo ciertas dificultades de carácter metodológico a la hora de abarcarlo.

El tercer eje de la estructura de la RS es la *información*, la cual se reconoce como el total de los conocimientos que se tienen sobre la RS del objeto de estudio la cual puede resultar variable de acuerdo con los objetos sociales presentes. De acuerdo con lo anterior, la información “surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que uno desarrolla con relación a él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la

información recogida a través de la comunicación social” (Ibáñez, 1988, pág. 185) por lo que va a incidir significativamente en el tipo de RS que se construya.

En palabras de Mora (2002) este concepto se suscribe como una *“dimensión que conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas”* (pág. 10) y en cierta medida, cabe señalar que este conocimiento se elabora y se comparte de manera social, con lo cual se explica lo cotidiano y sus realidades.

Sumado a lo anterior, las RS como formas de cognición social *“presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica”* (Jodelet, 1986, pág 472). Sin embargo, como lo afirma Van Dijk (2002), (en García 2006, Pág. 78) no se pueden describir y explicar los contenidos y las estructuras de esas representaciones solo en términos cognitivos sino también en términos de sus funciones sociales y de las condiciones y modos de reproducción de grupos o instituciones (pág. 5).

Definido lo anterior, se reconoce la pertinencia del concepto de representaciones sociales en tanto da cuenta de los procesos de configuración y transformación del territorio, el poder y la dimensión simbólica (García, 2006, pág. 78).

De manera complementaria, los mecanismos internos de formación de las RS exigen referirse al concepto de **objetivación** como *“la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas”* (Ibáñez, 1988, pág. 179) es decir, la suma de ciertos elementos que aparentemente se encuentran descontextualizados, se transforman en una imagen mucho más consistente de la realidad desde el estudio del objeto de representación y su relación con las características y parámetros de la realidad social, los valores configurados y las ideologías construidas en torno a él.

Moscovici (1976) citado por Lacolla (2005) señala que, frente a la objetivación, se dan procesos de materialización, clasificación y naturalización, con lo cual se puede expresar con mayor claridad los significados que se materializan, configuran y traducen en imágenes. Este mismo autor subraya que *“objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”* (Lacolla, 2005, pág. 6), es decir, los saberes y las ideas referidas a los objetos sociales se transforman para constituirse como parte de las representaciones sociales de los mismos. Lo anterior aclara que *“La objetivación, no obstante, es puramente conceptual. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas”* (Lacolla, 2005, pág. 6).

De acuerdo a lo anterior, el proceso de objetivación consta de tres fases que la hacen posible: la construcción selectiva en la cual se separa la información del campo científico y se apropian por el público que las proyecta como hechos de su propio universo; la esquematización estructurante en la cual se organiza la información de la primera fase suministrando una imagen coherente del objeto representado y finalmente la naturalización, en la que se adquiere status de evidencia ya que los elementos del pensamiento se convierten en elementos de la realidad.

El anclaje es otro concepto asociado a los mecanismos internos de formación de las RS, el cual da cuenta de la manera en que *“inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones”* (Ibáñez, 1988, pág. 179), así, es posible integrar la información de un objeto social dentro de un sistema de pensamiento definido como *“un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto”* (Lacolla, 2005, pág. 7). Desde esta perspectiva las RS se pueden comprender como un sistema interpretativo que permitirá integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre existente, de tal forma que sea posible reconstruir permanentemente la visión de la realidad. Según Moscovici (1979) *“a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social*

por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Mora, 2002, pág. 12).

Dado el interés de la presente investigación, se reconoce la pertinencia que para la misma ofrecen las RS, ya que, como teoría y metodología, retoman el valor del conocimiento común y las interacciones entre grupos. Así, la funcionalidad de las RS se orienta a develar el significado que grupos de estudiantes de una cuenca particular le asignan a una categoría como territorio. Se espera, observar las diversas dinámicas sociales transversales a los procesos de educación ambiental en los que se encuentran inmersos los jóvenes (de manera directa e indirecta) con la comunidad.

Sumado a lo anterior, y de cara a la presente investigación, emerge la noción de territorio. Este aspecto es presentado en el problema de investigación del presente estudio y se delimita de manera general como la esencia de la espacialidad en el que se articulan procesos de comunicación y dinámicas activas de intervención, que reflejan el conocimiento sobre el ambiente y la manera de actuar frente a los recursos que este provee, a nivel de uso, apropiación, manejo o conservación.

En concordancia, Berrios y Bello (2014) por su parte, identifican algunos retos asociados a la Educación Ambiental en América Latina después del 2015, *“cuya base es la toma de conciencia por parte de las diferentes poblaciones, respecto a la riqueza biológica y cultural para comprender que la misma es parte de su patrimonio y de su identidad”* (Berrios y Bello, 2014, pág.12), por lo cual se considera pertinente, reconocer o develar las representaciones que sobre el territorio tiene una comunidad estudiantil, objetivo que se espera visibilizar en el presente estudio. Desde esta perspectiva, se pretende que los resultados puedan ser insumo clave para explicar el impacto que ejerce la EA desde la noción que se tiene sobre el territorio. Así mismo, corresponde con el alcance del presente proyecto investigativo, ofrecer posibles

rutas alternas conducentes al desarrollo de procesos de Educación Ambiental que permitan replantear la relación que actualmente los jóvenes reconocen y establecen con el ambiente.

Acorde a lo anterior, se reconoce justificable el objeto de estudio del presente proyecto ya que en la medida en que la educación ambiental sirva de instrumento para la transformación social, se podrán promover relaciones más equitativas entre los seres humanos, con una mirada que regule las desigualdades, partiendo de la reflexión articulada a la revelación de conocimiento implícito pero común, que de acceso a formas de interacción y por tanto de posible transformación.

Categoría Territorio.

“Tierra puede tener cualquiera, pero no territorio”

Don Porfirio Angulo, Tumaco, agosto de 1998.

Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes.

Arturo Escobar. pág. 66

En el marco del ejercicio de investigación y como eje fundamental de esta, se consolida la categoría de Territorio como punto de partida en las indagaciones a ejecutar con el grupo de estudiantes pertenecientes a dos de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del Río Teusacá, cuenca que hace parte de la estructura ecológica principal de la ciudad de Bogotá y ha estado relacionada históricamente con las problemáticas propias de abastecimiento de bienes y servicios ambientales, y movimientos de población, frente a lo cual se han hecho evidentes las dificultades propias de los procesos que hasta ahora se han adelantado en cuanto a Educación Ambiental, formal y no formal.

Sumado a lo anterior, con esta categoría, se pretende realizar un acercamiento teórico fortalecido a través de los datos que emerjan del ejercicio de intervención para situarla frente a

dos posturas. La primera concebida como el escenario de las relaciones sociales referida a una extensión terrestre delimitada, que incluye relaciones de poder y posesión por parte de individuos, grupos y organizaciones de toda escala; con límites de soberanía, propiedad y jurisdicción. Es decir, un concepto relacionado con la idea de dominio o gestión en un espacio, asumiendo que el territorio se construye a partir de la actividad espacial y esta es convergente en los lugares, lo que supone la apropiación del territorio y por tanto la creación de territorialidad⁵, que a su vez promueve o genera una geografía de poder caracterizada por la desigualdad Montañez y Delgado (1998).

Una segunda postura, explicada por Arturo Escobar constituye la concepción de territorio *“como el ensamblaje de proyectos y representaciones donde toda una serie de conductas e inversiones pueden pragmáticamente emerger, en un tiempo y espacio social, cultural y estético y cognoscitivo”*, es decir, un espacio existencial de autorreferencia en el que las *“subjetividades disidentes”* pueden surgir (Guattari 1995: 23, 24 en Escobar, 2010). El reconocimiento del territorio requiere entonces la identificación de las relaciones sociales y construcciones culturales centradas en un lugar; lo cual a su vez implica la creación de un sentido de pertenencia unido a la construcción política de un proyecto de vida colectivo (Escobar, 2000).

En el contexto de la presente investigación es importante situar el concepto de Territorio, desde las atribuciones y preconfiguraciones a las que los estudiantes dan sentido y significado dando paso a considerar la perspectiva que orienta el territorio dentro del ejercicio.

El hablar de territorio, nos convoca a pensarnos el concepto primero como *“expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se*

⁵ La territorialidad “es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados” (Montañez, 1997:198).

derivan” (Montañez y Delgado, 1998, pág. 120), acciones que se constituyen en la naturalidad de las comunidades provistos de significado a nivel sociopolítico y cultural.

De esta forma, se puede afirmar que el territorio es *“el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado”* (Montañez y Delgado, 1998, pág. 122), al igual que *“es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción”* (Montañez y Delgado, 1998, pág. 123). De la misma forma, y teniendo en cuenta la presente investigación, es vital la revisión de conceptos como el de *“territorialidad”* que en palabras de Lobato Correa (1996) se expresa como el *“conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social, o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas”* (citado por Montañez y Delgado, 1998, pág. 124).

Ahora bien, se hace fundamental situarnos desde la segunda perspectiva propuesta y desde allí enunciar que el concepto de territorio asume entonces una cualidad específica (ausencia de lugar). Lo anterior corresponde a las dinámicas actuales en donde el Territorio se reconoce como de todos y de nadie por lo cual resulta fundamental redefinirlo de acuerdo a la identidad construida que emerge en torno a este, según lo cual *“los lugares son creaciones históricas, que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la experiencia de la localidad”* (Escobar, 2010). En esta misma línea, Toro (2012) plantea que otra forma de comprender el territorio está orientada a determinar los beneficios particulares dando lugar a una construcción principalmente de comunidades locales, es decir, el territorio-lugar como el espacio vivido, sentido y parte integrante de la cotidianidad.

En relación a lo anterior, esta postura da lugar a reconocer la incidencia de las representaciones del territorio desde su realidad, según Mario Sosa Velásquez *“no es pretensión que el territorio sea entendido como la totalidad de la realidad, en donde éste lo sea todo”* (Sosa, 2012, pág. 4) con lo cual se da paso a estudiarlo desde su complejidad en el marco de relaciones que los sujetos establecen con él, es decir, considerarlo desde la expectativa de los actores o sujetos sociales que lo construyen.

Esto mismo sugiere Escobar (2010) al mencionar aquellas estrategias subalternas de localización por parte de las comunidades desde dos dimensiones, una desde la *“ligazón”* al territorio y la cultura y por otro lado las estrategias de las comunidades en relación con la política. En el caso de la primera, la configuración que se construye alrededor del territorio se fundamenta como resultado de la *“[...] representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico”* (Sosa, 2012, pág. 7), lo que refuerza la idea de que el territorio, trasciende la demarcación geográfica y se sustituye como un espacio construido desde lo social, permeado por la historia, la cultura y la política.

Se diría entonces que *“cualquier territorio es un territorio de diferencia en tanto implica una formación ecológica, cultural y socialmente única de lugar y de región”* (Escobar, 2010, pág. 40) garantizando su marca y carácter particular que, en el caso de la presente investigación, se piensa dilucidar frente a los procesos de educación ambiental y las distintas complejidades sociales que confluyen alrededor de la escuela en el marco de las significaciones que conciben los estudiantes y es allí donde entonces se plantea la pregunta por la relación entre las configuraciones elaboradas alrededor del territorio y las propuestas en educación ambiental que se exponen desde las instituciones educativas asentadas en la cuenca media del Río Teusacá, espacio geográfico situado para la presente investigación, sector en el que cabe

destacar, la ausencia de estudios relacionados al tema, particularmente con este tipo de comunidades e instituciones.

En concordancia con lo anterior, se propone develar dentro de este marco, cuáles serían las posibles significados y sentidos que los estudiantes otorgan al río, tomando en cuenta el ejercicio desarrollado por Escobar (2010) en el que se visibiliza *“el discurso sobre el río como una matriz cultural-espacial central de territorio e identidad”* que *“es significativa en sí mismo”* (Escobar, 2010 pág. 64). Cabe destacar que en el contexto de esta investigación (la cuenca como recurso hídrico) subyace como un factor determinante, por cuanto define las relaciones que los estudiantes establecen con esos otros componentes que configuran su realidad y se han caracterizado por hacer parte de sus vivencias alrededor de la escuela.

En esencia, este ejercicio propone pensar en los acercamientos que los sujetos de estudio de la presente investigación, pueden construir en relación con su entorno no solo desde lo geográfico, sino desde los sentidos de identidad y apropiación, a partir de los cuales, en experiencias posteriores se potencie *“la idea que el “territorio” era fundamental a la supervivencia física y cultural de las comunidades y el argumento que estas comunidades tienen únicas maneras, arraigadas en la cultura, de usar los espacios diversos constituidos ...”* (Escobar, 2010 pág. 67), más aún cuando quizás los intereses de la escuela se funden en aspectos de carácter obligatorio como el Decreto 1743 de 1994, que establece los lineamientos generales para la formulación de los Proyectos Ambientales Escolares –PRAE- citando particularmente que *“La educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, interdisciplinar y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas”*

Desde allí es importante potenciar las lógicas de reconocimiento y apropiación del territorio. Así se fortalece la idea de que *“el territorio encarna el proyecto de vida de la comunidad...”*

(Escobar, 2010 pág. 71). Según esto, los procesos que emergen a partir de las relaciones entre los sujetos y los objetos de representación, muestran no solo patrones vinculados al asentamiento o la población de un espacio geográfico (espacialidad) sino también nuevas posibilidades de inmigración y emigración permanente y transicional presente en la vida cotidiana de la cuenca (movilidad) en la cual resulta posible construir desde los diferentes y distintos acercamientos del sujeto, representaciones y apropiaciones alrededor de él.

Próximo de estas construcciones, se espera determinar la proyección de las colectividades en el marco de la organización comunitaria y el empoderamiento acorde a acciones como la apropiación y, por ende, la conservación del territorio en todos los aspectos. Lo anterior posibilitando que emerjan categorías paralelas como la educación ambiental, eje central de algunas de las construcciones culturales y simbólicas más importantes de la presente investigación. Al mismo tiempo, se espera hablar de “*un universo denso de representaciones colectivas*” permeado por las transformaciones socioculturales latentes en el contexto. Desde allí es importante reseñar que:

el territorio se considera como un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; él une pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa, así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales; en el presente, existe la necesidad de su defensa.

(Escobar, 2010 pág.164)

En conclusión, el territorio, desde la postura asumida para la investigación, se configura como un espacio sociocultural carente de límites geográficos, construido desde la colectividad, caracterizado por las representaciones sociales que los sujetos refieren de él desde sus relaciones sociales y construcciones culturales, asignándole un valor simbólico y reconociendo una continuidad que lo dota de singularidades que generan identidad.

Categoría Educación Ambiental.

La EA es un componente nodal y no un simple accesorio de la educación, ya que involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente.

Lucie Sauvé (1997a, 11-15).

Como una de las categorías eje de la presente investigación, la Educación Ambiental en adelante (EA), será definida para reconocer la pertinencia que su abordaje representa, sobre las prácticas pedagógicas en instituciones de carácter formal. Pues los diferentes enfoques desde los que ha sido abordada pueden incidir de manera distinta sobre las representaciones sociales que los estudiantes generan en relación con el territorio, al ser éste, el espacio que articula las dinámicas de interacción, reconocimiento del entorno e identidad de los individuos. Para tal fin, se busca hacer un recorrido por el origen de los procesos educativos alrededor del ambiente, en los que se identifica la crisis ambiental global, como punto de partida histórico en la búsqueda de soluciones que permitan transformar relaciones entre individuo - ambiente, para reconsiderar el territorio como parte integral de los procesos de formación, las individualidades, los grupos a los que pertenecen los estudiantes, las relaciones que establecen y las acciones que ejercen sobre el mismo.

De tal forma, se pretende reconocer a continuación, los diferentes momentos políticos y posturas que algunos autores han trabajado sobre el tema de la EA durante sus años de surgimiento y transformación, con el objeto de dar forma al concepto, sus significados, su sentido y proyección.

El origen de la Educación Ambiental

La Conferencia de Estocolmo 1972, se identifica como el momento en que el mundo centró su atención en aspectos medioambientales, especialmente aquellos relacionados con la degradación y la 'contaminación transfronteriza', en la cual se resaltaba la inexistencia de

límites políticos o geográficos para la contaminación, al afectar a los países, regiones y pueblos más allá de su punto de origen. Aspecto que generó, tras la conferencia, el programa Internacional de educación ambiental (PIEA) (González y Bravo 2003, pág. 8).

Dicha perspectiva fue un hito en la historia sobre el surgimiento de la EA por su estrecho vínculo con el reconocimiento de la crisis ambiental, tratada en adelante, como un macro problema real en el que cada variable (contaminación, agotamiento de los recursos, pérdida de la biodiversidad, cambio climático, agujero de ozono, “*explosión*” demográfica entre otros) fue estudiada en su especificidad y también en sus interrelaciones, para establecer acuerdos internacionales relativos a la superación de los problemas (Estenssoro 2010).

Sobre la problemática, la comunidad internacional reconoce como indispensable la labor educativa en cuestiones ambientales a la vez que recomienda desarrollar un programa de EA de carácter interdisciplinar. De acuerdo con esto, en Belgrado, durante el Seminario internacional de EA, se establecen las metas y objetivos, junto a recomendaciones sobre diversos aspectos relativos a su desarrollo; para 1977 en Tbilisi, durante la conferencia Intergubernamental acerca de Educación Ambiental (Ramírez, 1990), se definen su naturaleza y principios pedagógicos, así como las grandes orientaciones que deben regir su desarrollo en el ámbito nacional e internacional (Tabla 1). Lo que evidencia que “*la EA surgió de la modernidad como una reacción a los impactos del “progreso” moderno siendo objeto de un amplio rango de concepciones, desde las más generales hasta las más estrechas*” (Sauvé 1999, Pág. 7- 25).

Tabla 1. Resumen de eventos históricos de la Educación Ambiental

Año	Eventos	Lugar
1971	UNESCO crea el programa sobre el hombre y la biosfera (MAB)	Paris
1972	Conferencia de las naciones unidas sobre el medio Humano	Estocolmo

1973	Se crea el programa de las naciones unidas para el medio ambiente (PNUMA)	Paris Washington
1975	Se crea el programa internacional de Educación Ambiental (PIEA) se apoya el primer trienal Carta Belgrado	Belgrado
1977	Primera conferencia intergubernamental de educación ambiental. Declaración de Tilibisi	Tilibisi, Georgia
1987	Congreso internacional de Moscú. Estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambiental.	Moscú
1992	Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo: Cumbre de la tierra: Cumbre de Río.	Río de Janeiro
1997	Conferencia internacional sobre “Medio Ambiente y Sociedad”: Educación y Sensibilización del Público a la viabilidad.	Tesalónica, Grecia.
2002	La Cumbre Johannesburgo: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible	Sudáfrica

Nota. Recuperado de Angrino Triviño, C. F., y Bastidas Murillo, J. (2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí (Doctoral dissertation) Pág. 41.

Caride y Meira (2001, 156) en (González y Bravo 2003, pág. 9), admiten que el PIEA tuvo un “*claro enfoque estratégico, que centró sus iniciativas en todos los ámbitos y niveles educativos con la intención de mejorar los dispositivos curriculares puestos al servicio de la formación ambiental*”, frente a lo cual sostienen que los resultados obtenidos en este proceso se aprecian en tres planos complementarios de acuerdo con (González y Bravo, 2003, pág. 9):

1. Su contribución al logro de una concienciación generalizada sobre la necesidad de EA.
2. Su aporte a la precisión de los conceptos y enfoques metodológicos de la EA entre 1978 y 1980.
3. El afán por incorporar la dimensión ambiental a los procesos y sistemas educativos entre 1984 y 1989.

Conceptualizaciones sobre la Educación Ambiental

Al ser evidente la composición interdisciplinar de la EA, es útil comprender dos ideas relevantes, descritas por Bermúdez y De Longui, (2008), para delimitar el marco conceptual de la EA. La primera, relacionada con la percepción “*del medio ambiente como sistema*” o Ecología. Y la segunda en referencia a “*la complejidad ambiental y el desarrollo sostenible en la época de la globalización*” (Pérez y Llorente, 2006).

La Ecología tradicionalmente ha evolucionado en múltiples paradigmas (Picket *et al.*, 1994 en Bermúdez y De Longui, 2008. Pág., 278) entre los que se encuentran los planteamientos de Krebs (1972) que la describen como “*el estudio científico de las interacciones que determinan la distribución y la abundancia de los organismos*” y el enfoque hacia relaciones funcionales que se dan entre los seres vivos; por su parte, Odum (1971, citado por Bermúdez y De Longui, 2008. Pag, 279), aborda el tema de las comunidades y brinda una definición (que aún se conserva), determinada como “*el estudio de las relaciones de los organismos o agrupaciones de organismos con su ambiente*”; definición luego complementada por García (2003), quien menciona que “*la Ecología propone una perspectiva sistémica, no mecanicista, dada por el trabajo con entes complejos, en la búsqueda de una visión global del mundo e integración del análisis con la síntesis*” (Bermúdez y De Longui, 2008. Pag, 278).

De acuerdo con lo anterior, se considera por tanto que “*la ecología [...es...] la antecesora disciplinar de la EA, en el estudio de las interacciones y de los ecosistemas, con orígenes multidisciplinares inequívocos*”, tal como lo reconoce Parra (1984, p. 114, en Pérez y Llorente 2006), según el cual “*se conectan conocimientos dispersos que encuentran nueva luz al relacionarse entre sí [...]*”. (Pág. 23)

Beck (1998, pág. 72 en Pérez y Llorente 2006, pág. 24), afirma que la ecología, incurrió en el delito de olvidar a la sociedad, en la misma medida en que la ciencia y la teoría social

olvidaron la ecología, omitiendo el hecho de que la atención colectiva hacia las cuestiones ecológicas viene determinada por las situaciones en las que interactúan la sociedad y la naturaleza; considerando estas como amenazas del sistema social. Esta disciplina introduce el análisis de los sistemas complejos, como una forma precisa de estudiar los sistemas naturales, en la que se reconoce que éstos ocurren a distintas escalas, poseen múltiples estados de equilibrio y presentan mecanismos de autorregulación que no son predecibles ni reversibles (Oyama, 2002, pág. 22- 30). En este orden de ideas, se considera además que los sistemas naturales no son completamente independientes de los sistemas sociales, frente a lo que se resalta la necesidad del análisis sobre la influencia de las distintas actividades humanas en los sistemas naturales, condición que indica que la interacción sociedad-naturaleza presenta nuevas propiedades emergentes que deben ubicarse bajo nuevos paradigmas (Oyama, 2002. pág. 22 - 30).

Ante dicho panorama, surge la necesidad de comprensión y construcción de estructuras conceptuales que expliquen la postura global, y se olviden de la fragmentación disciplinar, con el fin de tratar conceptos integradores que posibiliten entender situaciones complejas en atención al análisis de interacciones sistémicas de las realidades (Marcote y Suárez, 2005, pág. 8).

Según lo anterior y partiendo de que la complejidad es "el enfoque que nos lleva a pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente" (Morin, 2001 en Marcote y Suarez 2005, pág.. 4), se exige la ruptura del paradigma newtoniano con el fin de dar paso al surgimiento de uno nuevo, en el cual el concepto de sistema se constituya en fundamento que posibilite la explicación. En consecuencia, se implican las interacciones orden desorden; necesidad y azar; relaciones causa-efecto (Vega y Álvarez 2005, en Quiva y Vera 2010, pág. 381), para reconocer que *“la complejidad no quiere decir complicación, sino gran riqueza en las interacciones entre los elementos que constituyen los sistemas, mejor llamada “perspectiva sistémica”, que favorece*

la visión compleja del mundo y la sitúa como política del conocimiento, en un proyecto de reconstrucción social desde el reconocimiento de la diversidad y el encuentro con los demás (Leff Zimmerman, 200, en Marcote y Suárez 2005, pág. 4).

Frente al rompimiento de dicho paradigma, se evidencia que investigaciones como esta, en la que se busca indagar acerca de las representaciones sociales de grupos de estudiantes vinculados a instituciones educativas, aporta a la comprensión de las múltiples miradas necesarias para enriquecer procesos educativos cuya finalidad es la integración de saberes y transferencia de sentidos sobre y en el territorio.

Respecto a la EA varios autores han dicho que “*persigue el desarrollo óptimo de los jóvenes y la construcción de una mejor sociedad*”. Otros, sin embargo, afirman que ésta está estrechamente ligada a la enseñanza de la ecología o de las ciencias ambientales, consideradas como ciencias biofísicas, lo cual evidencia extremos entre los que se encuentra un amplio rango de concepciones (Sauvé, 1997a, 1997b) en Sauvé, 1999, pág. 8) y sobre los cuales vale la pena indagar, utilizando como mediador el concepto de territorio, con el fin de reconocer, cómo pueden manifestarse en las representaciones de los estudiantes sobre el territorio, transformando el significado que le asignan y la manera en que se relacionan con el mismo. Lo anterior no se evidencia en otras investigaciones, dado que usualmente las preguntas no surgen en relación con las RS del territorio, si no a las RS de ambiente o de EA.

El enfoque vinculado a la enseñanza de las ciencias Inicialmente dominante en educación ambiental se produjo gracias a la recuperación que hizo el PIEA (1975 a 1989), aunque posteriormente se desviara a experiencias de otro tipo con el fin de dirigir los primeros esfuerzos a procesos escolarizados, tratando de iniciar un trabajo sobre la dominancia de una limitada concepción de “*ambiente*” en la que se destacaba el entorno físico natural. Según lo anterior, Reigota (1994) sostiene que no existía para ese momento un consenso, ni siquiera

entre los científicos, sobre la noción de ambiente, “*esta noción resulta ser una representación social, cuya identificación y deconstrucción en cada grupo debiera construir uno de los primeros pasos para la planeación e instrumentalización de proyectos de educación ambiental*” (Reigota 1994, pág. 14 en González y Bravo 2003, pág. 11). Frente a lo anterior, se retoma nuevamente, la necesidad de virar la investigación, hacia las representaciones no desde el ambiente, sino frente al territorio, para reconocer así, las formas en que dichos enfoques de la EA inciden en el conocimiento común de los estudiantes y su relación con las problemáticas ambientales cercanas.

Sobre el desarrollo de la EA en los sistemas escolares y de acuerdo con la Recomendación N ° R (91) 8 adoptada por el comité de ministros del consejo Europeo en junio del 1997, “*se aconseja: Intensificar en los currículos, las diferentes materias que estén vinculadas a asuntos sobre la protección ambiental y ecología: aunque la biología y la geografía sean las principales materias que cumplen este propósito, todas las demás pueden ayudar a promover la enseñanza de la ecología y la protección ambiental*”. Al respecto, se identifica la dificultad de asumir una propuesta educativa diferente a la convencional, convirtiéndola en una asignatura con un énfasis en las ciencias naturales y bajo una concepción positivista (Foladori y González Gaudiano, 2001) en (González y Bravo, 2003, pág. 11).

Actualmente es evidente que el conocimiento sobre la problemática relacionada con el medio ambiente no genera cambio de pautas de conducta ni actitudes ambientalmente favorables. Por el contrario, los pronósticos algo catastróficos ocasionan conductas reactivas, desconfiadas, con pérdida de interés y con resistencias a la participación (González y Bravo 2003, pág. 12). Por tal razón y como parte de un enfoque actual, se reconoce la importancia de una propuesta didáctica en torno a la solución de problemas. En este sentido, para autores como González Gaudiano, se minimiza la perspectiva preventiva en la educación ambiental como condición fundamental, si se toma en cuenta que los principales propósitos pedagógicos no

remiten hacia la adquisición de habilidades cognoscitivas, sino a la construcción de actitudes y valores.

Así, el enfoque de la educación ambiental para la conservación recupera el componente vivo del entorno, es decir, pone un mayor énfasis en problemas ambientales relacionados con lo ecológico como la extinción de especies, el estado de conservación y protección de algunos ecosistemas dada su representatividad biológica y ecológica. Desde allí, la EA se interesa por los recursos naturales en los cuales se reconoce no sólo una concepción ambiente-naturaleza, sino, una idea de ambiente-recurso (González y Bravo 2003, pág. 12). Como apoyo a lo anterior, Lucie Sauvé ha desarrollado una tipología de concepciones sobre el ambiente que resultan útiles para comprender la educación ambiental, es decir, se plantea que el medio ambiente es una realidad cultural y contextualmente determinada y socialmente construida.

En continuación con lo anterior, no se puede dar una definición precisa o de manera global; en este sentido, Sauvé precisó diez maneras de definir el ambiente entendido como naturaleza (que apreciar, que preservar); como recurso (por administrar, por compartir); como problema (por prevenir, por resolver); como sistema (por comprender para tomar mejores decisiones); como contexto (tejido de elementos espacio-temporales entrelazados); como medio de vida (por conocer, por arreglar); como territorio (lugar de pertenencia y de identidad cultural); como paisaje (por recorrer, por interpretar); como biosfera (donde vivir juntos a largo plazo); y finalmente, el medio ambiente entendido como proyecto comunitario (donde comprometerse) Sauvé (2003).

Ante el enfoque conservacionista de la educación, surgieron los primeros intentos de abordaje interdisciplinario y sistémico como derivación de una ecología que incorpora contenidos sociales, atendiendo recomendaciones relevantes planteadas por la Conferencia Intergubernamental de Tilibisi. Con relación a lo anterior, se identifican varias dificultades.

Una de estas, es la relacionada con la aceptación acrítica del hecho *per se* de conservar, en el afán de desplazar el antropocentrismo por el biocentrismo. En consecuencia, emanan propuestas conservacionistas a ultranza que no dejan claro ¿para qué conservar? o ¿para quién hacerlo? (González y Bravo 2003, pág. 12 - 13). Y que se manifiestan en las dinámicas institucionales, donde se reconoce en los discursos un mayor énfasis en procesos de educación asociados a las naturales y su conservación, separando desde allí, a los individuos de su entorno y por tanto de sus acciones en relación a éste.

Condiciones particulares que llevan a indagar sobre el conocimiento común o que grupos de estudiantes establecen alrededor del territorio y la manera en que el mismo es permeado por dichos procesos educativos transversales a su cotidianidad, pues los problemas de desarrollo y ambiente deben ser factores que permitan una aproximación a la solidaridad y la justicia, elementos clave que podrían fundamentar procesos de EA; para que en este sentido, se procure formar ciudadanos conscientes, que apliquen criterios de sostenibilidad en sus comportamientos y reconozcan la responsabilidad que dicha aproximación representa.

Pese a lo anterior, dicha situación ha llevado a instalar y perpetuar, de manera general, estrategias educativas centradas en el activismo, sin trascendencia y carentes de coherencia en el ámbito discursivo y práctico (Vargas, 2017 , pág. 22), frente a lo cual se plantea la necesidad de formar individuos cuyas conductas esten suficientemente informadas con bases conceptuales sobre la problemática ambiental en contexto (territorio), a fin de mantener su motivación, capacidad y efectividad de acción, sin que les genere dificultades y abstracciones fuera de contexto (Álvarez y Vega 2009, pág. 248 en Vargas, 2017, pág. 22).

Por lo tanto, en esta investigación se asume que existe una estrecha relación entre las representaciones sociales sobre el territorio y las prácticas en educación ambiental, respecto a las cuales se reconoce una influencia en la formación de los estudiantes, de ahí la necesidad de

develar las misma y reconocer el espacio que la EA ha cedido o no, desde el discurso de los estudiantes y tal vez en sus prácticas.

Lo anterior sustentado en la expectativa de propiciar un desarrollo consciente de los miembros de cada comunidad. En otras palabras, objetivar un cuerpo de conocimiento y un sentido crítico en agentes informados que actúan desde la cotidianidad para preservar y mejorar el medio ambiente. Tal educación implica interdisciplinariedad y disposición para la solución de problemas que abran espacios de participación a la iniciativa individual y colectiva con opciones de transformación permanente.

Tomando en cuenta que la EA surge como reacción al mencionado impacto moderno, que en los años sesenta consideró el enfoque *reformista como eje del proceso*, orientado a resolver y prevenir, se asumió entonces, que la EA podía considerarse como la dinámica capaz de dar solución a problemas y habilidades de gestión; posteriormente el enfoque se modificó tras las cumbres y reuniones internacionales, considerando el ambiente como un problema global y por tanto asignando a la EA una perspectiva *naturalista* (que aún hoy se mantiene), centrada en una experiencia personal del ambiente, asumido como naturaleza. Pero es hasta la década de los años ochenta, cuando se evidencia que la EA entra gradualmente a la posmodernidad, periodo en el que se destaca la importancia de *asociar la EA con el cambio dinámico de la comunidad*, al tomar en cuenta características sociales y culturales específicas de la población y el contexto particular en el que viven (Ruiz, 1994 en Sauvé 1999. Pág 3). Lo que permite asumir la perspectiva del desarrollo bioregional (Traina y Darley-Hill, 1995, en Sauvé 1999. Pág. 4), y enfatizar en una pedagogía del medio de vida, como lo propuso Orr, (1992), a través de un diálogo entre los diversos tipos de conocimientos (disciplinarios y no disciplinarios) para construir así, un saber crítico capaz de dar solución a problemas en el desarrollo de proyectos locales (Patiño y otros, 1994) en (Sauvé 1999. pág. 4).

Entre lo sostenible y lo sustentable

En cuanto al término sostenible, en la Conferencia de Río (1992) se estableció la relación ambivalente entre desarrollo sostenible y los peligros de la agresión continua que estaba sufriendo el Medio Ambiente por las actividades humanas, promoviendo así la redefinición de desarrollo sostenible como *“una forma de coevolución de la sociedad y la naturaleza que consiga asegurar la supervivencia y el desarrollo seguro de la civilización y la biosfera”* (Vega y Álvarez, 2005 en Marcote y Suarez 2005).

Como indican Caride y Meira (2001) sería, por tanto, *“un concepto en el que, como mínimo, se plantea una doble exigencia: la ambiental, que requiere preservar una base de recursos naturales finitos; y la social o de equidad, que parte del derecho de las generaciones presentes y futuras a satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas”* (pág. 166).

Por otra parte, la teoría de la sustentabilidad de Max-Neef, basa su hipótesis explicativa en un modelo de desarrollo a escala humana capaz de dar respuesta a las necesidades básicas de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, bajo un prototipo de economía respetuoso con los recursos naturales; en consecuencia, éste se considera para Colombia, el marco de referencias sobre el trabajo de la EA (Pérez y Llorente 2006); y se plantea a su vez como alternativa en la solución de los problemas ambientales.

En concordancia a lo anterior, la teoría sustentable, parte de la propuesta de satisfacer las necesidades humanas en toda su extensión geográfica y conceptual, incluyendo la atención de cuestiones vitales de supervivencia y de bienestar primario, de igualdad de oportunidades, de acceso a la información, de desarrollo tecnológico, de educación y de construcción de sistemas de organización social democráticos.

Pensar entonces la Educación para el Desarrollo Sostenible (EADS) implica reconocer una amalgama de iniciativas con distintos grados de intencionalidad y pluralidad de modalidades de ejecución o de operatividad. Aspectos, que han sido descritos teóricamente desde la apuesta de diferentes comunidades de prácticas (Orellana, 2002, Tilbury y Cooke, 2005, Sauvé, 2005, en Pérez y Llorente 2006, pág. 22). Cabe resaltar que no se ha obtenido una óptima institucionalización en las administraciones de los organismos de gestión e instituciones universitarias que la legitimen y que le otorguen suficiente credibilidad social (Pérez y Llorente 2006, pág. 22).

Respecto al conocimiento, la educación ambiental debería promover la comprensión del rol de varios factores como el biológico, físico y socioeconómico, que implique la interacción de actores del sector formal y no formal de la educación. En consecuencia, se percibe que la EA puede ser una posibilidad de promover actitudes que estimulen en los individuos pequeñas acciones para el cambio.

Así, la educación ambiental no es una manifestación única de formación, ni se ajusta a un prototipo exclusivo de intervención educativo característico; por el contrario, propone prácticas diversas orientadas hacia intereses divergentes que, promovidas por agentes de carácter heterogéneo, alcancen a ser operadas a través de medios, recursos, contextos e instrumentos de variada naturaleza.

“La EA forma parte de una larga trayectoria histórica, a través de la cual ha ido adquiriendo una triple pertinencia: social, ambiental y educativa. En la EA surgen diversas corrientes de pensamiento y de prácticas determinadas por las raíces ideológicas y éticas de los diversos protagonistas y por las diferentes representaciones de la educación, del medio ambiente y del desarrollo que ellos adoptan” (Sauvé, Orellana, Sato, 2002 en Pérez y Llorente 2006, pág. 23).

Desde la perspectiva que sugieren Caride y Meira (2001) en el sentido de que la EADS es una educación con vocación que tiende a la integración del desarrollo humano en las coordenadas de una progresiva reconciliación con el medio ambiente (pág. 194 - 196), se considera que la educación debe definir su papel en el intento por modelar las actitudes y entendimientos de un ciudadano democrático multicultural y respetuoso con el medio, que forme parte de un mundo cada vez más cosmopolita y dominado por las nuevas tecnologías de la comunicación (Vega y Álvarez 2005, pág.. 4).

Pérez y Lloreda por su parte, insisten en abandonar la concepción reduccionista, dentro de los compromisos que exige la EADS, con lo cual se proponen una opción paradigmática dialéctica e interdisciplinar –en la forma y en el fondo–, en la que lo eco-cultural, lo eco-social, lo eco-pedagógico, disfruten de la misma estima que lo eco-biológico (Pérez y Lloreda, 2006, pág. 21).

La EA como propuesta de formación adquiere sentido en la medida en que el cambio global como condición permanente, remita a dar respuestas precisas y adecuadas frente a la crisis ambiental. Así, se resalta la necesidad de *“promover la EADS como un conocimiento compartido, problematizado por los diferentes factores sociales, económicos, culturales, científicos [...] que condicionan las relaciones humanas con los sistemas de la Biosfera y que, al mismo tiempo, son condicionados por éstos [...]”* (Pérez y Lloreda, 2006, pág., 25) provocando su resignificación, su transformación o su alteración. La adopción de cualquier perspectiva da paso a dos formas contrapuestas de entender la EADS: una como tecnología social cuyo fin último es minimizar los impactos ecológicos negativos de la civilización industrial, suscribiendo las “tesis blandas” del desarrollo sostenible; otra como una *“pedagogía o praxis crítica”* cuyos fines y estrategias de acción inspiran proyectos –en ocasiones cargados de contenidos utópicos– de cambio global hacia una civilización *“socialmente más justa y ecológicamente sostenible”* (Pérez y Lloreda, 2006, pág., 25).

Contexto Nacional

En Colombia se ha logrado acompañar procesos de construcción de propuestas educativo-ambientales orientadas a avanzar hacia horizontes de sostenibilidad natural, social y cultural cuyo eje fundamental es la calidad de la educación (MEN 2012). Se reconoce a escala nacional que desde la década del setenta se acentuó la preocupación por la crisis ambiental (Rodríguez y Paba, 2013), con lo cual se generó la emergencia de la Educación Ambiental desde la pedagogía. De acuerdo a lo anterior, se encuentra evidencia de trabajos a escala internacional desde la década de los años setenta, y para América Latina y el Caribe, desde la década de los ochenta, tal como se evidencia en la tabla 2, sobre la evolución jurídica de la EA en Colombia (González y Bravo 2003).

En materia de educación ambiental, uno de los primeros instrumentos a nivel nacional, es el código de los recursos naturales renovables y de protección del medio ambiente, expedido en diciembre de 1974, en el cual, de manera particular, se estipulan las disposiciones⁶ y limitaciones de tipo conceptual. Tal situación impulsó la implementación de la EA solamente por medio de cursos de ecología, conservación de recursos naturales, preservación del medio ambiente y se impulsaron campañas y jornadas ecológicas en los planteles educativos. Lo anterior generó un manejo y comprensión de lo ambiental desde la ecología de sistemas, que dejó de lado aspectos socioculturales que le son inherentes (MEN 2012).

Tabla. 2 evolución jurídica de la educación ambiental. Adaptado de acuerdo con Toro (2004)

Marco Jurídico Educación Ambiental (Evolución histórica)	Resumen
Decreto 1337 de 1978, Reglamento del Decreto 2811/74.	Por el cual se dicta el Código nacional de recursos naturales renovables y el de protección al medio ambiente para impulsar conciencia en el ámbito

⁶ Relacionadas con educación ambiental en el sector formal. Y reglamentadas mediante el Decreto 1337 de 1978.

		educativo, si bien presentó sus falencias por tener una postura meramente conservacionista, al menos se ubicó en la agenda de discusiones en el sector educativo.
Constitución Política De 1991, Art 67.		Se crea el programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional.
Ley 99 De 1993.	Art.9	Por el cual se decreta el ministerio del medio ambiente y se ordena el sector público encargado de la gestión y los recursos naturales y se organiza el SINA.
	Art. 10.	
Ley 115 De 1994.	Artículo 31; número 8.	En esta norma, se incorpora la EA como fin de la educación 49, para enseñanza obligatoria en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal.
	Artículo 5, Numeral 10.	Como componente curricular de la totalidad del plan de estudios y como fin de la formación actitudinal.
	Artículo 14, Número c, Parágrafo 1o.	Como elemento constitutivo de programas de educación no formal y de educación informal.
Decreto 1743 De 1994.		Por el cual instituye el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación no formal e informal y se establecen mecanismos de coordinación entre Ministerio de Educación y Medio Ambiente.

Nota: Nota. Recuperado de Angrino Triviño, C. F., y Bastidas Murillo, J. (2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí (Doctoral dissertation) Pág. 43.

La política Pública de Educación Ambiental Adoptada por el Ministerio de ambiente vivienda y desarrollo territorial (MAVDT) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), A través del consejo Nacional de educación, entiende la educación ambiental como:

el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política,

económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actividades de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, se sustentan en criterios para el mejoramiento de la calidad de vida y en una concepción del desarrollo sostenible, entendiendo éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes y asegure el bienestar de las generaciones futuras. (Política Nacional de Educación Nacional SINA, 2002, pág. 69)

De acuerdo a Viches y Gil (2003) citados por Vega y Álvarez (2005), las características de los objetivos que ocupan la EA y la crisis ante la que emerge, exige un soporte teórico que posibilite -según los autores- comprender nuestro medio y establecer un marco de referencia, *“siendo conscientes de que éste difiere del resto de planteamientos disciplinares en su enfoque holístico, pues en esta temática ninguna acción aislada puede ser efectiva, se precisan un entramado de medidas que se apoyen mutuamente”*(Vega y Álvarez, 2005).

En este escenario, la EA es considerada un campo en proceso de constitución inicial, que todavía no logra permear apropiadamente las estructuras y prácticas de las instituciones educativas oficiales en Latinoamérica pese a estar plenamente incorporado en los países industrializados (González y Bravo 2003).

Así pues, en el contexto particular de la cuenca del río Teusacá, es evidente que la dinámica de formación que plantea la EA, está presente en los contextos educativos, pero en cierta forma todavía desprendida de los procesos sociales vinculados a los cambios constantes de la comunidad local, con lo cual se identifica la necesidad de indagar acerca de las representaciones sobre el territorio que tienen los estudiantes vinculados a dichos procesos, e identificar si reconocen o no, los vínculos de los procesos educativos y las características o concepciones del territorio como forma de generar conciencia y cambios en los

comportamientos relacionados con el uso de bienes y servicios ambientales. Si bien, surge la hipótesis según la cual las políticas en vínculo con la EA pueden hacer de estos procesos educativos, ejercicios que articulen conocimientos y acciones para la prevención de las problemáticas que ya se conocen. Por otro lado, se identifica que las prácticas pedagógicas asociadas a las dinámicas educativas de las instituciones escolares parecen no estar dando resultados y los procesos lucen paralelos y no relacionados a las didácticas propias de la EA

Capítulo III

Metodología

Postura Epistemológica.

La presente investigación se enmarca en el paradigma descriptivo , el cual nos permitirá tipificar las representaciones sobre el territorio y asociarlas a procesos enmarcados en la Educación Ambiental , desde las interacciones entre los sujetos (niños escolarizados) y el objeto de estudio (Territorio - cuenca), relación permeada por la realidad medioambiental cuyo fin último coincide con la identificación de las representaciones sociales que frente al territorio se configuran a partir de una visión particular y colectiva.

Es en este sentido, que, para acceder a la identificación de las representaciones sociales y la tipificación que se haga de las mismas, se parte de un abordaje hermenéutico, concibiendo al sujeto (estudiantes) como productor de sentidos, centrando nuestro interés *“en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven”* (Araya, 2002), específicamente de la población adolescente.

Así pues, si bien es cierto que gran parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación (Ibáñez, 1988: 26).

Desde lo anterior, el interés del presente ejercicio se focaliza sobre el Territorio como objeto de estudio, en vínculo con procesos sociohistóricos y culturales, que se enmarcan en el

empoderamiento comunitario partiendo de las acciones que puedan mediarse desde las instituciones educativas, en relación a ejercicios de reflexión, diálogo, acción y aprendizaje vinculado a la promoción de una educación ambiental representada en beneficios sistémicos para toda la comunidad.

La perspectiva hermenéutica nos permite adjudicar el ejercicio interpretativo tanto a los discursos de los estudiantes, como de sus soportes gráficos, respetando en palabras de Dilthey (1833-1911) su *“propiedad con el contexto”* (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006, pág. 176) en el caso particular, la cuenca media del río Teusacá.

Como resultado de lo anterior, es importante corroborar con anticipación los conocimientos previos a los que han sido expuestos los estudiantes, teniendo en cuenta que la afectación en los resultados estaría en parte transversalizada por la existencia o no de un ejercicio previo de contextualización o acercamiento al objeto de estudio o sencillamente, la interacción socio - cultural fecunda en la cotidianidad *“esto supone que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición, que determina, orienta y limita la comprensión”* (Arráez, et al., 2006).

En particular, teniendo como referencia el método de las representaciones sociales que se asume para la investigación, es posible situar la misma, desde dicha corriente epistemológica dada la trascendencia que da a los procesos deductivos e inferenciales presentes en la construcción de la realidad basada en los aspectos significantes de la actividad representativa y de esta forma señalar que *“...la teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales”* (Ortiz, 2013, pág. 188).

El conocer los significados de los estudiantes, permite generar aproximaciones al sentido común de ellos como sujetos inmersos en los procesos educativos y de esta forma, comprender

las dimensiones que los enmarcan de manera colateral desde lo social, lo histórico y lo subjetivo de su realidad dentro de un contexto institucional, situando al sujeto como agente activo en las interacciones y relaciones que se tejen con el contexto. De esta forma, estudiar dichas significaciones desde las representaciones sociales como método, implica poner en consideración, primero postulados como el de Moscovici, quien aun cuando concede un papel significativo al sujeto, siempre lo relaciona al contexto.

Sumado a lo anterior, Porta y Silva (2003) cita a Habermas (1966) cuando establece que este tipo de ejercicios investigativos propenden por *“capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma”* (Habermas, 1966, Pág. 5). Es por ello por lo que se hace vital el trabajo desde las representaciones teniendo como referencia que estas:

...no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales, lo que hace precisamente su especificidad en relación con otras producciones o mecanismos cognitivos. El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de sociocognitivo y que integra los dos componentes de la representación (Abric, 2001).

Así, es fundamental trabajar en el marco de un lenguaje descriptivo, en donde pueda visibilizarse cada una de las experiencias entorno a la cuenca del río Teusacá, partiendo de ejercicios reflexivos y posteriormente efectuando procesos interpretativos como lo refieren Buendía, Colas y Hernández (1998) en donde la forma como se experimenta el mundo es como se le significa.

Teniendo en cuenta la complejidad que enmarca el poder identificar las representaciones sociales, es necesario enfatizar que frente al estudio de las mismas, se requiere un acercamiento plurimetodológico como lo definía Abric (2001) de tal forma que se posibilite el uso e

implementación de cierto tipo de herramientas de recolección, desde el uso de métodos interrogativos y analíticos, que ligados a las técnicas interpretativas, hermenéuticas que *“tratan [...] de objetivar la realidad mediante la reflexión, aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad. ...de manera tal, que la investigación ofrezca una metodología que “describa” esa realidad”* (Porta, 2003, pág. 8) y sea posible direccionar el proceso investigativo, a todos aquellos discursos de los estudiantes frente al tema de la apropiación del territorio y poder desde allí ahondar en las formas de conocer, comprender y explorar el mundo a la luz de sus descripciones.

Finalmente, y de acuerdo con el planteamiento conceptual sobre las representaciones sociales desde Moscovici (1979) y las cuestiones metodológicas planteadas por Abric (2001) se fundamentaron ejercicios previos que permitieron consolidar que instrumentos eran los más pertinentes para el trabajo con los estudiantes de las instituciones educativas.

Fases iniciales.

El proceso desarrollado durante el ejercicio investigativo respondió a un ejercicio inicial de **rastreo** dentro del cual se estableció una consulta de fuentes bibliográficas enfocadas específicamente al ejercicio de investigación alrededor de conceptos centrales como Territorio y Representaciones. En esta fase del proceso, se realizó la búsqueda de documentos que tuvieran relación con conceptos como territorio, representaciones, comunidades desterritorializadas, sociedad glocal y participación ciudadana. Desde esta perspectiva, se crea un Drive⁷ de la línea de Desarrollo Social y Comunitario adscrita a la Maestría de Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual, de manera colectiva, todos los grupos de investigación pertenecientes a la misma generaron procesos de búsqueda y

⁷ Herramienta de almacenamiento que permite en cuentas de google organizar y trabajar de forma centralizada archivos de Google Docs y sincronizar estos archivos en todos sus dispositivos. Proporciona un espacio único para almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo. Fuente UPAEP

rastreo de bibliografía relacionada, tanto para alimentar el proyecto comunal, como los proyectos particulares de los participantes.

En un segundo momento, se generó un proceso de búsqueda por parte de los investigadores del presente ejercicio en Bibliotecas académicas virtuales, repositorios de Bibliotecas Universitarias y Tesis de Grado relacionadas con el tema, los cuales fueron agrupados en el Drive de recolección de bibliografía del grupo de Investigación.

A partir de lo anterior, se adelantó una segunda fase de **fichaje** de dicho de material, en donde se clasificó la información de tal forma que posibilitará organizar, conceptualizar y codificar la información y permitir la pre categorización de la misma.

Finalmente se desarrolló un ejercicio paralelo a los avances a justificar en el proceso de formación, en donde se realizó un proceso de **delimitación** que, a partir de las dos fases previas, permitiera focalizar el tipo de población específica, tiempos de trabajo con la población de estudio, tipos de herramientas metodológicas y pertinencia de esta en relación con el método a desarrollar.

Técnicas de recolección y análisis de la Información.

Para la recopilación de información, se diseñaron de tres instrumentos que permitieron dar inicio al proceso de recolección de la información en donde se pensó en dar prerrogativa, a aquellas que, en el marco de lo cualitativo, permitieran una recolección amplia y concreta.

El primer instrumento permitió generar la caracterización de la institución y de la población. Su objetivo, fue situar de manera descriptiva aspectos como la identificación de las instituciones educativas, actores inmersos en las dinámicas institucionales, procesos previos en

relación con la conceptualización y ejecución del PRAE e impacto de este en el Proyecto Educativo Institucional y su nexos con el Territorio.

Por otro lado, instrumentos analizados desde su supuesto teórico y metodológico como la entrevista y el rastreo de dibujos y soportes gráficos posibilitaron el levantamiento de la información. En este orden de ideas, la entrevista, estaba dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los estudiantes (tal como se expresan con sus propias palabras) respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, en relación con los procesos de apropiación del territorio (cuenca del río Teusacá), partiendo de considerar que la entrevista es uno de los principales enfoques para la recolección de datos en la investigación cualitativa. Este instrumento provee una aproximación a entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas en relación con los tejidos establecidos con el territorio y evidenciar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas.

Para el ejercicio específico de esta investigación se desarrolló un acercamiento desde la entrevista semiestructurada. Esta, permitiría percibir cuestiones del mundo cotidiano desde la propia perspectiva de los sujetos (estudiantes) y de esta forma hacer mucho más preciso el ejercicio descriptivo y la correcta interpretación del significado. Uno de los aspectos fenomenológicos que caracteriza este instrumento, es el aspecto referente al cambio. Dicho factor, permite ser trabajado en la implementación del instrumento, dado que posibilita las nuevas relaciones que no habían sido tenidas en cuenta a la hora de estructurar el instrumento. De otro lado, promueve procesos de reflexión, en donde investigadores y estudiantes, generan nuevos procesos de construcción en relación con las significaciones y sentidos alrededor del territorio.

Por su parte el instrumento de rastreo de dibujos y soportes gráficos⁸ de acuerdo con Araya (2002), se centraliza en tres fases, la producción del dibujo, su posterior verbalización y finalmente un análisis cuantificable de los elementos que se sitúan en la producción gráfica. Este instrumento, teniendo en cuenta su facilidad de producción, permite que, en el marco de la investigación, se evidencie desde otra perspectiva las representaciones desde elementos más cercanos a la configuración de la realidad de los sujetos, develando su representación central. El trabajo que se desarrolla a partir de los dibujos permitirá analizar desde la estructura organizada alrededor de cierto tipo de elementos y significados con lo cual se espera formular hipótesis que surjan de las representaciones de los estudiantes alrededor del territorio.

En este sentido, los soportes gráficos y la verbalización de estos se constituyen como recursos que brindan aportes valiosos al rastreo de dos dimensiones, tanto de información como de actitud. Para efectos del instrumento, se enfatizó en los aportes que esta técnica brinda al respecto de la dimensión de actitud pues como indica Araya (2002) “*La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho.*” (Araya 2002, pág. 40).

Desde lo anterior es importante organizar de manera clara los procesos específicos que supone el desarrollo de la presente investigación. Para tal fin, se establecieron cuatro (4) momentos definidos como, 1. Identificación de la población, 2. Recolección y análisis de la información, 3. Análisis de contenido empleando la herramienta Atlas-Ti y 4. Reflexión para el PRAE y socialización.

⁸ Formato de construcción de dibujos libre orientado desde una premisa en función de la investigación y elaborado por las investigadoras

Identificación de la Población.

Para poder delimitar la población que participaría en la investigación y con el fin de establecer su pertinencia, se desarrollaron dos procesos relevantes. El primero de ellos, de acuerdo con los intereses de los investigadores, se estableció el trabajo con estudiantes de los 10 a los 16 años aproximadamente. Desde lo anterior, se focalizó el grupo de impacto para la investigación ya que se eligieron niños y niñas que estuvieran atravesando procesos educativos en instituciones asentadas en la cuenca del río Teusacá. Así, se seleccionaron cuatro (4) instituciones potencialmente viables para el ejercicio. Es relevante advertir que, en algunas de ellas, se han generado acercamientos a la formación ambiental. De otro lado, es de vital importancia tener en cuenta el carácter público o privado de las mismas, ya que este factor ayudará a establecer posibles factores diferenciales.

Desde lo anterior se seleccionaron dos (2) instituciones una de carácter público, la Escuela La Aurora y otra de carácter privado, el Colegio Gimnasio los Alpes. Los dos establecimientos ubicados geográficamente dentro de la cuenca media del río Teusacá, y con interés por participar en la presente investigación.

Para determinar la cantidad de estudiantes con los cuales trabajar, se definió el grado específico en el cual intervenir. Lo anterior se determinó, de acuerdo con el rango etario. En este sentido, quedaron dispuestos de la siguiente manera:

Tabla 3. Caracterización institución vs número de estudiantes participantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARÁCTER	GRADO	RANGO ETARIO
Escuela La Aurora	Pública	5°	10 - 13
Colegio Gimnasio los Alpes	Privada	9°	14 - 16

Esta información fue reivindicada de acuerdo con un primer ejercicio de caracterización de la población hecho en visita a las instituciones.

Recolección y análisis de la información.

En el presente apartado se describen las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación:

Entrevista

Se realizó una entrevista semiestructurada a manera de conversación, con un rango estipulado de preguntas, a 9 niños del Colegio Gimnasio Los Alpes y 15 niños de la Escuela La Aurora. Se pretendió identificar las representaciones sociales que los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá manifiestan tener sobre el territorio, para establecer las categorías presentes en la representación. Dicha entrevista fue contextualizada con el grupo completo perteneciente a cada colegio y luego implementada de manera individual y aislada a cada uno de los estudiantes participantes.

El documento implementado fue la guía para los Investigadores. El entrevistado no recibía nada en lo que pudiera escribir, en ese caso, el entrevistador tenía una grabadora con la cual generaba el registro de la entrevista para posteriormente transcribirla e interpretarla.

La estructura de la entrevista fue dividida en temas o categorías previas para facilitar el marco de referencia al cual iba dirigido cada interrogante. De esta forma se constituyeron de manera inicial seis (6) grandes categorías: identificación personal y demográfica del entrevistado, territorio, interacción con el territorio, cuenca, interacción con el recurso hídrico y responsabilidad social. Al finalizar la indagación a cada sujeto, se dio un espacio para que este, desde las libertades de su discurso, expresara aspectos adicionales a lo dicho en compañía del investigador.

Se recolectaron un total de 15 entrevistas en la Escuela La Aurora y 9 entrevistas en el Colegio Gimnasio los Alpes, dispuestas al proceso de análisis de la información.

Rastreo de dibujos y soportes gráficos

La implementación de este instrumento se realizó de manera colectiva (la totalidad de estudiantes de cada grupo por institución participaron de manera sincrónica dentro del proceso). De manera inicial se entregó a cada estudiante un formato de dibujo y soporte gráfico, en donde se mencionaba en el marco de qué investigación se está trabajando dicha actividad. El formato entregado contaba con un gran recuadro que abarcaba toda la hoja en donde ellos de acuerdo con la consigna “*Realiza un dibujo del entorno de tu colegio. ¿Qué hay fuera de él?*” generaban la elaboración de sus dibujos (producción de un dibujo) y posteriormente en la parte posterior, daban una explicación con relación a este (verbalización). Al finalizar el ejercicio se recolectaron un total de 20 dibujos y soportes gráficos en la Escuela La Aurora y 11 dibujos y soportes gráficos en el Colegio Gimnasio los Alpes.

Salida de Campo

Se desarrolló un ejercicio exploratorio con los niños de la Escuela La Aurora mediado por una salida de campo próxima a las instalaciones de la institución educativa, principalmente, lo que constituye los alrededores de la quebrada La Cangrejera.

En este ejercicio, se desarrolló acompañamiento más no intervención frente a los procesos de observación de los niños con relación a algunos de los procesos ecológicos, biológicos y sociales que se presentan en el territorio. El objetivo principal, se constituía en recolectar sus discursos espontáneos alrededor del territorio y de esta forma, enriquecer las evidencias arrojadas por los anteriores dos instrumentos.

Se recolectaron cerca de dos (2) grabaciones de audio, correspondientes a dos grupos de trece (13) niños que fueron transcritas para el posterior ejercicio de codificación de la información y trece (13) fotografías que soportan la experiencia.

Análisis de contenido empleando la herramienta Atlas-Ti

En la cual se muestra un ejercicio de categorización del contenido frente representaciones que hacen evidentes los estudiantes alrededor del concepto de territorio.

Para realizar el análisis de los datos cualitativos se ejecuta el siguiente proceso:

1. **Caracterización de la comunidad:** Para el proceso de caracterización, la investigación se apoyó en visitas previas a cada una de las instituciones, en donde se dialogó con la persona a cargo de cada una de ellas y se medió una entrevista semiestructurada en donde se indagaron aspectos como la historicidad de la institución, definición del radio de acción de la misma, descripción del entorno y el tipo de población que se atendía, algunas actividades complementarias, se revisó el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la mano del PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) para establecer sus relaciones y se habló de algunos impactos de la sociedad con la comunidad.
2. **Revisión de documentos como el PEI y PRAE:** En este punto se solicitó la colaboración de las instituciones educativas para facilitar el acceso a dichos documentos. El PEI se consolida de acuerdo con el Art.73. de la Ley 115 de 1994 como:

un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos (Titulo IV, Cap. I, Art73)

Dichos documentos de ambas instituciones fueron suministrados para revisión. Caso contrario al PRAE establecido dentro del Decreto 1743 de 1994 donde reposa que:

A partir del mes de enero de 1995, de acuerdo con los lineamientos curriculares que define el Ministerio de Educación nacional y atendiendo la Política Nacional de Educación Ambiental, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales, escolares en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos. (Cap. I, Art, 1°.)

Tanto en la Escuela la Aurora como en el Colegio Gimnasio Los Alpes, las docentes responsables del manejo e implementación de estos adjudicaron a que dicho documento se encontraba en proceso de reconstrucción y mejora frente a sus horizontes transversales y sus oportunidades de mejoramiento en relación con las prácticas que median las instituciones frente al análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales de la comunidad educativa particular. Es decir, no se tuvo acceso a dicho proyecto y tampoco se conocieron de manera clara sus características principales en el marco de cada institución.

3. **Elaboración de instrumentos (entrevista y formato de dibujo con espacio para la verbalización):**

Etapa 1: Para iniciar con esta etapa, fue necesario generar un marco previo de antecedentes, en donde fuera posible establecer algunos enfoques de investigaciones en relación con las Representaciones Sociales y en gran medida que presentaran similitudes frente a la propuesta investigativa que se pretendía materializar.

Etapa 2: En la revisión de investigaciones anteriores, se pudo develar el manejo común de algunos instrumentos que permitían abordar el tema de las Representaciones Sociales con certeza y acusando a la metodología que este método implicaba. Los recursos metodológicos empleados en la investigación fueron elaborados atendiendo a la necesidad frente a ciertos nichos de información que era ineludible referir en el marco de la investigación, de tal forma que se pudieran obtener de manera clara, precisa y que permitieran su registro para posterior codificación.

Etapa 3: Se trabajó entonces en la elaboración de una entrevista semiestructurada en donde se pudieran recolectar aportes en función de categorías pre establecidas como Territorio y Cuenca, y la interacción de los niños con cada uno de ellos, permitiendo develar aspectos de sus representaciones sociales frente a los mismos y Responsabilidad social, en el marco de los posibles ejercicios de Educación Ambiental que se estuvieren mediando dentro de las instituciones educativas.

Para dicho ejercicio, se estableció un formato en donde reposaba cada una de las categorías pre establecidas y en el marco de cada una de ellas una serie de preguntas que apuntaron a brindar información en relación con la misma. Este tipo de preguntas eran de carácter orientador y posibilitaban la generación de preguntas adicionales en el marco de las argumentaciones de los niños a la hora de su implementación.

Por otro lado, se generó la construcción del formato de dibujo y soportes gráficos, en donde atendiendo a la propuesta metodológica de Araya (2002) como técnica asociativa y en mayor medida espontánea, se rescataron algunas posibles significaciones de los niños y niñas en función de las mismas categorías pre establecidas y su relación con el entorno cercano de la institución educativa.

De manera concreta para dicha implementación, se generó una premisa en donde se les pedía a los niños realizar un dibujo del entorno del colegio manifestando ¿Qué hay fuera de él? Y en un segundo momento y posterior a dicha graficación, se pudiera garantizar la verbalización de sus dibujos mediante una breve explicación de estos.

Etapas 4 Validación de los Instrumentos: Teniendo en cuenta que era necesario validar dichos instrumentos y que los alcances propuestos surgieran el efecto esperado, se sometieron a evaluación por parte de un experto en temas de territorio y trabajo con comunidad en el ámbito educativo, en el marco de un ejercicio desde las representaciones, buscando pertinencia y claridad frente a las mismas y sujeto a la edad de los participantes y el objetivo de la propuesta investigativa.

1. **Aplicación de los instrumentos:** Los instrumentos fueron aplicados a los niños de ambas instituciones en el marco de su jornada escolar (mayo de 2017). Para el apoyo en la conservación de la información de manera verídica y literal, se usaron mecanismos como la grabación de voz y la toma de notas de aspectos relevantes en los formatos establecidos.
2. **Interpretación de la información recolectada:** análisis de contenido usando ATLAS-Ti

El propósito de esta etapa fue en principio identificar determinados elementos constitutivos de la investigación presentes tanto en las entrevistas realizadas, como en los dibujos, documentos institucionales y demás información recolectada en el marco de la investigación.

De esta forma es posible develar algunas de las representaciones presentes en los niños y niñas de las instituciones educativas en donde a través de sus discursos, se generarán procesos de relación con la teoría y las prácticas arraigadas en el marco de la representación de territorio en el contexto de dichas instituciones.

El trabajar desde la herramienta Atlas Ti, posibilita generar unidades de análisis susceptibles al trabajo desde categorías y subcategorías generando ciertas relaciones semánticas que expresan determinados indicadores y se transforman en el corpus de la presente investigación. En dichas relaciones se consolida el objetivo principal de la investigación, dado que devela desde el llamado a todos los elementos recolectados durante la investigación, las interpretaciones de los niños frente al concepto de territorio.

Dicha herramienta permite generar un proceso de codificación en donde se organizan y clasifican datos de manera simultánea y se contrastan con subcategorías emergentes dentro de dicho ejercicio. La necesidad del uso de este programa se consolida en el marco de estructurar las relaciones emergentes, los hallazgos y la teorización.

En palabras de Varguillas (2006):

Desde estas interpretaciones la estructuración de hallazgos y la teorización son creaciones libres que surgen de la realidad estudiada y de la creatividad del investigador(a).

En este caso la creatividad del investigador es entendida como el valor agregado del investigador al proceso de análisis rígido que nos obliga a seguir paso a paso una técnica.

La aplicación del análisis de contenido como del ATLAS.ti (Pág.79)

3. Reflexión para el PRAE y Socialización

En el marco de la investigación uno de los propósitos emergentes se consolidaba en el generar retroalimentación de los hallazgos con las instituciones educativas partícipes, en donde fuera posible forjar acciones de orientación a los objetivos de sus Proyectos Ambientales

Escolares en función de la necesidad manifiesta de los niños y el entorno de la institución. De esta forma, al final del proceso de análisis se enuncian algunas orientaciones para el mejoramiento de sus proyectos a la luz de la investigación.

Se pretende programar con las instituciones participantes, en particular con los estudiantes que hicieron parte del proceso de investigación, jornadas de socialización de los hallazgos y resultados de la propuesta investigativa y de esta forma retribuir el espacio brindado para la generación de la presente investigación. Dichos espacios de socialización se consolidarán como etapa posterior a la investigación y no el marco de esta.

Capítulo IV

Resultados

Descripción e Interpretación de datos a partir del ejercicio de análisis.

En el presente capítulo, se exponen los hallazgos sobre la información recolectada con los distintos instrumentos elaborados y aplicados a los estudiantes de las dos instituciones educativas ubicadas en la cuenca media del río Teusacá, a la luz de las tres categorías pre establecidas (Representaciones Sociales, Territorio y Educación Ambiental).

De igual forma, se describen las categorías emergentes producto del ejercicio de codificación realizado sobre los documentos principales, las entrevistas, los dibujos y soportes gráficos verbalizados y las observaciones fruto de la salida de campo mediante el uso del software Atlas ti. Para dicho proceso, fue necesario transcribir todo el material recopilado y luego situarlo en función a las tres categorías pre establecidas, de tal forma que también se generará un ejercicio de corresponsabilidad con las categorías emergentes, que posteriormente permitirían el análisis de contenido donde se posibilitó la representación gráfica de la interrelación entre las mismas.

Lo anterior refiere a lo denominado como proceso de codificación, en donde se organizaron los discursos de los estudiantes en relación con una categoría (código), facilitando la realización de vínculos entre los diferentes fragmentos hallados en el ejercicio de recolección. Puede evidenciarse en la Imagen 1, el proceso efectuado en uno de los casos de codificación dentro del programa ATLAS.ti, en donde se asigna el discurso del estudiante al código (que para mayor visualización se diferencia por color) que mejor le define o representa a la luz de la conceptualización teórica, base y sustento de la presente investigación.

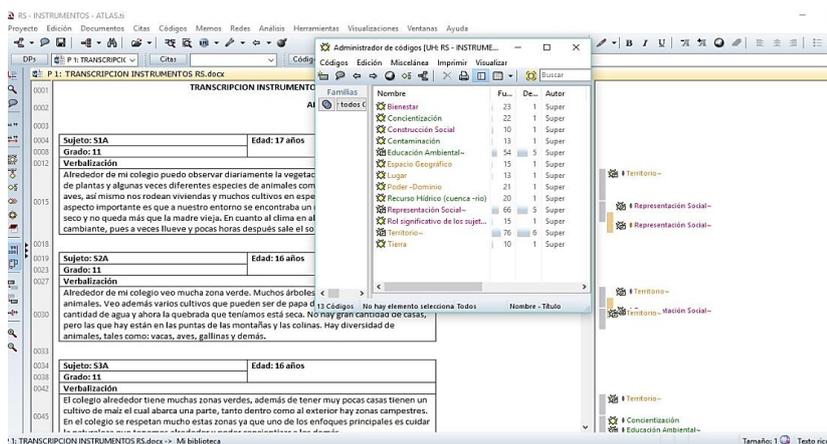


Imagen 1. Proceso de codificación mediante la herramienta ATLAS.ti

De acuerdo con lo anterior y acusando a que, para aproximarse al lenguaje común en procesos de intervención social, es necesario acceder a la organización cognitiva del conocimiento, se inicia con la elaboración de la red semántica generando procesos de asociación entre las categorías preestablecidas y las categorías emergentes (subcategorías), las cuales dentro de dicha red se identifican de la siguiente manera:

Tabla 4. Asociación categorías (CP) y sub categorías (CE) por color.

COLOR	CATEGORIA EJE	CÓDIGO	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>ROSADO</p> 	Representaciones Sociales	RS	Rol Significativo
			Construcción social
			Bienestar
			Identidad social
			Sentido de pertenencia
			Psicología ambiental
			Representaciones emancipadas
			Representaciones hegemónicas
			Representaciones polémicas

AMARILLO 	Territorio	T	Poder-dominio
			Lugar
			Espacio geográfico
			Tierra
			Seguridad territorial
			Seguridad y territorialidad
VERDE 	Educación Ambiental	EA	Ecología
			Ecología Humana
			Concientización
			Contaminación
			Recurso Hídrico (cuenca -río),
			Ambiente
			Sistema
			Resistencia
			Resiliencia
			Sostenibilidad
			Complejidad
Conservación			

Para el ejercicio de clasificación de los datos arrojados en cada uno de los instrumentos empleados, se traza una clara definición de las categorías emergentes (CE) en el marco de las categorías preestablecidas (CP), las cuales se conceptualizan como refiere la Tabla 5:

Tabla 5. Definición y conceptualización de las CE.

(CP) REPRESENTACIÓN SOCIAL	
(CE)	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
Construcción Social	La teoría sobre representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel esencial en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, en los que se incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, con un papel significativo para las personas en su vida privada, pero también en la vida y organización de los grupos en y con los que viven (Wagner y Elejabarrieta 1994).
Bienestar	Según Tunesca (2005): La calidad de vida es un concepto relacionado con el bienestar social y depende de la satisfacción de las necesidades humanas y de los derechos positivos (libertades modos de vida, trabajo, servicios sociales y condiciones ecológicas). Estos son elementos indispensables para el desarrollo del individuo y de la población; por tanto, caracterizan la distribución social y establecen un sistema de valores culturales que coexisten en la sociedad (p 77).
Identidad Social	el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son los prerrequisitos fundamentales para lo que denominamos identidad social” (Wagner y Elejabarrieta,1994, pág. 819).
Sentido de pertenencia	El concepto de sentido de pertenencia se instaura a partir de una identidad colectiva, involucra una actitud consciente y comprometida afectivamente ante el universo significativo que singulariza una determinada colectividad en donde el sujeto participa activamente.
Psicología ambiental	Holahan (Citado en Rizo 2004) “la psicología ambiental es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana” (Pág.22). La psicología ambiental también se ocupa del estudio del espacio geográfico y cómo la relación que el hombre establece con él, lo convierte en territorio, otorgándole significados, simbolismos y conocimientos gracias a la experiencia y la interrelación que ha sostenido con un espacio, y a todas las relaciones sociales que acontece dentro de este. Estos dos procesos (la experiencia con el medio y las relaciones sociales) son determinantes para la construcción del conocimiento social instaurándose de esta forma las Representaciones Sociales, por medio de las cuales se logra captar e interpretar la realidad a través de las experiencias.
(CP) TERRITORIO	
(CE)	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
Poder - Dominio	Escenario de las relaciones sociales referida a una extensión terrestre delimitada, que incluye relaciones de poder y posesión por parte de individuos, grupos y organizaciones de toda escala; con límites de soberanía, propiedad y jurisdicción.

Lugar	Los lugares son creaciones históricas, que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la experiencia de la localidad” (Escobar, 2010).
Espacio Geográfico	Dollfus (1976), afirma que el espacio geográfico es el paisaje, pero también las causas y consecuencias de su organización y, en esta medida, es localizable, diferenciado y homogéneo. El hombre, día a día, adquiere mayores necesidades, lo que hace que utilice los diferentes espacios, los organice y los fraccione generando en cada uno de ellos una función específica.
Tierra	Por tierra se entiende el espacio físico geográfico que está en propiedad de determinadas personas individuales, comunitarias o del estado. La propiedad es el conjunto de derechos sobre un bien de una persona, de organizaciones comunitarias o del Estado. El derecho propietario de unos produce la exclusión de otros al goce de un bien. Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Tierra territorio y educación (Rañil & Rodríguez 2008).
Seguridad territorial	<p>Seguridad territorial, y está estrechamente ligado con la seguridad ecológica. La seguridad y la soberanía alimentaria hacen referencia a la capacidad del territorio para ofrecernos los alimentos que requerimos los seres humanos para crecer integralmente, no solamente por su valor estructural o energético, sino también por su significado.</p> <p>Los Proyectos Ambientales Escolares PRAE y los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA, constituyen ejercicios de fortalecimiento de la seguridad territorial en escenarios locales, a partir de los cuales podemos aprender los secretos de la gestión ambiental para el desarrollo sostenible.</p>
Seguridad	<p>Los seres humanos nos sentimos seguros cuando formamos parte de un territorio sostenible, porque ni las dinámicas naturales ni las dinámicas sociales constituyen amenazas para nosotros. O porque si bien existen múltiples amenazas en el entorno (lo cual generalmente sucede) estamos en capacidad de evitarlas o de enfrentar sin mayores traumatismos sus efectos. O también, porque estamos en capacidad de recuperarnos adecuada y oportunamente cuando no ha sido posible evitar una amenaza. Mejor dicho: cuando no somos vulnerables o cuando nuestra vulnerabilidad es manejable (porque, al fin y al cabo, todos los seres humanos –todos los seres vivos– somos vulnerables en algún sentido... pero también somos fuertes en otros, debido a lo cual podemos resistir o recuperarnos de los efectos de muchas amenazas).</p> <p>Como los seres humanos formamos parte de un territorio concreto, del cual también forman parte los ecosistemas con los cuales interactuamos, el</p>

	concepto de seguridad siempre será de doble vía, como bien lo explicita la definición que propusimos: la dinámica de los ecosistemas no será una amenaza contra nosotros, en la medida en que nuestra propia dinámica no sea una amenaza contra ellos.
Territorialidad	la territorialidad según Gifford (1987), “como un patrón de conductas y actitudes sostenido por un individuo o grupo, basado en el control percibido, intencional o real de un espacio físico definible, objeto o idea” (pág. 137), comprendiendo desde el concepto de identidad el de exclusividad de uso, a través de lo que llamamos apropiación se une con el mundo de lo simbólico y la identidad, permitiendo un modo de comportamientos en el interior de una entidad.
(CP) EDUCACIÓN AMBIENTAL	
(CE)	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
Concientización	Este término es definido como el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente (Martínez de la Torre y Abellán 2012). Para que un individuo adquiera un compromiso con el desarrollo sostenible tal que integre la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diaria es necesario que éste alcance un grado adecuado de conciencia ambiental a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, activa y conativa
Contaminación	Introducción o presencia de sustancias, organismos o formas de energía en ambientes o sustratos a los que no pertenecen o en cantidades superiores a las propias de dichos sustratos, por un tiempo suficiente y bajo condiciones tales, que esas sustancias interfieren con la salud y la comodidad de las personas, dañan los recursos naturales o alteran el equilibrio ecológico de la zona.
Recurso Hídrico (cuenca - río)	Cuerpo de agua. Para el caso concreto de la presente investigación, refiere a los aspectos relacionados con la Cuenca del Río Teusacá y el río y quebradas que la alimentan.
Sistema	En el paradigma asociado a la comprensión de las relaciones complejas el concepto de sistema viene a constituirse en raíz para entender la complejidad (Morin, 2001). Un sistema está constituido por factores físicos y socioculturales interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por estos. Un sistema tiene cuatro componentes básicos: a) un conjunto de elementos, cuantificables, que tienen un nombre, que pueden ser divididos y ser clasificados; b) una

	<p>red de relaciones que posibilita las interconexiones entre las partes y dan unidad al sistema; c) unos almacenes en donde se reserva materia, energía, información, etc.; d) una frontera que separa el sistema de los factores externos que pueden condicionarlo. Dichos componentes explican su estructura y funcionamiento por medio de: a) las relaciones entre la totalidad y las partes (Bertalanffy, 1981); b) las emergencias y límites del sistema; c) los tipos de sistemas según su relación con el entorno; d) la homeostasis (Wagensberg, 1997) e.) la organización y retroalimentación.</p>
Ambiente	<p>Es un lugar de pertenencia e identidad cultural según Sauvé (2003).</p> <p>Se afirma que el ambiente no consiste exclusivamente en el medio que nos rodea y la suma de las especies o las poblaciones biológicas en el contenidas.</p> <p>El ambiente representa, una categoría social constituida por comportamientos, valores y saberes; el ambiente como una totalidad compleja y articulada está conformado por las relaciones dinámicas entre el sistema natural y social (Pacheco, 2005).</p> <p>Lo anterior nos conduce a pensar que cuando hablamos de “lo ambiental” o de “la dimensión política de lo ambiental”, nos estamos refiriendo a nosotros mismos, a nuestras propias vidas como individuos y como comunidad, a nuestras propias condiciones de existencia. Podríamos afirmar con Berman que “nosotros somos nuestro ambiente”. En consecuencia y sobre ello tendremos que volver más adelante, el Derecho a la Vida y el Derecho al Ambiente, son inseparables. Aun aceptando que se tratara de dos derechos diferentes, no se podría concebir en la practica el uno sin el otro.</p>
Ecología	<p>La ortodoxia académica dirá simplemente que “Ecología es el estudio de los ecosistemas”, y de estos afirmará que son “la unidad funcional de la ecología, que incluye los seres vivos y el medio en el que viven con las interacciones reciprocas entre medio y organismos”. (Wiches - Chaux ,1991).</p> <p>“La Ecología”, según la Enciclopedia de Ciencia Ambiental de McGraw-Hill, podría describirse en pocas palabras como “Biología Ambiental” o, siguiendo a Odum, como “el estudio de la estructura y función de la Naturaleza” (Pyle, 1981, p. 148).</p>
Ecología Humana	<p>Para Bubolz y Sontag 2009, la Ecología Humana vendría a ser simplemente una de las tres partes de la Ecología, junto a la Animal y la Vegetal. Se identificaría con el estudio de la distribución de características y fenómenos sociales según las áreas de la ciudad de Burgess. Naturalmente, estos autores introducen directamente los conceptos tomados de la Bio-Ecología;</p>

	<p>así, uno de los conceptos básicos en su Ecología será la función de 'dominación', que tendría la finalidad de "estabilizar, mantener el orden y permitir el crecimiento de la estructura en que están englobados ese orden y la estructura correspondiente. En resumen, su idea de dominación implica un centro o foco desde el que se ejerce la influencia, y un área o territorio en el que se ejerce dicho control o dirección" (11). Esto será aplicable naturalmente lo mismo entre grupos sociales que entre unidades territoriales (Hawley, 1982; Bogue, 1984; McKenzie, Ball y Virdee 2001).</p> <p>Se fundamenta en cuatro conceptos fundamentales: la población, el medio (el ecosistema), la tecnología y la organización.</p> <p>En realidad, lo que ha venido a ocurrir en este periodo (aproximadamente entre 1960 y 1980) es que, para no pocos científicos sociales, el exceso de atención prestado en la Ecología Humana a cuestiones como la evolución, la competencia, la lucha por la vida, la selección natural, vendría a ser una pura mistificación ideológica destinada a encubrir la influencia fundamental de las relaciones económicas. Es evidente que las relaciones económicas pueden modificarse, y con ellas la hegemonía de las clases sociales, mientras que un pretendido determinismo biológico sería inmodificable, convirtiendo en ilusorias y por tanto inútiles las esperanzas de cambio social igualatorio.</p> <p>Ecología Humana bastarda a que hemos hecho referencia más arriba, y cuya preocupación no era tanto la protección de los animales como la del propio ser humano y su entorno (tanto natural como artificial).</p>
Resistencia	<p>En nuestros propios cuerpos, la resistencia es la capacidad que tenemos de evitar una enfermedad a pesar de que nos encontramos permanentemente inmersos en un océano de agentes patógenos. Esa resistencia es el resultado de múltiples factores interconectados, como la dotación con que cuenta nuestro sistema inmunológico (que coevoluciona con el medio en donde se desarrollan nuestras vidas) y nuestro nivel de nutrición. Y con factores afectivos y culturales, tanto sociales como individuales. No en vano el italiano Antonio Gramsci afirma que la salud depende de nuestras relaciones con nosotros mismos (con nuestros cuerpos y espíritus), con nuestro entorno ecológico y con nuestra comunidad (Pizza, 2005).</p>
Resiliencia	<p>Es la capacidad que tenemos para recuperarnos después de haber sufrido una enfermedad; capacidad que también depende de factores afectivos, psicológicos y culturales, así como de factores estrictamente corporales. Y de factores individuales y sociales (no nos enfermamos ni nos curamos "solos", sino como integrantes de un tejido social).⁵</p>
Sostenibilidad	<p>Caride y Meira (2001) sería, por tanto, "un concepto en el que, como mínimo, se plantea una doble exigencia: la ambiental, que requiere</p>

	<p>preservar una base de recursos naturales finitos; y la social o de equidad, que parte del derecho de las generaciones presentes y futuras a satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas" (p. 166).</p> <p>También Colom (2000) señala que: "el desarrollo sostenible pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más comportamental y actitudinal (el de sustentabilidad)" (p. 21); de manera que "la sostenibilidad implica equilibrio ecológico, social y económico, lo que, por otra parte, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan solo el crecimiento" (p. 33). Es decir, este desarrollo tiene connotaciones de carácter cualitativo, mientras que si nos referimos a crecimiento implica parámetros de tipo cuantitativo, esta diferencia es fundamental.</p> <p>El Informe Brundtland (1987), indica textualmente que:</p> <p>“Desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.</p> <p>La propia traducción al castellano de sustainable development ha dado lugar a la primera confusión, ya que “desarrollo” en castellano, se utiliza como sinónimo de “crecimiento”, mientras que el término inglés “development” significa tanto “crecimiento” como “evolución”. Por ello, el término castellano puede camuflar una de las aportaciones centrales del concepto: el rechazo a la idea del crecimiento ilimitado.</p>
Complejidad	<p>La complejidad es una de las palabras maestras del discurso científico actual y supone la ruptura con el paradigma newtoniano, que acontece a partir de la Física Cuántica y los replanteamientos que introducen en el enfoque científico todas las teorías de corte sistémico, que avanzan hacia la comprensión de las realidades complejas (Novo, 1995), como ocurre con la temática ambiental.</p> <p>Según este autor la complejidad "es el enfoque que nos lleva a pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente" e implica: las interacciones orden-desorden; la necesidad y el azar; las relaciones causa-efecto (la causalidad compleja no se basa simplemente en las relaciones ni en la suma causa-efecto, sino que introduce la recursividad, entendida, según Morin (2001), como el proceso organizador en que el sistema elabora los productos, acciones y efectos necesarios para su propia generación o regeneración), y el todo y las partes.</p>
Ciudadanía	<p>Lo público territorial debe servir para el ejercicio de la ciudadanía en el sentido de promover la acción consciente de los individuos para la</p>

	<p>convivencia social con base en sus derechos y sus deberes. A su vez, la construcción de ciudadanía implica la construcción de territorialidades democráticas.</p> <p>Construir los escenarios más propicios para el ejercicio de la ciudadanía, y en donde esta se exprese también como el poder de los ciudadanos para controlar la producción social del espacio y del territorio.</p>
<p>Conservación</p>	<p>Gestión dirigida a la preservación y uso racional de los recursos naturales, para asegurar el mejor beneficio que tiende al desarrollo sustentable de la sociedad. Es la administración del uso humano de la biosfera de modo que pueda producir los mayores beneficios sustentables para las generaciones actuales y a la vez mantener sus posibilidades de satisfacer las necesidades y aspiraciones de las futuras. En consecuencia, la conservación es positiva y comprende la preservación, el mantenimiento, la utilización sustentable, la restauración y el mejoramiento del entorno natural.</p>

Análisis e Interpretación de acuerdo con las Categorías Preestablecidas (CP).

Para el ejercicio de análisis, fue básico establecer mecanismos que permitieran visibilizar las relaciones que se tejían entre las CP y las CE. Por ello fue fundamental la construcción de una red semántica en función de la organización de la información (palabras, eventos o representaciones) de manera gráfica, cuya tipificación, se vale de símbolos de conexión (flechas) y de agrupación (colores) tal y como se puede evidenciar en la Imagen 2:

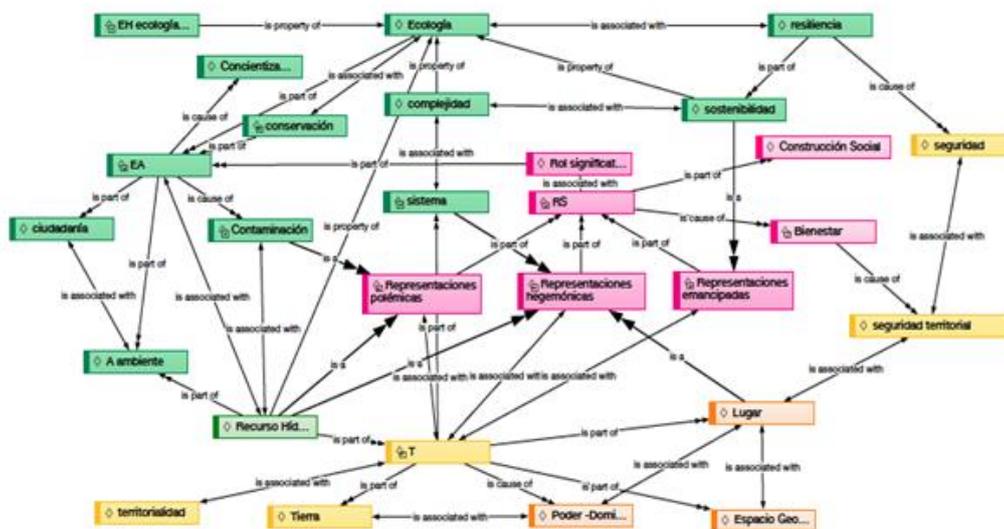


Imagen 2. Red semántica de CP y CE

Representaciones Sociales (RS) y las Categorías Emergentes (CE) como ejes estructurales de la investigación

Las representaciones se construyen en un proceso de comunicación dinámico en el que se organizan representaciones compartidas. La estructuración de las representaciones se lleva a cabo en el nivel de contenido, lenguaje e intensidad de la transmisión de mensajes del grupo que busca influenciar a otros (Ben- Asher, 2003, pág. 3). De esta forma, el diálogo de los estudiantes dentro y fuera del aula se origina en su percepción conjunta de sí mismos como un grupo de identidad con representaciones sociales comunes.

En este punto es significativo considerar, que el análisis, a la hora de implementar los instrumentos, pretende develar los aspectos del conocimiento común que la realidad supone y las construcciones sociales de los estudiantes alrededor del concepto de territorio. Partiendo de allí, una CE como *rol significativo* de los sujetos, puede revelar o permite develar algunos contenidos simbólicos influidos por las interacciones sociales que los estudiantes reconocen desarrollan en sus ejercicios cotidianos dentro y fuera de las instituciones educativas, en donde se evidencian manifestaciones relacionadas en relación a la representación del futuro pensando en el otro (familia) y no en sí mismo, como cuando afirman: “para el futuro, para que los hijos de uno puedan tener agua, no como en África” (SF – LA⁹).

De igual forma, es posible contemplar cómo generan un proceso de reconocimiento del otro como cuidador y protector del recurso, acción materializada cuando generan afirmaciones que indican por ejemplo que otros sujetos “[...] a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda la agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí” (S11 – LA) y del mismo modo, la manera como se le asocian roles frente al ejercicio de cuidado “[...] la aseoadora, ella cuando los niños

⁹ Siglas para citar lo manifestado por los sujetos participantes de la investigación. Dichas siglas se pueden consultar en el anexo 4.

dejan la llave abierta, la aseoadora la cierra y eso” (S12 – LA) lo que permite reflejar toda una organización significativa desde situaciones específicas de la realidad institucional y comunitaria.

Se encuentra también la CE de *construcción social*, en donde se manifiestan aspectos relevantes en relación con la manera como se representa el concepto de territorio desde lo que la gente piensa y organiza en su vida cotidiana y aunque existen restricciones frente al territorio geográfico de acuerdo con algunos hallazgos, el interés por conocer y explorar está presente en los estudiantes, dentro de las dinámicas de la vida cotidiana. Durante la entrevista un estudiante de grado quinto de 10 años comenta *“[...] a veces el coordinador nos prohíbe ir allá, pero nosotros no hacemos caso, porque allá está el pozo séptico, un pozo séptico se revuelve con la quebrada entonces empieza a oler como a feo, como a popó”* (S7 – LA).

En ese mismo sentido y dentro de esta misma CE, la forma como se construye el significado de un objeto de representación, queda evidenciado a la hora de generar procesos de relación con el objeto y se resignifica desde el cómo lo asume el otro, como cuando se afirma: *“[...] la quebrada, pues no sé así siempre le dicen [...] allá hay pastos ahí abajo, hay algas, el agua se ve sucia, no sé, pues yo creo que es sucia, porque la profe siempre nos dice que no tomemos de esta agua”* (S13 - LA) y de esta forma también se entretejen nuevos elementos para otorgar significado a los objetos de representación asociados a ciertas prácticas del contexto, como por ejemplo, el asociar el concepto de “suciedad” a las prácticas erróneas de las viviendas aledañas a la quebrada: *“[...] es una quebradita chiquita, sucia, porque eso viene de las casas de la demás gente y eso, el agua, del baño y esas cosas”* (S12 – LA)

Asociado a estos hallazgos, se hizo fundamental hilar una CE que hiciera hincapié en aspectos relacionados a la calidad de vida y el bienestar social fundamentales a la hora de hablar de la construcción del individuo y la comunidad en relación con el territorio. Lo anterior dio

lugar a la CE de *bienestar*, en donde fue posible situar aspectos encontrados con relación a, como lo afirma Pol (2011) la dimensión simbólica que convierte los lugares en apreciados. Esto fue posible evidenciarlo en discursos de los estudiantes en donde es posible develar constructos como “*limpio*” y “*bonito*” como sinónimos de bienestar, tal y como es posible observar en esta conversación entre uno de los investigadores y varios estudiantes:

I- LA: ¿cómo se imaginan que era esto antes?

VS- LA: muy limpio, lleno de animales. De vacas

S9 - LA: Árboles, plantas, un pajarito, mariposas, bonito, limpio

Con relación a lo anterior, se puede hablar de significaciones del en relación al “*campo*” como lugar de bienestar cuando los estudiantes advierten que es: “*muy chévere, porque no se ven cosas malas, es que es como el campo*” (SA- LA) y a las representaciones de calidad de vida desde el favorecimiento del bienestar individual y colectivo como cuando afirman que su colegio por ejemplo “*[...] es muy hermoso porque está en medio de la naturaleza, me gusta porque está bien ubicado y es muy lindo por su naturaleza, y que hay montañas que ocasionan oxígeno*”(SB – LA), En este punto, se reconoce el valor que representa para los estudiantes la participación en lo que también nos lleva a comprender las significación de las salidas pedagógicas ya que son una práctica como recurso que aporta al bienestar dentro del territorio, pues privilegian siendo la exploración e interacción con los recursos, un mecanismo de bienestar y conocimiento.

Para cerrar la CE de *bienestar*, es importante visibilizar el aspecto que refiere a la asociación y transferencia de significados de diversos territorios geográficos en cuanto a cantidad de objetos de significación para ellos; (hay tantos, entonces se parece a...) como se evidencia en la siguiente intervención: “*[...] lo siento como un lugar muy apropiado y muy bueno, [...]* porque es un lugar como en la selva, porque hay muchos árboles y montañas” (SC-LA), De la

misma manera se percibe construcción de territorio cuando esto, al momento de referirse a la construcción de territorio en relación hacen referencia a la ubicación de su colegio desde el reconocimiento de este como espacio habitable y positivo para su supervivencia, si se tiene en cuenta que el territorio desde una subcategoría es *“el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado”* (Montañez y Delgado, 1998, pág. 122).

Ahora bien, hablar de RS implica referir al concepto de identidad social estableciéndolo de igual forma como una CE. Este concepto nace del definirse frente a un “otro” surgiendo del conocimiento del colectivo del que se hace parte, quienes orientan el sentido y los distintos modelos de justificación que permiten desarrollar unos discursos comunes y en donde *“el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son los prerrequisitos fundamentales para lo que denominamos identidad social”* (Wagner y Elejabarrieta, 1994, pág. 819).

Frente a esta CE, nacen afirmaciones como, *“es donde yo puedo estar y eso puede ser mi territorio y digamos, mi territorio es donde yo vivo”* (S5-LA) en donde pudieron develarse aspectos relacionados a la expresión del sujeto en relación con su individualidad y su sentido de pertenencia frente al territorio, tal cual se muestra en la siguiente conversación entre uno de los investigadores y varios estudiantes:

I - LA: ¿bueno y de quien esta tierra entonces?

VS- LA: de Jesús, del rector, de todos, de todos los del colegio

Lo anterior asociado a la postura de Granada, H. Cuadros, N. Ocampo, D. Muñoz, L. (2011) con relación a que *“la identidad ofrece elementos de referencia y comparación, ya que es solo en relación con la interacción con los otros que las diferencias y características individuales obtienen valor y generan un aporte para la interacción social”* (pág. 6).

De otro lado, hay aspectos referidos al territorio como categoría de análisis y que se perciben presentes en los discursos de los estudiantes. En este sentido, narrativas que disponen una asociación entre el territorio y un grupo o colectividad específica, como, por ejemplo: “*en las clases de naturales, esa palabra la han utilizado como los indígenas*” (SE-LA, véase anexo 4) Se evidencia que hay procesos de asociación de acuerdo a conocimientos previos en función de la ubicación geográfica. Es decir, los estudiantes reconocen el impacto del territorio en otros contextos poblacionales y geográficos. Lo anterior es evidente en algunas de las asignaturas académicas en las que los estudiantes afirman haberlo trabajado:

En las clases de naturales, esa palabra la han utilizado [...] (SE-LA)

En Sociales, porque en sociales se trata más de los territorios, donde queda Colombia y esas cosas (SE-LA)

Habiendo desarrollado estas CE, surge entonces la necesidad de asociar a ellas una nueva CE en concordancia con los arraigos en la identidad colectiva, en donde se hace ineludible involucrar un aspecto fundamental a la hora de generar dichos procesos identitarios como lo es el sentido de pertenencia. Esta nueva CE, “*se instaura a partir de una identidad colectiva, involucra una actitud consciente y comprometida afectivamente ante el universo significativo que singulariza una determinada colectividad en donde el sujeto participa activamente*” (Granada, et al., 2011, pág. 6). Dicha actitud, se hace manifiesta dentro de los hallazgos en discursos donde configuran aspectos ligados no solo a las rutinas del cotidiano, sino a la significación de nuevos aprendizajes:

I: ¿tu colegio hace parte de tu territorio?

S5-LA: si

S6-LA: donde vivo, donde como, donde estudio, aprendo

El generar aspectos relacionados al sentido pertenencia, permite que los estudiantes apropien ciertos objetos de representación y en ese sentido, quieran hacer públicas las distintas problemáticas que consideren deben conocerse: *“hay que hablar con la sociedad tenerlo en cuenta, mostrarles un estudio de lo que está pasando”* (S6A – GCA).

Finalmente, el trabajo desde este tipo de CE genera ciertas preguntas por temas como las conductas y como se encuentran mediadas por las experiencias de los sujetos, tal y como lo afirma Holahan (citado en Granada 2004). De allí surge la última CE en relación con el concepto de psicología ambiental.

Cuando un estudiante define el territorio: *“como un sector [...] un sector en el que el hombre le da diferentes usos”* (S12 – GCA), está otorgándole significados gracias a los procesos de interrelación que, a través de la experiencia, ya sea vivida o mediante aprendizajes vicarios, ha consolidado frente a la construcción de este tipo de conocimiento social. De allí la importancia de trabajar frente a esta CE, en donde definiciones del territorio como *“un lugar como potencial para la tierra [...]”* (PEND – GCA) captan la realidad y permite trabajar alrededor de un enfoque que analice los efectos de la conducta en el medio ambiente físico y natural como en el siguiente caso manifiesto por el estudiante S3 - LA:

[...] alrededor de mi colegio es que hay un colegio Cambridge que contaminan la cascada de una manera muy grosera, por ejemplo, botando basura, botan papeles y ya no es agua potable sino es agua contaminada y ahora es agua café llena de basura

Caso evidente en el soporte gráfico del estudiante S9 -LA:

Sujeto: S9	Edad: 10 años
Grado: 5	
Verbalización	
Es el colegio al pie de la tienda de Don Julio y atrás de la hay una quebrada con basura y también atrás hay también montañas con árboles y cultivos de papa, cebolla y papa criolla fin	



Imagen 3. Autor: S9-LA en el marco de la implementación del instrumento soporte gráfico entorno del colegio

Desde dicha CE, también es posible hablar que *“el territorio puede ser tanto una vivienda o un bosque tropical, como una actividad que se asume como jurisdicción, sobre la que se sienta un derecho de ejercicio exclusivo en un contexto particular”* (Roth, 2000, pág. 63) esto se hace manifiesto al momento de establecer, por ejemplo, ejercicios de poder en relación al territorio, caso expuesto por el estudiante PEND – GCA cuando afirma en relación a los contextos en los que ha empleado la palabra territorio *“solo la usamos cuando vamos a hablar generalmente de política”* y el estudiante S3 – LA cuando refiere que territorio le significa *“[...] que le pertenece a alguien o que también es el estado del gobierno”* () por lo que es posible citar que el concepto de territorio como lo afirma Altman (1970) en Roth 2000 Pág. 70 se encuentra asociado a las nociones de defensa y personalización, ambas consideradas mecanismos de control territorial (citado por Roth, 2000, pág. 72).

Asociaciones entre Representaciones Sociales (RS) y las categorías preestablecidas (CP) de Territorio (T) y Educación Ambiental (EA)

Teniendo en cuenta que la lógica de la investigación parte de indagar las representaciones sociales de estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá sobre el territorio, es importante referir, que los hallazgos evidenciados desde la construcción

de la red semántica tienen como eje articulador, tres tipos de representaciones sociales descritas por (Moscovici, 1988, pág. 211-250 en Perera 2003 pág. 7), frente a las relaciones entre categorías. De esta forma, puede definirse el ejercicio de codificación sobre:

1. Representaciones Sociales Hegemónicas (RSH)
2. Representaciones Sociales Emancipadoras (RSE)
3. Representaciones Sociales Polémicas (RSP)

“Los contenidos hegemónicos, emancipados y polémicos indican grados decrecientes de divergencia grupal o individual, así como grados decrecientes de fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social. Incluso podría decirse que indican grados decrecientes de centralidad, siendo los primeros y los segundos más probables en el núcleo central de una representación” (Rodríguez, 2007)

Las evidencias luego del ejercicio de codificación justifican que los estudiantes manifiesten estrechas relaciones entre binomios de CP como son, uno, RS – T y dos RS – EA, siendo la CP RS, el punto de partida para establecer dichas asociaciones validándose como instrumento para el conocimiento de las realidades y sus distintas construcciones sociales, concordantes con actuaciones dentro de los grupos sociales arraigados en las dos instituciones educativas.

Representaciones Sociales Hegemónicas (RSH)

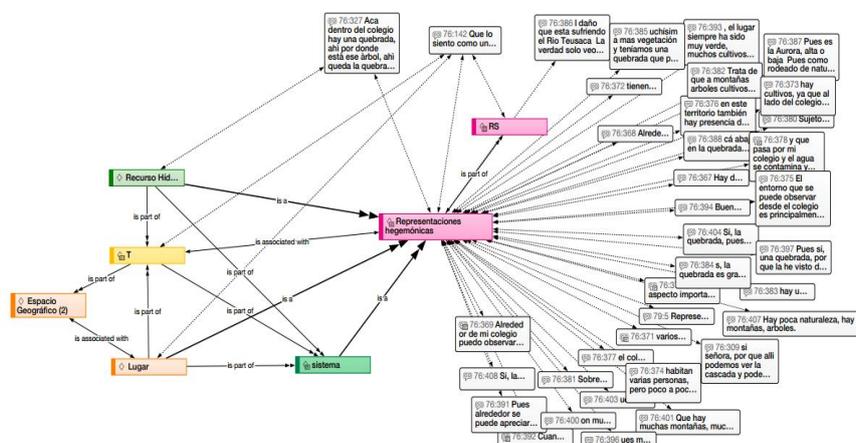


Imagen 4. Red semántica de CE - RSH

Representaciones hegemónicas, uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas.

Basados en el consenso colectivo, como nicho de este tipo de RS, es posible identificar en la red semántica, (Imagen 4), las relaciones que establecen los estudiantes sobre la CP - T, con CE. A partir de las (RSH), producto de la codificación y análisis de las entrevistas y verbalización de los dibujos, se reconoce que el significado que asignan los estudiantes al concepto de territorio, en ambos grupos : Gimnasio Campestre los Alpes (GCA) y La Aurora (LA), tuvo un alto consenso (37 citas) respecto a la asociación en sus discursos con CE como sistema (EA), recurso hídrico (EA) y lugar (T); siendo sistema, la CE que logra integrar las descripciones que los estudiantes realizan en cuanto a las otras dos (recurso hídrico y lugar), lo cual permite comprender la forma en que los estudiantes estructuran sus conocimientos asociándolos al territorio.

Dichas relaciones se simbolizan en el gráfico que muestra la red semántica de RSH, con una flecha de doble punta que va desde los conceptos, hacia el tipo de representación y que se ejemplifica en las siguientes afirmaciones de estudiantes entrevistados:

“alrededor de mi colegio puedo observar diariamente la vegetación, las diferentes especies de plantas y algunas veces diferentes especies de animales como vacas, caballos y algunas aves, así mismo nos rodean viviendas y muchos cultivos en especial de maíz y papa” (S1A-GCA).

“El entorno que se puede observar desde el colegio es principalmente naturaleza, como se puede ver en el dibujo, hay miles de árboles, muchas montañas, aves, una pequeña quebrada, personas trabajando en agricultura o en labores que tengan que ver con la naturaleza. También se pueden ver cultivos de papa, por ejemplo. El ambiente que se vive allí es muy agradable y relajante” (S8A – GCA).

De tal forma se reconoce en los discursos de los estudiantes, que, al hablar sobre territorio, éste se encuentra mediado por una de las ideas relevantes en la conceptualización de la EA, pues los sujetos parten de la percepción “*del medio ambiente como sistema*” o Ecología, cuando se refieren en sus respuestas, a distintos elementos que componen el paisaje en relación con la descripción de un ecosistema al afirmar que:

“trata de que a montañas árboles, cultivos, casas, la naturaleza, los animales, un río que es muy sucio un parque yerba edificio perros aire carreteras” (S6-LA).

De manera repetitiva en los grupos, los estudiantes listan elementos en los cuales identifican especies animales o vegetales y elementos abióticos como cuerpos de agua, a los que nombran como ríos, quebradas o cascadas, además de cultivos de papa o maíz, y en algunas ocasiones elementos asociados a la vida urbana como carros, condominios y carreteras; en las listas que hacen, los estudiantes vinculan procesos cíclicos como épocas de lluvias o sequía, que además asocian con las dinámicas hidrológicas de los cuerpos de agua y posteriores dinámicas problemáticas asociadas a su funcionamiento y servicio (ver anexo 4), ante lo cual se reconoce una relación con la teoría que sustentó en sus inicios, los procesos de EA, en donde, el enfoque hacia las relaciones funcionales de los sistemas, a partir de las relaciones entre seres vivos, fue el tema central (Odum 1971 citado por Bermúdez y De Longui, 2008. Pág., 279) y aún se conserva en grupos como los que se abordaron para esta investigación y como refieren las siguientes afirmaciones:

1. “hay muchos árboles, la quebrada es grande hay animales cultivos grandes y pequeños también” (S18- LA)
2. “veo como muchísima vegetación y muchos animales de granja, animales, Montañas y cultivos” (S1A- GCA)

3. “pues alrededor se puede apreciar vegetación y también viviendas, que más es que vegetación hace parte con los cultivos, con los árboles, había un río y ya no está porque hubo una temporada de sequía y al igual que ese coso de allá, un momento la tierra estaba super seca y se puede notar, pues ahorita ya no tanto porque ahorita ha llovido mucho, pero antes se veía el pasto super quemado y pues eso también es por lo de la sequía”(S12 - GCA)

Dentro de los componentes e interacciones asociados al territorio como sistema, los estudiantes hacen referencia constantemente a la contaminación o desecamiento de los cuerpos de agua (río o quebrada), cercanos a sus instituciones e incluso casas, sobre los cuales mencionan la problemática vinculada a estos, siempre que los nombran. Esta especificidad semántica, permite ubicar su discurso dentro de la percepción ambiental, donde se destacan algunos aspectos como: cognitivos (pensamientos), afectivos (emociones) interpretativos (significados) y evaluativo (actitudes, apreciaciones) (Ittelson, 1978) que operan conjuntamente y se consideran modalidades sensoriales.

1. “Había muchísima más vegetación y teníamos una quebrada que pasaba por acá, entonces siempre íbamos, ese era como un premio, pero ahora no se puede porque la quebrada se secó”. (S1A – GCA)

2. “Yo dibuje un sector lleno de vegetación en este territorio también hay presencia de condominios, en este también hay agricultura. También lluvia y sol debido a los cambios climáticos que se presentan por la contaminación”. (S9A-GCA).

3. “[...] a nuestro entorno se encontraba un río, que actualmente está seco y no queda más que la madre vieja” (S1A- LA).

Las CE de contaminación y sistema, vinculadas durante el análisis y codificación a la categoría de EA, permiten recordar, la afirmación que hizo Beck (1998) citado por Pérez y Llorente (2006), cuando afirma que la ecología, incurrió en el delito de olvidar a la sociedad (pág. 24), pues tomando en cuenta la invisibilización que los actores asumen, respecto a su propia incidencia y pertenencia al territorio, omiten sin su presencia, la relación que existe entre sus actos, el efecto que los mismos tienen sobre el territorio y los diferentes elementos que lo componen.

El enfoque de la EA para la conservación, está vigente también en los discursos que los estudiantes generan en relación a la representación que hacen al referirse al territorio, pues al hablar del mismo, recurren y hacen énfasis en el componente vivo del entorno, al que asocian problemas ambientales relacionados con lo ecológico, como la colonización y la protección de algunos ecosistemas o recursos fundamentales que hacen parte de estos, en este caso el recurso hídrico, respecto al cual se refieren en términos de calidad, acceso y consumo, dada su representatividad biológica, ecológica y social.

Desde allí, la EA se interesa por los recursos naturales en los cuales se reconoce no sólo una concepción ambiente-naturaleza, sino, una idea de ambiente-recurso (González y Bravo 2003, pág. 12). Que se hace evidente en las representaciones que los estudiantes hacen cuando nombran los componentes del sistema y la percepción que tienen sobre su estado de conservación.

De acuerdo a lo anterior, cabe recordar la tipología desarrollada por Lucie Sauvé (2003) sobre las concepciones de ambiente, que para este caso y al abordar la investigación desde las representaciones de territorio y no de ambiente, se reconoce como un hallazgo que apoya sus aportes, en la relación bidireccional que se identifica, en la medida en que la autora reconoce que una manera de definir el concepto de ambiente es mediante el uso de la palabra territorio,

sobre lo cual, se encontraron evidencias en las representación de conceptos que hacen los estudiantes de la cuenca media del río Teusacá, al referirse al territorio, haciendo uso de conceptos como ambiente y sistema para identificar elementos y relaciones entre estos, en busca de su comprensión.

Aun así, pese a la asociación que hacen al asumir o definir territorio mediante el concepto de sistema o ambiente la mayoría de estudiantes entrevistados no evidencia lo mismo cuando se indaga sobre el territorio de manera directa, pues los estudiantes no establecen en su discurso, una relación con el lugar desde la identidad cultural, pese a referirse o identificar en sus respuestas lugares y espacios geográficos, en algunos casos se podría inferir que no se identifican con él, dado que se invisibilizan en los dibujos que realizan y por tanto en la verbalización de los mismos, frente a los que no asumen una posición ni una responsabilidad sobre las problemáticas que nombran, como puede observarse en algunos soportes gráficos analizados:

Sujeto: S3A	Edad: 16 años
Grado: 11	
Verbalización	
El colegio alrededor tiene muchas zonas verdes, además de tener muy pocas casas tienen un cultivo de maíz el cual abarca una parte, tanto dentro como al exterior hay zonas campestres. En el colegio se respetan mucho estas zonas ya que uno de los enfoques principales es cuidar la naturaleza que tenemos alrededor y poder concientizar a los demás.	
Sujeto: S9A	Edad: 15 años
Grado: 10	
Verbalización	
Yo dibuje un sector lleno de vegetación en este territorio también hay presencia de condominios, en este también hay agricultura. También lluvia y sol debido a los cambios climáticos que se presentan por la contaminación.	

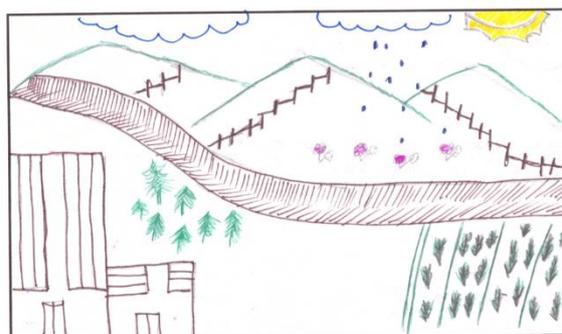


Imagen 5 y 6: Autor: S3A - GCA y S9A - CGA en el marco de la implementación del instrumento soporte gráfico entorno del colegio

Sujeto: S6	Edad: 9 años
Grado: 5	
Verbalización	
Trata de que a montañas árboles cultivos casas la naturaleza los animales un río que es muy sucio un parque yerba edificio perros aire carreteras	
Sujeto: S3A	Edad: 16 años
Grado: 11	
Verbalización	
El colegio alrededor tiene muchas zonas verdes, además de tener muy pocas casas tienen un cultivo de maíz el cual abarca una parte, tanto dentro como al exterior hay zonas campestres. En el colegio se respetan mucho estas zonas ya que uno de los enfoques principales es cuidar la naturaleza que tenemos alrededor y poder concientizar a los demás.	

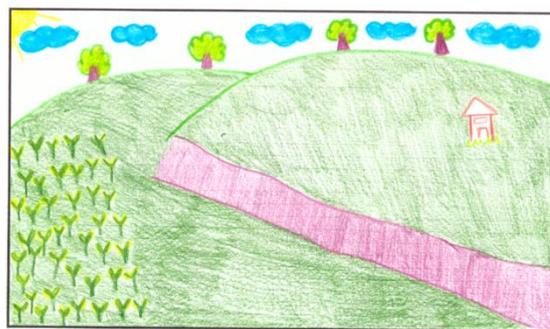


Imagen 7 y 8: Autor: S6 - LA y S3A - CGA en el marco de la implementación del instrumento soporte gráfico entorno del colegio

En otras palabras, Holahan (1995) citado en Granada (2004), argumenta que *“la percepción del ambiente (en el individuo) es un proceso activo, no pasivo”* (pág. 77). En palabras de Granada (2002), la relación entre componentes de la percepción y entre procesos cognitivos

sigue un modelo más sistémico que lineal, como el que los estudiantes reconocen cuando se refieren a territorio en la cuenca media del río Teusacá, el cual corresponde mejor, con lo que ocurre cuando el sujeto interactúa con ambientes y contextos cotidianos. La misma observación la sostiene Lynch (1992) citado en Granada (2011) en su análisis respecto de la percepción y valoración del paisaje, sobre lo que vale resaltar, la pertinencia de abordar ejercicios de educación ambiental, vinculados a la representación de los estudiantes sobre territorio, para reconocer las transversalidades que los procesos de EA tienen en sus percepciones y conocimientos generales, en busca de modificaciones sobre los mismos o no.

Lynch (1960) citado en Granada (2004) sostiene “*que las representaciones compartidas del ambiente proporcionan los símbolos y la memoria colectivos que resultan esenciales para la comunicación social*”. (pág. 118). Es así como los estudiantes de forma colectiva nombran repetitivamente las condiciones asociadas al recurso hídrico, cuando hacen referencia a su territorio y reconocen asociado a ella, condiciones vinculadas con su pérdida y/o contaminación.

1. “hay casas, montañas, y montañas, diferentes clases de animales, especies, allá hay una quebrada, una quebrada tiene basura porque está contamina, a veces el coordinador nos prohíbe ir allá, pero nosotros no hacemos caso, porque allá está el pozo séptico (S7-A)”.
2. “acá dentro del colegio hay una quebrada, ahí por donde está ese árbol, ahí queda la quebrada, palos piedras, basura, sucia (S10-A)”.

La red semántica de RSH (Imagen 4) hace evidente, las relaciones que en los discursos y la codificación teórica se da, en cuanto a sistema, recurso hídrico y lugar, conceptos o CE que surgen como parte de la representaciones que los estudiantes hacen sobre el territorio,

permitiendo a los individuos desplazarse entre estas CE en relación a un sentido de ubicación espacial, como lo mencionan autores como Downs y Stea (1977) citados en Granada (2004), aspecto que según dichos autores es indispensable para que los sujetos puedan entender su vida en forma ordenada e integral, respecto a lo cual, consideran estos procesos básicos para la planeación de la vida cotidiana y diseño de los ambientes ciudadanos.

Este sentido de ubicación espacial se codificó durante el ejercicio de codificación como ubicación geográfica en directa relación con la definición de lugar y ambos asociados a la representación de territorio que tiene los estudiantes, cuando se les pregunta al respecto, pues lo describen como un área, un espacio específico en donde se ubican los elementos que listan y que fueron mencionados anteriormente, en vínculo con la CE de sistema. El recurso hídrico, es entonces uno de dichos componentes respecto al cual, los estudiantes se sitúan y asumen una perspectiva de lugar, representación que alude a creaciones históricas que configuran la experiencia de la localidad, como lo menciona Escobar, (2010) y se hacen evidentes al hablar de territorio.

1. “quitaron la naturaleza para que acá pudieran estar animales, para tener este territorio ellos” (S11-LA).
2. “territorio es un lugar a donde nosotros estamos” (S3- LA).
3. “acá dentro del colegio hay una quebrada, ahí por donde está ese árbol, ahí queda la quebrada [...]” (S10 – LA)

De tal forma, dichas configuraciones a las que alude Escobar (2010), se manifiestan en los discursos de los estudiantes cuando hablan del río o la quebrada como un límite o como un referente que les permite contar una historia, respecto a lo que pasaba antes y ya no pasa o las condiciones y dinámicas que se vivían antes en relación con este recurso y ahora no. Los

estudiantes recrean experiencias en vínculo con los cuerpos de agua y en relación al territorio, marcándolo como un lugar que genera múltiples emocionalidades, las cuales manifiestan en sus discursos al referirse a este, desde lo espacial e histórico, pero también en relación a la problemática que le asocian, respecto a la cual varían también las representaciones que asocian, de acuerdo a la institución a la que pertenecen, tal y como se evidencia en los estudiantes de La Aurora en su quebrada más próxima, identifican una problemática relacionada con la contaminación puntual, en parte por descargas de aguas negras y los estudiantes de los Alpes lo hacen en relación al desecamiento de la quebrada cercana a su institución, ambas en vínculo geográfico con el río Teusacá y por supuesto, con sus dinámicas hidrológicas que algunos sujetos mencionan de forma simple y pueden observarse en algunos ejemplos agrupados en la siguiente tabla:

Tabla 6. Representaciones asociadas a una problemática de acuerdo con la Institución Educativa

Escuela La Aurora (LA)	Gimnasio Campestre los Alpes (GCA)
<p><i>VS- LA: está sucio</i></p> <p><i>I: porque</i></p> <p><i>S10- LA: porque el agua tiene que estar blanca y esta café</i></p> <p><i>S12-LA: transparente</i></p> <p><i>S9-LA: y botaron una llanta a rodar</i></p>	<p><i>S11A-GCA: sí, van a prohibir el paso por la quebrada porque allá la mayoría bota mucha basura, entonces van a poner una cerquita,</i></p>
<p><i>S13-LA: Si, la quebrada, pues no sé así siempre le dicen^[1] Agua, allá hay pastos ahí abajo, hay algas, el agua se ve sucia, no sé, pues yo creo que es sucia, porque la profe siempre nos dice que no tomemos de esta agua, microbios</i></p>	<p><i>S9A-GCA: cambios climáticos que se presentan por la contaminación.</i></p>
<p><i>S12 – LA: La quebrada, pues porque es una quebradita chiquita, sucia, porque eso viene de</i></p>	<p><i>S1A-GCA: el daño que está sufriendo el río Teusacá.</i></p>

<i>las casas de la demás gente y eso, el agua, del baño y esas cosas.</i>	
<i>S7-LA: una quebrada tiene basura porque está contamina, a veces el coordinador nos prohíbe ir allá, pero nosotros no hacemos caso, porque allá está el pozo séptico, un pozo séptico se revuelve con la quebrada entonces empieza a oler como a feo, como a popó.</i>	<i>S10A-GCA: esto se evidencia en la quebrada cercana al colegio fue tanta la contaminación que se secó y nadie se preocupa por ella.</i>
<i>S1 - LA: Si uno puede tirar basura y puede echar las cosas a nuestro territorio y eso puede afectar o puede tirar cosas podridas y también afecta nuestro territorio.</i>	<i>S2A-GCA: Antes veíamos gran cantidad de agua y ahora la quebrada que teníamos está seca. No hay gran cantidad de casas, pero las que hay están en las puntas de las montañas y las colinas.</i>

El recurso hídrico resulta ser entonces una referencia al lugar, representación que alude a creaciones históricas que configuran la experiencia de la localidad, como lo menciona Escobar, (2010) y se hacen evidentes al hablar de territorio.

1. “territorio es un lugar a donde nosotros estamos” (S3- LA)
2. “acá dentro del colegio hay una quebrada, ahí por donde está ese árbol, ahí queda la quebrada [...]” (S10 – LA)

Asociado al recurso hídrico como lugar en vínculo con la representación de territorio, se identifican representaciones polémicas que surgen de las interacciones sociales en el mismo y se manifiestan de manera explícita en los discursos de los estudiantes, sobre las cuales puede observarse la red semántica y análisis asociado, a continuación.

Representaciones Sociales Polémicas (RSP)

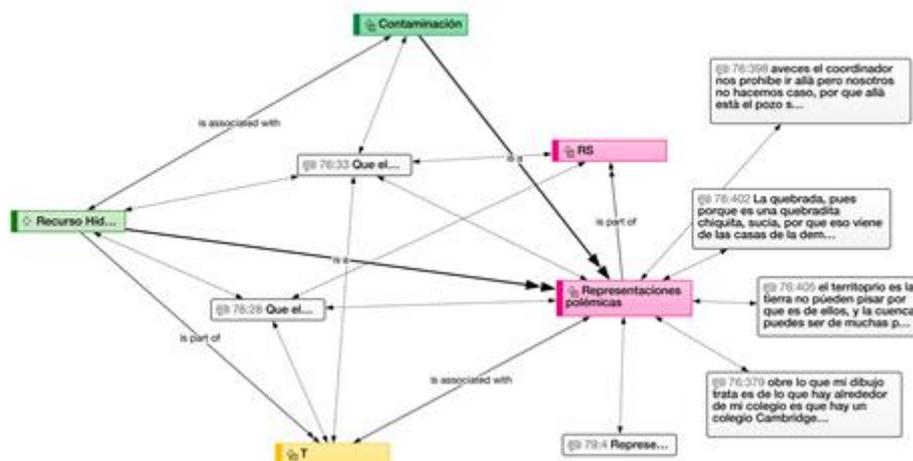


Imagen 9. Red semántica de CE - RSP

Representaciones polémicas, son aquellas expresadas como aceptación o resistencia y surgen desde conflictos sociales.

Al respecto y bajo la premisa de que las representaciones sociales no solamente se asocian con la elaboración ingenua del conocimiento científico, sino con la elaboración simbólica de cualquier objeto social sujeto a discusión y controversia en función de la definición de un grupo o subgrupo social; es posible identificar en la red, (Imagen 9), las relaciones que establecen los estudiantes sobre la CP - T, con CE, en las que el concepto de recurso hídrico y calidad del agua (contaminación), al cual hacen referencia en los discursos, se torna central en la medida en que los estudiantes expresan la asociación que reconocen entre actores del territorio e impactos en el sistema y sus componentes, respecto a lo que manifiestan rechazo e inconformidad sobre la situación y asignan responsabilidad, a otros sujetos e instituciones.

A partir de la codificación, análisis de las entrevistas, verbalización de los dibujos, y la asociación de los discursos con el tipo de (RSP), se reconoce que el significado asignado por los estudiantes al concepto de territorio, en ambos grupos: Gimnasio Campestre los Alpes

(GCA) y La Aurora (LA), tuvo el consenso más bajo (7 citas) en cuanto a la relación en sus discursos con CE- recurso hídrico y contaminación.

Aspecto vinculado con la naturaleza de este tipo de representaciones, en las que algunos sujetos reconocen situaciones problemáticas (malos olores, desecamiento de las quebradas, basuras entre otros) y asignan a éstas razones divergentes respecto a las que el resto de estudiantes reconoce o nombra, en este caso, los estudiantes culpan a otro grupo social, de la problemática y resaltan que las causas de dicha dinámica de contaminación se deben a la presencia y cercanía de instituciones educativas de gran envergadura cercanas al río o quebrada.

Dichas relaciones se simbolizan en el gráfico que muestra la red semántica de RSP, con una flecha de doble punta que va desde los conceptos o CE, como recurso hídrico y contaminación hacia el tipo de representación, las cuales se ejemplifica en las siguientes citas:

1. “que el colegio de (C) bota basura por el río y que pasa por mi colegio y el agua se contamina y comienza a oler a feo (S2-LA)”.
2. “sobre lo que mi dibujo trata es de lo que hay alrededor de mi colegio es que hay un colegio Cambridge que contaminan la cascada de una manera muy grosera por ejemplo botando basura botan papeles y ya no es agua potable sino es agua contaminada y ahora es agua café llena de basura y de eso trata mi dibujo (S3 -LA)”.

Estas representaciones asociadas al territorio a través del recurso hídrico, denuncia la relación que los sujetos vinculan, entre la contaminación del cuerpo de agua y las dinámicas y ubicación del Colegio Cambridge, respecto a lo cual usan el dibujo que se les pide hacer, para

manifestar su inconformidad con la situación, y la manera en que reconoce y asocia la problemática.

Sujeto: S3	Edad: 11 años
Grado: 5	
Verbalización	
Sobre lo que mi dibujo trata es de lo que hay alrededor de mi colegio es que hay un colegio Cambridge que contaminan la cascada de una manera muy grosera por ejemplo botando basura botan papeles y ya no es agua potable sino es agua contaminada y ahora es agua café llena de basura y d eso trata mi dibujo	



Imagen 10: Autor: S3 - LA en el marco de la implementación del instrumento soporte gráfico entorno del colegio

Las representaciones polémicas se originan en subgrupos en el transcurso de los conflictos o disputas que surgen cuando la sociedad en su conjunto o las autoridades sociales no necesariamente las comparten. De tal forma expresan rivalidad o incongruencia entre representaciones (Ben- Asher, 2003, pág. 6).

Desde esta perspectiva y de acuerdo con los pocos discursos y referencias al tema de la contaminación de las quebradas, por causa del colegio Cambridge, se reconoce en los contenidos de las representaciones, discursos que parecen gozar de mayor legitimidad, como el caso de las representaciones hegemónicas, así como contenidos que abiertamente subvierten

y particularizan sentidos dominantes o que expresan conflictos sociales en un mismo grupo social o entre grupos sociales (Rodríguez, 2003).

Caso particular, asociado a dos de los sujetos que hacen parte de la institución educativa de LA, quienes relacionan la problemática a otro grupo social, pese a la dinámica que su propia escuela maneja, en cuanto a la ubicación del pozo séptico de la institución y cuya cercanía al cuerpo de agua es tal, que genera las manifestaciones físicas a las que hacen referencia los alumnos e hicieron parte de las respuestas dadas por las profesoras entrevistadas, quienes mencionaron la problemática y la impotencia al respecto, tomando en cuenta la ubicación del mismo y la necesidades que tienen sobre su uso (ver anexo 1)

Cuando los sujetos identifican una causa relacionada, en la mayoría de los casos, son estudiantes que pertenecen a la institución pública de La Aurora, quienes relaciona la misma asignando responsabilidad a otros actores del territorio como colegios cercanos, de gran envergadura y privados.

Representaciones Sociales Emancipadoras (RSE)

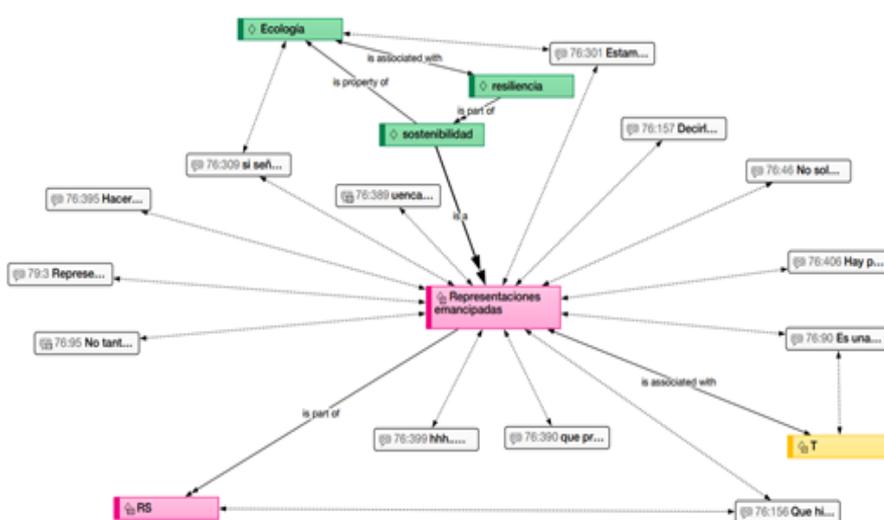


Imagen 11. Red semántica de CE - RSE

Moscovici (1988) define este tipo de representación como aquellas que no tienen un carácter hegemónico ni uniforme y emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social. Esto refiere a que este tipo de RS proporciona dinámicas de intercambio entre los colectivos, partiendo de una generación por parte de nichos de experticia y fortaleciéndose en el arraigamiento del conocimiento cotidiano.

Tal es el caso de la construcción del concepto de territorio en los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca media del río Teusacá, en donde se evidencia sobre todo en el grupo de estudiantes del GCA, un lenguaje mucho más elaborado en relación con las dinámicas medioambientales que surgen en y alrededor de lo que ellos consideran territorio. Dichos cambios en los discursos, en relación al de los estudiantes de LA, nacen de la formación previa dentro de un grupo de investigación de bioquímica en donde ellos mismos han referido, se aproximan a la generación de actos emancipadores en pro de las relaciones que se establecen con un objeto de representación como lo es la cuenca y en específico el río Teusacá:

“El grupo de bioquímica estamos haciendo campañas, talleres, no solo para el colegio sino para toda la aurora alta y baja, puedan tomar conciencia sobre el recurso hídrico” (S3A - GCA)

“hemos salido específicamente con el proyecto de investigación de bioquímica hacer encuestas a la población acerca del río Teusacá. Que si sabe dónde pasa el río, si sabe por qué problema está pasando el río, la contaminación etc. Y que hace para cambiar ese problema o darle una solución” (S10A - GCA)

Lo anterior alude entonces como lo afirma Rodríguez (2007) a la forma como los significados parten de la fuente de autoridad de la sociedad o el grupo social (a diferencia de las hegemónicas, que tienen como principal fuente de autoridad la naturaleza) y a la vez limitan

su impacto a ciertos grupos sociales o comunidades culturales, como es el caso de los estudiantes de la institución LA que no tienen dicha formación previa.

Por medio de la tipología de Moscovici (1988), usada a nivel de los contenidos en la presente investigación, a fin de reconocer las representaciones sociales sobre territorio, permite asir teóricamente como a partir de la información cultural que circula en una sociedad, los grupos elaboran y transforman sus propias representaciones ante un objeto, pero compartiendo ciertos significados hegemónicos como el de sistema, en este caso. También puede haber situaciones históricas en las que estos contenidos sean discutidos, es decir, pierdan legitimidad, que es en parte lo que empieza a ocurrir con el grupo de investigación organizado en el GCA, a partir del cual se crea una nueva configuración del lenguaje y los significados, respecto a los cuales sería pertinente generara espacios donde los grupos de estudiantes de La Aurora y el Gimnasio Campestre Los Alpes, logren interactuar para compartir y generar representaciones polémicas, emancipadas; proceso que finalmente dependerá de qué tan larga y compleja sea su historia cultural, política y social (Rodríguez 2003).

Frente a lo anterior y en el intento por conectar la importancia que tiene el develar las representaciones de estudiantes sobre el territorio, en una cuenca particular como la del río Teusacá, cabe resaltar que los cambios sociales ocurren, de acuerdo a Ben- Asher, (2003), cuando las representaciones emancipadas evolucionan en representaciones polémicas que hacen que la existencia "evidente por sí misma" de las representaciones hegemónicas sea imposible, al menos para algunos miembros del grupo, lo cual exige innovación y cambio (Ben-Asher, 2003, pág. 4).

Para los estudiantes de LA y GCA en la cuenca media del río Teusacá, las representaciones hegemónicas eran "el sistema" en el que identifican elementos e interacciones asociadas a procesos de contaminación sobre los que no se reconocen responsables directos, cuando se les

pregunta al respecto. El "Asunto del colegio C" desafía dichas representaciones hegemónicas y conduce a una situación en la que las representaciones polémicas de los estudiantes que asumen una posición de denuncia pueden entrar en conflicto directo con sus representaciones hegemónicas, sobre las que se reconoce en el sistema el problema, pero no los responsables.

Al igual que otros grupos de estudiantes, los grupos de las instituciones LA y GCA probablemente tengan varias identidades sociales simultáneamente, entre ellos colombianos o habitantes de la cuenca media y miembros de una familia o un grupo de amigos. Cada una de estas identidades se manifiesta típicamente en diferentes lugares y momentos en la vida cotidiana de un individuo, lo que permite que las identidades existan simultáneamente sin ningún sentido de incongruencia, permitiéndole mantener las representaciones hegemónicas que son aceptadas por miembros de diferentes grupos como parte de ser ciudadanos o habitantes de la cuenca.

En este caso, surgió una dinámica vinculada a la manifestación de las representaciones emancipadas, que da lugar a pensarlas como la oportunidad para abrir el diálogo entre grupos, por medio del proyecto de investigación que plantean, en busca de procesos para la transformación, usando como mecanismo la integración al discurso hegemónico del territorio como sistema y las representaciones polémicas vinculadas con la contaminación de los cuerpos de agua en vínculo con otras instituciones educativas en la cuenca, que no fueron parte de esta investigación, pero que al parecer inciden sobre la calidad del recurso hídrico o impactan en el paisaje de tal forma que algunos sujetos las asocian a dicho proceso.

Capítulo V

Conclusiones

El desarrollar toda una investigación en el marco de las Representaciones Sociales, acusa a pensarse el papel esencial de las maneras como los individuos piensan y organizan su vida cotidiana. Ahora bien, develar esto mismo, desde la postura de estudiantes de educación básica y media, representa un valor agregado a las investigaciones encontradas hasta ahora ya que en el marco de las RS y el territorio se han desarrollado desde intereses distintos a los que esta propuesta desarrolla. Cabe anotar que las investigaciones halladas han hecho parte de la construcción de antecedentes para esta investigación.

El presente estudio se manifestó en función de instalar a los sujetos (estudiantes) en lo que conocían, para de esta forma otorgarle sentido y significado a ese interés inicial que motivó la investigación, preguntándose en relación a ¿cuáles son las representaciones sociales sobre el territorio de los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá? y desde allí, cuáles son las relaciones de éstas, con su identidad y la posible asociación que se hace frente a las dinámicas educativas alrededor del ambiente vinculadas con los procesos sociales en los territorios. Respecto a lo anterior se identificó el papel activo que tienen las dos instituciones educativas en el contexto que se sitúan y la potencial participación que pudiesen generar en los mismos, principalmente a través de las comunidades que los componen, pero en particular, en relación a los estudiantes como sujetos activos dentro de dicho proceso.

Desde allí, el proceso de investigación indagó acerca de las representaciones sociales sobre el territorio que los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá tienen. Debido a las posibilidades que el concepto ofrece, es relevante destacar la

proximidad y relación a aspectos como la construcción de identidad y las dinámicas escolares de participación territorial que hacen parte de la organización de las instituciones educativas.

De acuerdo con esto, la investigación permitió identificar, en el marco de tres tipos de representación, los significados, posturas, conductas y actitudes en relación al concepto de territorio, en los estudiantes de la cuenca media del río Teusacá, vinculados a las dos instituciones educativas objeto de esta investigación (LA y GCA), las cuales, fueron caracterizadas como: representaciones sociales hegemónicas (RSH), polémicas (RSP) y emancipadas (RSE). Lo anterior de acuerdo con los postulados Moscovicianos, con lo cual se establecieron categorías presentes en las representaciones sociales de territorio y su nexos con las prácticas ambientales.

Frente a estos hallazgos, fue posible concluir que:

1. Las representaciones hegemónicas fueron relacionadas con categorías emergentes (CE), como sistema, recurso hídrico y lugar, desde las que se reconoce una correspondencia conceptual respecto a las dos primeras CE, con los procesos de Educación Ambiental (EA), fundados en el enfoque naturalista conservacionista y sistémico, y la definición de territorio (T) en cuanto ubicación espacial. Estos descubrimientos, permiten evidenciar RSH fundadas en la ecología, tendiendo a ocultar la relación con lo social, cultural y otros factores que también hacen parte del territorio. Lo anterior en la medida en que los sujetos no se ubican o nombran cuando se refieren a este y su participación como parte fundamental de él.

2. Las representaciones hegemónicas develadas en los discursos de los estudiantes evidencian asociaciones del concepto de T, con lugares dentro del espacio geográfico que ocupan, frente a lo cual, se pudieron establecer interconexiones entre las CE lugar y recurso hídrico, pues al referirse al territorio, mencionan recursos hídricos como ríos o quebradas cercanos y las problemáticas asociadas a ellos y percibidas por los estudiantes. Lo anterior

acusa a manifestar que, las representaciones sociales están más asociadas a una configuración de tipo colectivo (Durkeim) y no tanto a una construcción social como lo afirmaba Moscovici.

3. Gracias a este ejercicio, se pudieron identificar representaciones sociales polémicas, las cuales surgieron al momento de develar pensamientos divergentes de algunos subgrupos, en relación con la responsabilidad y las causas de las dinámicas de contaminación de los cuerpos de agua identificados. Lo anterior permitió evidenciar incongruencias respecto a las representaciones hegemónicas descritas, ya que identifican otras razones asociadas a los problemas puntuales del cuerpo de agua cercano a su institución, sin reconocer la problemática puntual que su colegio promueve, en relación con aspectos como el pozo séptico que usan y las afectaciones de manera directa en la calidad de agua de la quebrada.

4. De igual forma, estas representaciones polémicas, manifestaron posiciones divergentes en los subgrupos, que permiten fortalecer el sentido de pertenencia y apropiación del T, en la medida en que pueda consolidarse una propuesta en pro de exponer y promover procesos de transformación de orden simbólico, cognitivo o afectivo.

5. Frente a las representaciones sociales emancipadas que se pudieron identificar en los grupos de estudiantes, particularmente en estudiantes del GCA, es posible establecer su origen en nichos de experticia como el grupo de investigación en bioquímica fomentado por la institución, por medio del cual, se genera una red semántica mejor estructurada conceptualmente y mucho más articulada en relación a los vínculos que los estudiantes hacen entre elementos y procesos, lo que evidencia un enraizamiento más profundo de los conocimientos y una comprensión más amplia frente a su perspectiva hacia la problemática como individuos activos en la institución y en el territorio.

6. El que la investigación permitiera develar las representaciones sociales emancipadas que los estudiantes tienen sobre territorio, en una cuenca particular como la del río Teusacá,

permitió pensar que los cambios sociales ocurren, en la medida en que las representaciones emancipadas evolucionan o se integran con representaciones polémicas, frente a lo cual es imperativo que la construcción de los proyectos ambientales de las instituciones se enmarquen en un ejercicio previo que permita el diálogo entre grupos de estudiantes de distintas instituciones asentadas en la cuenca, a fin de intercambiar representaciones sobre el territorio y de esta forma reconocer en ellas divergencias, hegemonías y posibilidades emancipatorias que transforman no sólo los discursos, sino las acciones en relación a este.

7. Otro aspecto fundamental en relación con los hallazgos que permitió la presente investigación, se liga de manera transversal a la relación de los procesos de migración urbano-rural, con las percepciones de los estudiantes frente al territorio. Dicho componente demostró el mayor grado de arraigamiento frente al territorio, de los estudiantes que viven dentro del contexto geográfico de la cuenca del río Teusacá, comparado a los estudiantes que han sufrido procesos de movilización periódica o permanente a dicho contexto, quienes, en su mayoría, acusan expresarse en el marco de la categoría emergente de bienestar, información obtenida en instrumentos como la entrevista semiestructurada.

8. De igual forma la investigación permitió establecer el significado único de la organización de los grupos desde sus individualidades y en perspectiva de las representaciones sociales ya que resalta la naturaleza dinámica y funcional de las mismas, aspecto claramente definido en las redes semánticas. Además, demuestra cómo la nueva información que proviene de las representaciones emancipadas puede reestructurarse a través del anclaje de lo desconocido, transformándolo en familiar para los dos grupos, y permitiendo de tal forma que los miembros de los grupos actúen desde el empoderamiento interno y gobernanza del territorio, lo cual fundamenta todo aspecto en función de la organización comunitaria.

Este proceso desde la organización por tipología de las RS fundamentadas en la propuesta de Moscovici (1988), permitió dar cumplimiento al tercer objetivo propuesto para la investigación cuyo fin se enmarca en realizar todo un proceso de análisis en función de la incidencia de las concepciones explícitas e implícitas de los estudiantes de las instituciones educativas asentadas en la cuenca del río Teusacá, respecto al territorio y manifestadas en sus prácticas ambientales en la cuenca, lo cual da paso a establecer una serie de recomendaciones, pertinentes sobre las transformaciones que pueden generarse desde las instituciones cuando se le asigna un rol realmente activo a los estudiantes y se parte de sus intereses.

Recomendaciones

A la luz del cuarto objetivo de la investigación cuyo fin se desarrolla en el proponer ejercicios de socialización de los resultados con las comunidades académicas desde el potenciamiento de recursos pedagógicos que puedan generar réplica frente a acciones de mejoramiento, y acorde al diseño de Proyectos Educativos Escolares PRAE, se pueden generar las siguientes recomendaciones:

1. La exposición a nueva información transmitida por representaciones emancipadas no produce un cambio en las ideas o crea una revolución conceptual, sino que requiere el anclaje de la nueva información dentro del sistema anterior de representaciones y la organización de nuevas relaciones entre las diversas representaciones para obtener una sensación de integración interna o renovada coherencia entre las diferentes representaciones. Por tanto, se hace imperativo que la construcción de los PRAE en ambas instituciones se enmarque en la participación estudiantil intra e interinstitucional.

2. El material documental obtenido por medio de entrevistas y salidas de campo muestra un alto grado de similitud en cuanto a representaciones hegemónicas entre instituciones, compartidas en cuanto a contenido social y emocional, imágenes, creencias y sentimientos de

los estudiantes. El papel dinámico de las representaciones sociales puede ayudar a los grupos a reorganizar sus representaciones sociales frente a nueva información, como la develada en las representaciones polémicas que manejan subgrupos de LA y las representaciones emancipadas de los subgrupos de GCA, respecto a lo cual se requieren espacios para el diálogo que den paso a ejercicios de transformación para visibilizar el significado de territorio en las comunidades.

3. Al ser la identidad social una función de las representaciones sociales, construida externamente a través de la sociedad de identificación (Duveen, 2001), se puede afirmar que las representaciones dan respuesta a preguntas como ¿quién soy frente a los demás? en la medida en que la pertenencia a un grupo se manifiesta por la aceptación de las representaciones hegemónicas del grupo. Si se generan espacios entre grupos en los que, las representaciones de los estudiantes logren interactuar y promover la transición de representaciones hegemónicas como la representación de territorio asumido como sistema sin participación y responsabilidades del individuo que las concibe, se pueden generar procesos para la transformación y reestructuración de dichas representaciones hegemónicas, basadas no solo en nueva información si no en la integración de los otros dos tipos de representaciones que a la luz de esta investigación, complejizan el proceso, al identificar posibles causas o no y alternativas de transformación, desde el hacer y el actuar, que finalmente es el objetivo de la educación ambiental en vínculo con el territorio.

4. Es importante que todas aquellas estrategias para la inclusión de la dimensión ambiental en las instituciones, se medien desde el interés directo de los estudiantes, dada la importancia que tiene el hablar frente a los posibles análisis y comprensiones de las distintas, diversas y cambiantes problemáticas y potencialidades ambientales que en lo local, sean posibles mediar a la luz de la cotidianidad y de la realidad y no del interés que considera pertinente un área específica del saber que se ocupa del mismo (del PRAE) en cada institución.

5. No menos importante, es el pensarse la transformación de la óptica de los maestros frente a la responsabilidad de este tipo de proyectos ambientales escolares, en donde posiblemente es equivocado pensar, que dicha responsabilidad recae única y exclusivamente en el área de ciencias naturales de la institución y que no es posible generar dinámicas de interdisciplinariedad con las demás ramas del conocimiento. De allí que sea la escuela el nicho del desarrollo de trabajo por proyectos orientados desde diversas disciplinas, que apunten a generar procesos de transformación e impacto conjunto en los territorios que se construyan en concordancia a las necesidades de su comunidad.

6. Se propone entonces que las instituciones educativas, a raíz de los resultados de la presente investigación, orienten los objetivos de sus PRAE a la realidad percibida por sus estudiantes y la completitud de la comunidad académica y se deje de lado la masificación de las acciones vinculadas al manejo de residuos sólidos como fin único del trabajo desde el PRAE. Para ello es importante el trabajo desde la cualificación docente en el manejo de este tipo de problemáticas y la participación de todas las áreas de manera mancomunada en la construcción, implementación y de ser necesaria la reevaluación y reestructuración de sus PRAE, para dar paso de igual forma, a la consolidación de los objetivos del PEI. Finalmente, y frente a ello, se propone la opción de brindar acompañamiento a estos procesos desde la vinculación a PFPD (Programas de Formación Permanente de Docentes) que sería posible desarrollar mediante convenios con algunas instituciones de educación superior.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ediciones Coyoacán, S.A.
- Angrino, C. F., y Bastidas, J. (2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí (Doctoral dissertation).
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 12. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) agencia sueca de cooperación para la investigación (SAREC) de la agencia sueca para el desarrollo internacional (ASDI).
- Arráez, M; Calles, J; Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 7, núm. 2, diciembre, pp. 171-181 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Ben-Asher, S. (2003). Hegemonic, Emancipated and Polemic Social Representations: Parental Dialogue Regarding Israeli Naval Commandos Training in Polluted Water. *Papers on Social Representations*, 12, 6.1-6.12.
- Bermúdez, G., y De Longhi, A. L. (2008). La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 7(2), 275-297.
- Berrios, F. H. C., y Bello, C. A. (2014). Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo. *Revista integra educativa*, 6(3), 5.
- Bertalanffy, L. V. (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas* (No. Q 295. B4618 1981).
- Bogue, D. J., & White, M. J. (1984). *Essays in human ecology* 2.
- Bozzano, H. (2009). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. In 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. November, 4th-7th 2009 (p. 10p).
- Brundtland, G. H. (1987). *Informe Brundtland*. Editorial: OMS Washington.

- Bubolz, M. M., & Sontag, M. S. (2009). Human ecology theory. In Sourcebook of family theories and methods (pp. 419-450). Springer, Boston, MA.
- Buendía, L; Colás, P; Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill.
- Cárdenas, J. C., & Ramos, P. A. (2006). Manual de juegos económicos para el análisis del uso colectivo de los recursos naturales.
- Caride, J.A. y Meira, P. (2001). Educación Ambiental y desarrollo humano. Barcelona: Ariel.
- Carrero, L. (2012) Reconstrucción Histórica e Interpretación de los Procesos De Transformación en el uso y manejo del paisaje en La Cuenca Alta Del Río Teusacá Bogotá, Cundinamarca. Últimos Cuarenta Años (1970 –Presente). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad De Estudios Ambientales y Rurales. Carrera De Ecología. Bogotá D.C, Colombia.
- Castillo, M. Paredes L, Bou M. (2017). La escuela y su comunidad: la contribución de la educación social. 1a ed. colombiana. - Bogotá: Editorial Magisterio; Barcelona: Editorial UOC, 291 pág.
- Colom, A. J. (2000). Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo.
- Cuevas, Y; Mireles, O. (2016) Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 153, julio-septiembre, pp. 65-83. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México
- Dollfus, O. (1976). El espacio geográfico (No. 911.3 DOL).
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires, Argentina. En línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>
- Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia. Lugar movimientos vida redes. Envión Ediciones. Fuente: Pacarina del Sur - <http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/421-territorio-lugar-espacio-de-resistencia-y-lucha-de-los-movimientos-sociales> - Prohibida su reproducción sin citar el origen.

- Estenssoro, F (2010). Revista UNIVERSUM · N° 25 · Vol. 2 · Universidad de Talca Crisis ambiental y cambio climático en la política global: un tema crecientemente complejo para América Latina Pp. 57 a 77.
- Flores, R. C. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. Perfiles educativos, 30(120), 33-62.
- Flores, R. C. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2(4).
- Flores, R. C. (2015). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 14(27).
- García, C. (2006). Las representaciones sociales del territorio: Enfoque y metodología para su estudio. Revista Controversia, 186, 78-87.
- García, C. I. (2006). Las representaciones sociales del territorio. REVISTA CONTROVERSIA, (186).
- García-Díaz, Eduardo. (2000). Educación ambiental y ambientalización del currículo. En Perales, F.J., y Cañal de León, P. (Comp.). Didáctica de las ciencias experimentales. Madrid: Marfil. 585–613.
- Gifford, R. (1987). Environmental psychology. Principles and Practice. Boston: Allyn and Bacon. Citado en: Aragonés, J.I. y Américo, M. (1998). Psicología Ambiental. Madrid: Pirámide.
- González, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Proyecto Educación Ambiental para la Amazonia, coordinado por Lucie Sauvé. Revista Tópicos en Educación Ambiental n. 1. Revista del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo de la UFPR. n. 3, p. 141-158, jan./jun. Editora da UFPR.
- González y Bravo (2003). “Atisbando al construcción conceptual de la educación ambiental en México”, en: Bertely Busquets, María (Coord) Educación, Derechos Sociales y Equidad. La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo 1: Educación y diversidad cultural y Educación y medio ambiente. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 463p. pp. 243-275 en <http://anea.org.mx>.

- Granada, H. (2004). *Psicología ambiental (Guía para su estudio no presencial)*.
- Granada, H. Cuadros, N. Ocampo, D. Muñoz, L. (2011) *Representaciones sociales del territorio: Caso del barrio Palo blanco de la ciudad de Guadalajara de Buga-Valle, Colombia. Grupo de investigación Ambiente y Desarrollo Humano. Universidad del Valle – sede Buga*
- Habermas, J., Vogelmann, D. J. (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Sur.
- Hawley, A. H. (1982). *Ecology*.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios: El Método Territorio. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. November 4th - 7th, Salerno, Italia. 10p., 2009, INTI-International Network of Territorial Intelligence.*
- Ibáñez, T. (1988). *Psicología Social Construccionalista. Selección de textos: Bernardo Jiménez. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México. 2da Edición.*
- Ibáñez, T. (1994). *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionalista. En Montero, M. (coord.). Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela: AVEPSO*
- Ittelson, W. H. (1978). *Environmental perception and urban experience. Environment and behavior, 10(2), 193-213.*
- Jodelet, D. (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós*
- Kaplan, M. (1998). *La crisis ambiental: análisis y alternativas. La responsabilidad jurídica en el daño ambiental, 87-122.*
- Kolbert, E. (2014). *La sexta extinción: una historia antinatural. Grupo Planeta (GBS).*
- Lacolla, L. (2005) *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061*

- Leff, E. (1994). *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, Siglo XXI, México
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: racionalidad, complejidad, poder*, Ed. Siglo XXI, PNUMA, CIICH, México
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*, Ed. Siglo XXI, México
- Leff, E. (coord.) (2000) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Siglo XXI, México
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*, Ed. Siglo XXI, México. PNUMA Biblioteca Virtual, <http://atencionprimaria.wordpress.com/2008/02/19/pnuma-biblioteca-virtual/>
- Sauvé, L. et al. (coord). (2002) *Texto escogido en educación ambiental de una América a otra. Tomo I. Ere-Uqam*, Montreal, Canadá.
- Marcote, P. V., & Suárez, P. A. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1), 187-208.
- Márquez, R. I., Arcipreste, M. E. A., y Isaac, A. P. (2016). Representaciones sociales de la educación ambiental y práctica docente de maestros de educación básica del municipio de campeche.
- Martínez, M. (sin fecha). El método etnográfico de investigación. Disponible en: <http://www.cmuch.mx/plataforma/lecturas/invapli1/etnografica.pdf> .
- Martínez, A. G., de la Torre, F. V., & Abellán, M. V. (2012). Medición y categorización de la conciencia ambiental del alumnado universitario: contribución de la Universidad a su fortalecimiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 193-212.
- Materán, A. (2008) *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 243-248. Universidad de los Andes. San Cristobal, Venezuela.

- Mackenzie, A., Ball, A. S., & Virdee, S. R. (2001). *Ecology* (No. 574.54/M156).
- Meira, P. Á. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, 8(20-21).
- Mesa, R. P. (2008). La Educación Ambiental en el Contexto Educativo Colombiano. *Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 1(1), 18-28.
- Mesa, M. R. P., Contreras, Y. A. P., y Guzmán, H. L. (2013). Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario. Una mirada de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (34).
- Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible (2012). Educación ambiental para la participación en la gestión integral del riesgo. Bogotá D. C.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2012). Guía de Diseño e implementación de Proyectos Ambientales Escolares PRAE desde la Cultura del Agua. Bogotá D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). La dimensión ambiental. Un reto para la educación de la nueva sociedad. *Proyectos Ambientales Escolares*. Bogotá. D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Educar para el desarrollo sostenible. En: *Altablero* No. 36, agosto - septiembre de 2005. Bogotá D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá. D.C.
- Ministerio del Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial y Ministerio de Educación Nacional (2003). Educación Ambiental: política nacional. Bogotá D. C.
- Mittelman, J. (ed.) (1996). *Globalization: sustentabilidad Critical Reflections*. *International Political Economy Yearbook*, IX, Boulder, Co: Lynne Rienner Publishers.
- Montañez, G. Delgado, O (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. En línea: http://acoge2000.homestead.com/files/Montanez_y_Delgado_1998.pdf

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México. Athenea Digital – num 2
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: UNESCO – Editorial Magisterio.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1981). L'Age des foules: un traité historique de psychologie des masses, Fayard, (about Gustave Le Bon's invention of crowd psychology and Gabriel Tarde)
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986) De la ciencia al sentido común. En: MOSCOVICI, S. Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Novo, M. (1995). Educación ambiental y desarrollo sostenible. ORTEGA, P. y LÓPEZ, F., Educación ambiental: cuestiones y propuestas. Murcia, Caja Murcia.
- Packer, M. (2013) La ciencia de la investigación cualitativa/Martin Packer;Claudia de la Cera Alonso y Parada, traductora. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología. Ediciones Uniandes. Bogotá, Colombia.
- Patiño, M. H. (2014). Representaciones sociales sobre medio ambiente de los estudiantes de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño de Pereira (Master's thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- Peñuela-Uricoechea, M. (2008). Representaciones de ciudad y construcciones de territorio e identidades: La perspectiva infantil en Bogotá DC-Colombia. Cuadernos de Vivienda y Urbanismo, 1(1).
- Pizza, G. (2005). Antonio Gramsci y la antropología médica contemporánea. Hegemonía," capacidad de actuar"(agency) y transformaciones de la persona1/Antonio Gramsci and medical anthropology today. Hegemony, agency and transforming persons/Antonio Gramsci e l'antropologia medica ora. Egemonia, agentività (agency) e trasformazioni della persona. Revista de Antropología Social, 14, 15.
- Porta, L; Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Mar del Plata, octubre.
- Ortiz, E. M. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIX, núm. 1,

enero-marzo, pp. 183-193 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>

Orr, D. (1992) *Ecological Literacy, Education and the Transition to a Postmodern World*. New York, State University of New York Press.

Oyama, K. (2002). Nuevos paradigmas y fronteras en ecología. *Ciencias* 67, julio-septiembre, 20-31. [En línea] <http://www.revistaciencias.unam.mx/en/86-revistas/revista-ciencias-67/750-nuevos-paradigmas-y-fronteras-en-ecologia.html>

Patiño A.A. y otros (1994) *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental - Una estrategia en construcción*. Convenio Unicórdova - Municipio Planeta Rica.

Pérez, J. G., y Llorente, T. P. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 21-68.

Pizza, G. (2005). Antonio Gramsci y la antropología médica contemporánea. Hegemonía, "capacidad de actuar"(agency) y transformaciones de la persona/ Antonio Gramsci and medical anthropology today. Hegemony, agency and transforming persons/ Antonio Gramsci e l'antropologia medica ora. Egemonia, agentività (agency) e trasformazioni della persona. *Revista de Antropología Social*, 14, 15.

Pyle, J. L. (1981). McGraw-Hill encyclopedia of environmental science.

Quijano, P. (2015). Panorama de la educación ambiental en los países del Convenio Andrés Bello. Convenio Andrés Bello, Bogotá en http://convenioandresbello.org/inicio/wp-content/uploads/2015/04/panorama_EA_baja.pdf.

Quiva, D; Vera, L; (2010). La educación ambiental como herramienta para promover el desarrollo sostenible. *Telos*, septiembre-diciembre, 378-394.

Ramírez, G. (1990). *Legislación ambiental en los países del Convenio Andrés Bello (Vol. 13)*. SECAB.

Ramírez, Y., González, E. J. (2016). Representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de dos universidades veracruzanas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (22).

- Rañil, C., Rodríguez, M. (2008). Cuando el territorio se volvió tierra y la tierra papel: Respuestas a la supuesta extinción tehuelche y extranjería mapuche entre las comunidades de la provincia de Santa Cruz. In Trabajo presentado en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Vol. 29).
- Rizo, L. Gutiérrez, F. Granada, H. (2004). Percepción, C. Y. V. D., Grupo, V. S. M. E. U., de estudiantes, Y. S. I. E., & El comportamiento, E. R. *Psicología desde el Caribe*, (14), 173-221.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93).
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, 157-188.
- Rodríguez U y Paba, C (2013). Representación social de la crisis ambiental. En *Psicogente*, 16 (29), 84 – 102.
- Roth, E. (2000). *Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza*. *Revista ciencia y cultura*, (8), 63-78.
- Sandoval M.; Echeita G.y Simón C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 243-254.
- Sauvé, L. (1998) A propos des concepts d'éducation et de responsabilité. Actas del Colloquio virtual *The Future of Environmental Education in a Postmodern World* 19-30 de octubre, 1998, organizado por el *Canadian Journal of Environmental Education, Environnement Canada* y la *Université du Québec à Montréal* (<http://www.ec.gc.ca/eco/education>), p. 54-57.
- (1997a) *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal, Guérin, 2nd edition.
- (1997b) *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise - Rapport de recherche*, Montreal, CIRADE.
- (1996) "Environmental education and sustainable development", en *Canadian Journal of Environmental Education*. 1, 7-35.

- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en Educación Ambiental. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. México. Pág. 23. Descargado el 17 de diciembre de 2010. http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2003_11_sauve.pdf.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The reassertion of space in critical social teory*. Londres: Verso/New Left Books.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Cara Parens.
- Toro, Z. (2012). Territorio-lugar: Espacio de resistencia y lucha de los movimientos sociales, Pacarina del Sur [En línea], año 3, núm. 11, abril-junio, 2012. ISSN: 2007-2309. Disponible en Internet: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=421&catid=14
- Tuesca, R. (2005). La Calidad de Vida, su importancia y cómo medirla. *Revista Científica Salud Uninorte*, Vol 21. julio-diciembre. Barranquilla Colombia.
- Vargas, M. R. (2017). Estudio Exploratorio sobre las Relaciones que se dan entre la Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en el Profesorado de Ciencias Naturales.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto pedagógico rural el mácaro. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”. *Laurus. Revista de Educación*, Año 12, Número Extraordinario. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Varguillas.pdf
- Vega P. Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1), 187-208. en http://reec.educacioneditora.org/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf

- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En Morales J. F. (coord.) *Psicología Social*, McGraw Hill, Madrid.
- Wagner, W., Hayes, N., & Flores, F. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. *La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Wagensberg, J. (1997). ¿ Qué es la ciencia. *El País*, 9(97), 32.
- Wilches-Chaux, G. (2006). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. República de Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

Anexos

Anexo 1: Formato de Caracterización de la Institución

CINDE Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Ambiental
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FORMATO CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA - COLOMBIA

1. INFORMACIÓN GENERAL

Responsable de la Caracterización: _____
 Fecha de elaboración: Día ___ Mes ___ Año ____
 Institución Educativa: _____

2. BREVE RESEÑA DE LA INSTITUCIÓN Privada Pública

3. PÚBLICO OBJETIVO

Definición del radio de acción (Estudiantes de que grado y de qué edad)

Descripción entorno:

- Antecedentes del trabajo ambiental en la institución:

CINDE Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Ambiental
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

- Ubicación y Extensión (donde está situada la institución, con qué limita, que tan cerca está de la fuente hídrica):

- Número total de estudiantes en la IE: _____
- Niveles de Escolaridad: De _____ a _____
- Clasificación de la población objeto por rangos de edad y género:

GRADO	EDAD	GENERO	
		F	M

4. GRUPOS DE INTERÉS

Actividades complementarias: Organizaciones que trabajan temas ambientales con la institución educativa

Nombre	Ubicación (barrio, vereda o dirección)	Categoría (servicios, tiendas, microempresas, etc)	Qué estructura organizativa tienen? (son una ONG, del estado, privado, etc)

CINDE Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Ambiental
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

5. REVISIÓN DE PEI (PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL) Y PRAE (PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR)

PRAE - PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR

¿Cuenta la institución con un PRAE - PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR?
 No ___ Si ___

¿Cuál es su mayor objetivo?

¿Cómo se relaciona la institución con el territorio?

¿Quién es el encargado o líder del PRAE en la institución?

¿Qué áreas específicas intervienen en el PRAE?

¿Existe alguna relación de la institución con la Cuenca del Río Teusacá?

¿La institución cuenta con programas de capacitación y formación docente en materia de Educación Ambiental? No ___ Si ___ ¿Cuáles?

CINDE Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Ambiental
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PEI - PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Revisar en el documento donde se refleja:

a. Relación de la institución con el entorno

b. Acción social

c. Incidencia en el contexto

¿Está el PRAE alineado con el PEI?

Anexo 2: Formato de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes



FORMATO ENTREVISTA



INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA

TERRITORIO - CUENCA - EDUCACIÓN AMBIENTAL

Objetivos de la entrevista:

- ❖ Identificar las representaciones sociales de estudiantes adolescentes de las instituciones educativas asentadas en la Cuenca del río Teusacá sobre el territorio.
- ❖ Establecer las categorías, presentes en la representación.

Dirigido a: Estudiantes adolescentes de instituciones educativas situadas en la Cuenca del Río Teusacá.

Tiempo aproximado de la entrevista: 40 minutos.

Recursos: Guía de entrevista, grabadora de voz.

Fecha de entrevista: _____ Entrevistador: _____ Colegio: <u>COLEGIO GIMNASIO LOS ALPES</u> Vereda: _____ Cuenca: _____ Sujeto: _____	PROTOCOLO 1. Presentación del entrevistador 2. Contextualización del ejercicio en función de la investigación 3. Preguntas 4. Cierre
---	---

PREGUNTAS

Tema/categoría	Pregunta	Observaciones
Identificación personal y demográfica del entrevistado	¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes? ¿En qué curso estas? ¿Dónde vives?	
Territorio	¿Conoces el lugar donde está ubicado tu colegio? ¿Qué me puedes contar de ese lugar? ¿Puedes contarme para ti que significa la palabra territorio? ¿Has escuchado alguna vez esa palabra? ¿Cuándo crees que la usan?	

1



FORMATO ENTREVISTA



INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA

Interacción con el territorio	¿Alguna vez han <u>salido fuera</u> pero cerca del colegio? ¿A dónde han ido? ¿Qué hacen cuando salen con el colegio a los alrededores? ¿Has visto naturaleza cerca a tu colegio? ¿Dime 3 palabras que resuman lo que hay alrededor de tu colegio?	
Cuenca	¿Sabes si cerca a tu colegio hay ríos? ¿Alguna vez has oído hablar de una Cuenca? ¿Qué crees que es una cuenca? ¿Encuentras alguna <u>relacion</u> entre cuenca y territorio?	
Interacción con el recurso hídrico	¿Sabías que estamos cerca de una gran reserva de agua? ¿Para qué podría servirnos conocer y cuidar ese recurso de agua que tenemos cerca?	
Responsabilidad Social	¿Sabes si en tu colegio están haciendo algo para conservar la naturaleza que se encuentra alrededor? ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se realizaran para conocer más del recurso de agua que tenemos cerca al colegio? ¿Qué haces tú para conservar la naturaleza en tu colegio?	

Cierre: oportunidad de complementar cualquier pregunta con información adicional

- ¿Hay algo más que quisieras contarme de las cosas de la naturaleza que rodean tu colegio?

Despedida y finalización de la grabación.

2

Anexo 4: Consentimientos Informados (muestra)

CINDE Fundación Centro Investigaciones en Educación y Desarrollo Humano
 Centro Cooperativo de la UPNED
 Sede de la Facultad de Ciencias Sociales para América Latina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – PADRES

INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA.

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA.** Su objetivo es **“interpretar las representaciones sociales de los adolescentes, vinculados a instituciones educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental”.**

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) porque pertenece en calidad de estudiante al **COLEGIO GIMNASIO LOS ALPES** y cumple con el rango etario de estudio dentro de nuestra investigación. Las Investigadoras responsables de este estudio son las Profesionales: **MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ - Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Desarrollo Humano y MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA – Ecológa.**

La investigación se realiza en el marco de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE** que actualmente cursan las Investigadoras. Para decidir si su hijo(a) puede participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en brindarnos información por medio de relatos y dibujos que nos permitirán develar realidades en relación a la cuenca del Río Teusacá en el contexto educativo. El trabajo en la entrevista y la recolección de dibujos durará alrededor de 60 minutos cada una, y abarcará varias preguntas sobre detallar el tema que se consultará. Dichas actividades se realizarán dentro de la institución educativa, en los espacios asignados por las Directivas para el trabajo con el grupo, de acuerdo al día y la hora que ellos estimen pertinente. Para facilitar el análisis, esta entrevista y elaboración de dibujos, serán grabadas y fotografiadas. En cualquier caso, su hijo(a) podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Este ejercicio no cuenta con ningún indicador de riesgo en su implementación.

Beneficios: Usted en calidad de padre de familia y su hijo(a) en calidad de participante, no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para indicar el uso potencial de la información en términos de beneficio social y ambiental en el lugar de impacto de la institución educativa.

Voluntariedad: La participación de su hijo(a) es absolutamente voluntaria. Él/Ella tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio ni para él/ella ni para usted.

Confidencialidad: Todas las opiniones y el uso las fotografías de su hijo(a) serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su

nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello se usaran convenciones para la identificación de la información, producto que será únicamente salvaguardado por las Investigadoras en su proceso de desarrollo.

Conocimiento de los resultados: Usted en su calidad de padre de familia, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al final de la misma, podrá conocer el documento de investigación mediante contacto con las Investigadoras al igual que será invitado a la socialización de los resultados, la cual se programa con las Directivas de la Institución Educativa. Podrá ponerse en contacto con las investigadoras por los siguientes canales:

MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ
 Cel. 3004297133
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marshelaalvarado@gmail.com – dalvaradog@upn.edu.co

MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA
 Cel. 3102481009
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marcelagortega@gmail.com – ilian.gonzalez@upn.edu.co

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las investigadoras responsables de este estudio.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Angela Garavito Sanchez, acepto que mi hijo(a) Humberto Alejandro Escobar Garavito participe en el estudio **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de su participación en este estudio.

Evidencia 1: Consentimiento Informado firmado por padre de familia

CINDE Fundación Centro Investigaciones en Educación y Desarrollo Humano
 Centro Cooperativo de la UPNED
 Sede de la Facultad de Ciencias Sociales para América Latina

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – PADRES

INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA.

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA.** Su objetivo es **“interpretar las representaciones sociales de los adolescentes, vinculados a instituciones educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental”.**

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) porque pertenece en calidad de estudiante al **COLEGIO GIMNASIO LOS ALPES** y cumple con el rango etario de estudio dentro de nuestra investigación. Las Investigadoras responsables de este estudio son las Profesionales: **MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ - Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Desarrollo Humano y MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA – Ecológa.**

La investigación se realiza en el marco de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE** que actualmente cursan las Investigadoras. Para decidir si su hijo(a) puede participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en brindarnos información por medio de relatos y dibujos que nos permitirán develar realidades en relación a la cuenca del Río Teusacá en el contexto educativo. El trabajo en la entrevista y la recolección de dibujos durará alrededor de 60 minutos cada una, y abarcará varias preguntas sobre detallar el tema que se consultará. Dichas actividades se realizarán dentro de la institución educativa, en los espacios asignados por las Directivas para el trabajo con el grupo, de acuerdo al día y la hora que ellos estimen pertinente. Para facilitar el análisis, esta entrevista y elaboración de dibujos, serán grabadas y fotografiadas. En cualquier caso, su hijo(a) podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Este ejercicio no cuenta con ningún indicador de riesgo en su implementación.

Beneficios: Usted en calidad de padre de familia y su hijo(a) en calidad de participante, no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para indicar el uso potencial de la información en términos de beneficio social y ambiental en el lugar de impacto de la institución educativa.

Voluntariedad: La participación de su hijo(a) es absolutamente voluntaria. Él/Ella tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio ni para él/ella ni para usted.

Confidencialidad: Todas las opiniones y el uso las fotografías de su hijo(a) serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su

nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello se usaran convenciones para la identificación de la información, producto que será únicamente salvaguardado por las Investigadoras en su proceso de desarrollo.

Conocimiento de los resultados: Usted en su calidad de padre de familia, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al final de la misma, podrá conocer el documento de investigación mediante contacto con las Investigadoras al igual que será invitado a la socialización de los resultados, la cual se programa con las Directivas de la Institución Educativa. Podrá ponerse en contacto con las investigadoras por los siguientes canales:

MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ
 Cel. 3004297133
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marshelaalvarado@gmail.com – dalvaradog@upn.edu.co

MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA
 Cel. 3102481009
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marcelagortega@gmail.com – ilian.gonzalez@upn.edu.co

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las investigadoras responsables de este estudio.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, David Lopez, acepto que mi hijo(a) KAYUL OMAR participe en el estudio **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de su participación en este estudio.

David Lopez Firma Padre de Familia

Marcela Alvarado González Firma Investigadora Responsable 1

Marcela González Ortega Firma Investigadora Responsable 2

Lugar y Fecha:

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte

Evidencia 2: Consentimiento Informado firmado por padre de familia

CINDE Fundación Centro de Investigación y Promoción de la Educación y el Desarrollo Humano
 Centro Cooperador de UNICEF Sede de la Fiscalía General del Departamento de Antioquia - Leticia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – PADRES

INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**. Su objetivo es *“Interpretar las representaciones sociales de los adolescentes, vinculados a instituciones educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental”*.

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) porque pertenece en calidad de estudiante al **COLEGIO GIMNASIO LOS ALPES** y cumple con el rango etario de estudio dentro de nuestra investigación. Las Investigadoras responsables de este estudio son las Profesionales: **MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ** - Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Desarrollo Humano y **MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA** – Ecóloga.

La investigación se realiza en el marco de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE** que actualmente cursan las Investigadoras. Para decidir si su hijo(a) puede participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en brindarnos información por medio de relatos y dibujos que nos permitirán develar realidades en relación a la cuenca del Río Teusacá en el contexto educativo. El trabajo en la entrevista y la recolección de dibujos durará alrededor de 60 minutos cada una, y abarcará varias preguntas sobre detallar el tema que se consultará. Dichas actividades se realizarán dentro de la institución educativa, en los espacios asignados por las Directivas para el trabajo con el grupo, de acuerdo al día y la hora que ellos estimen pertinente. Para facilitar el análisis, esta entrevista y elaboración de dibujos, serán grabadas y fotografiadas. En cualquier caso, su hijo(a) podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Este ejercicio no cuenta con ningún indicador de riesgo en su implementación.

Beneficios: Usted en calidad de padre de familia y su hijo(a) en calidad de participante, no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para indicar el uso potencial de la Información en términos de beneficio social y ambiental en el lugar de impacto de la institución educativa.

Voluntariedad: La participación de su hijo(a) es absolutamente voluntaria. Él/ella tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio ni para él/ella ni para usted.

Confidencialidad: Todas las opiniones y el uso las fotografías de su hijo(a) serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su

nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello se usaran convenciones para la identificación de la información, producto que será únicamente salvaguardado por las investigadoras en su proceso de desarrollo.

Conocimiento de los resultados: Usted en su calidad de padre de familia, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al final de la misma, podrá conocer el documento de investigación mediante contacto con las Investigadoras al igual que será invitado a la socialización de los resultados, la cual se programa con las Directivas de la Institución Educativa. Podrá ponerse en contacto con las Investigadoras por los siguientes canales:

MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ
 Cel: 3004297133
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marthe.alvarado@gmail.com – malvarado@upn.edu.co

MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA
 Cel: 3102481009
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marcelagonzalez@gmail.com – lgonzalez@upn.edu.co

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las Investigadoras responsables de este estudio.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, RODOLFO ALAIXI acepto que mi hijo(a) LEYLA ALAIXI participe en el estudio **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**. Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de su participación en este estudio.

Firma Padre de Familia: [Firma] Firma Investigadora Responsable 1: [Firma]

Firma Investigadora Responsable 2: [Firma]

Lugar y Fecha: Bogotá, Sept 11/17

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte

Evidencia 3: Consentimiento Informado firmado por padre de familia

CINDE Fundación Centro de Investigación y Promoción de la Educación y el Desarrollo Humano
 Centro Cooperador de UNICEF Sede de la Fiscalía General del Departamento de Antioquia - Leticia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – PADRES

INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en la investigación **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**. Su objetivo es *“Interpretar las representaciones sociales de los adolescentes, vinculados a instituciones educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá, sobre el territorio y su incidencia en el proceso de educación ambiental”*.

Su hijo(a) ha sido seleccionado(a) porque pertenece en calidad de estudiante al **COLEGIO GIMNASIO LOS ALPES** y cumple con el rango etario de estudio dentro de nuestra investigación. Las Investigadoras responsables de este estudio son las Profesionales: **MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ** - Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Desarrollo Humano y **MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA** – Ecóloga.

La investigación se realiza en el marco de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE** que actualmente cursan las Investigadoras. Para decidir si su hijo(a) puede participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en brindarnos información por medio de relatos y dibujos que nos permitirán develar realidades en relación a la cuenca del Río Teusacá en el contexto educativo. El trabajo en la entrevista y la recolección de dibujos durará alrededor de 60 minutos cada una, y abarcará varias preguntas sobre detallar el tema que se consultará. Dichas actividades se realizarán dentro de la institución educativa, en los espacios asignados por las Directivas para el trabajo con el grupo, de acuerdo al día y la hora que ellos estimen pertinente. Para facilitar el análisis, esta entrevista y elaboración de dibujos, serán grabadas y fotografiadas. En cualquier caso, su hijo(a) podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Este ejercicio no cuenta con ningún indicador de riesgo en su implementación.

Beneficios: Usted en calidad de padre de familia y su hijo(a) en calidad de participante, no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para indicar el uso potencial de la Información en términos de beneficio social y ambiental en el lugar de impacto de la institución educativa.

Voluntariedad: La participación de su hijo(a) es absolutamente voluntaria. Él/ella tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio ni para él/ella ni para usted.

Confidencialidad: Todas las opiniones y el uso las fotografías de su hijo(a) serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su

nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello se usaran convenciones para la identificación de la información, producto que será únicamente salvaguardado por las investigadoras en su proceso de desarrollo.

Conocimiento de los resultados: Usted en su calidad de padre de familia, tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al final de la misma, podrá conocer el documento de investigación mediante contacto con las Investigadoras al igual que será invitado a la socialización de los resultados, la cual se programa con las Directivas de la Institución Educativa. Podrá ponerse en contacto con las Investigadoras por los siguientes canales:

MARCELA ALVARADO GONZÁLEZ
 Cel: 3004297133
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marthe.alvarado@gmail.com – malvarado@upn.edu.co

MARCELA GONZÁLEZ ORTEGA
 Cel: 3102481009
 Dirección: CINDE Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
 Correo electrónico: marcelagonzalez@gmail.com – lgonzalez@upn.edu.co

Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las Investigadoras responsables de este estudio.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, LEYLA ALAIXI acepto que mi hijo(a) RODOLFO ALAIXI participe en el estudio **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE TERRITORIO, EN ADOLESCENTES VINCULADOS A DINÁMICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE COLEGIOS DISTRITALES Y PRIVADOS ASENTADOS EN LA CUENCA MEDIA DEL RÍO TEUSACÁ - CUNDINAMARCA – COLOMBIA**. Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de su participación en este estudio.

Firma Padre de Familia: [Firma] Firma Investigadora Responsable 1: [Firma]

Firma Investigadora Responsable 2: [Firma]

Lugar y Fecha: Bogotá, Sept 11/17

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte

Evidencia 4: Consentimiento Informado firmado por padre de familia

Nota: El archivo completo de los consentimientos informados puede consultarse en la versión digital del documento final en el siguiente link: https://drive.google.com/open?id=1R7QLPizafK_iokuoL_Q949S-1fW535vR

Anexo 5: Matriz de análisis Categorías Predeterminadas (CP) y Categorías Emergentes (CE)

<p>INVESTIGACIÓN: Representaciones sociales sobre territorio en niños vinculados a dinámicas de educación ambiental de colegios distritales y privados asentados en la cuenca media del río Teusacá -Cundinamarca-Colombia</p>	<p>PROBLEMA: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el territorio de los niños de las instituciones educativas asentadas en la Cuenca del Río Teusacá?</p>
---	--

Convenciones:

S: Sujeto **LA:** La Aurora **GCA:** Gimnasio Los Alpes

CATEGORÍA	SUB - CATEGORIA	CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	DISCURSO SUJETO(S) Unidades de análisis
	Rol significativo de los Sujetos	Reconstituyen la realidad y le imputan una significación específica, demostrando no el solo simple reflejo de la realidad, sino, a su vez, toda una organización significativa	<p><i>SF – LA: para el futuro, para que los hijos de uno puedan tener agua, no como en África</i></p> <p><i>S11 – LA: que a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda el agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí</i></p> <p><i>S12 - LA: Si, ahorrando el agua, también, la aseedora ella cuando los niños dejan la llave abierta la aseedora la cierra y eso</i></p>

REPRESENTACIÓN SOCIAL	Construcción Social	<p>La teoría sobre representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel esencial en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, en los que se incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, con un papel significativo para las personas en su vida privada, pero también en la vida y organización de los grupos en y con los que viven (Wagner y Elejabarrieta 1994).</p>	<p>S7 - LA: una quebrada, una quebrada tiene basura porque está contamina, a veces el coordinador nos prohíbe ir allá, pero nosotros no hacemos caso, porque allá está el pozo séptico, un pozo séptico se revuelve con la quebrada entonces empieza a oler como a feo, como a popó</p> <p>S12 - LA: La quebrada, pues porque es una quebradita chiquita, sucia, porque eso viene de las casas de la demás gente y eso, el agua, del baño y esas cosas</p> <p>S13 - LA: Si, la quebrada, pues no sé así siempre le dicen^{[1][1]} Agua, allá hay pastos ahí abajo, hay algas, el agua se ve sucia, no sé, pues yo creo que es sucia, porque la profe siempre nos dice que no tomemos de esta agua, microbios</p>
	Bienestar	<p>Según Tuesca (2005): La calidad de vida es un concepto relacionado con el bienestar social y depende de la satisfacción de las necesidades humanas y de los derechos positivos (libertades modos de vida, trabajo, servicios sociales y condiciones ecológicas). Estos son elementos indispensables para el desarrollo del individuo y de la población; por tanto, caracterizan la distribución social y establecen un sistema de valores culturales que coexisten en la sociedad (p 77) Tuesca, R. (2005). La Calidad de Vida, su importancia y cómo medirla. Salud Uninorte, 21, 76-86. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/salud_uninorte/21/8_La%20Calidad%20de%20Vida.pdf</p>	<p>I- LA: ¿cómo se imaginan que era esto antes?</p> <p>VS- LA: muy limpio, lleno de animales. De vacas</p> <p>S9 - LA: Árboles, plantas, un pajarito, mariposas^{[1][1]} Bonito, limpio, no señora</p> <p>SB - LA: Que es muy hermoso porque está en medio de la naturaleza me gusta porque está bien ubicado y es muy lindo por su naturaleza, y que hay montañas que ocasionan oxígeno</p> <p>S11 - LA: luego pasas allá y luego uno se encuentra con Marqués y hay una laguna que baja así, y rápido, y donde una compañera que es por la casa de allá arriba, que hemos ido, que haya uno lo dejan, era una salida pedagógica, que allá uno salía, llevaba trajes de baño y se metía a la laguna, muy chévere, si, mucha, mira por allá están esos pinos, me encanta porque también hay montañas, los animalitos y todo esto prácticamente del colegio es sólo naturaleza</p> <p>SA- LA: Muy chévere, porque no se ven cosas malas, es que es como el campo</p> <p>SA- LA: Si, por que la respiración de uno es más fresca^{[1][1]} - La naturaleza tiene que ver con algo de territorio?^{[1][1]} Casi todo es zona verde^{[1][1]} Zonas verdes, canchas y que es lejos de la ciudad</p> <p>SC-LA: Que lo siento como un lugar muy apropiado y muy bueno porque acá es como porque es un lugar como en la selva porque hay muchos árboles y montañas</p>

<p>Identidad Social</p>	<p>“el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos se complementan mutuamente y son los prerrequisitos fundamentales para lo que denominamos identidad social” (Wagner y Elejabarrieta, 1994, pág. 819).</p>	<p><i>S5-LA: es donde yo puedo estar y eso puede ser mi territorio y digamos mi territorio es donde yo vivo</i></p> <p><i>I: ¿tu colegio hace parte de tu territorio?</i> <i>S5-LA: si</i> <i>S6-LA: donde vivo, donde como, donde estudio aprendo</i></p> <p><i>I - LA: ¿bueno y de quien esta tierra entonces?</i> <i>VS- LA de Jesús, del Rector, de todos, de todos los del colegio</i></p> <p><i>SE-LA: En las clases de naturales, esa palabra la han utilizado como los indígenas</i></p> <p><i>I -LA: ¿y solamente el espacio donde está tu casa? O alrededor también</i> <i>S3 -LA: alrededor de todo lo que yo veo</i></p> <p><i>SE-LA: A veces, en sociales o en ciencias naturales, que el territorio de los indios</i></p> <p><i>SE-LA: En Sociales, porque en sociales se trata más de los territorios, donde queda Colombia y esas cosas</i></p> <p><i>I- LA: cuál es tu territorio entonces, por ejemplo</i> <i>S3 - LA: digamos acá en el colegio</i></p>
<p>Sentido de pertenencia</p>	<p>El concepto de sentido de pertenencia se instaura a partir de una identidad colectiva, involucra una actitud consciente y comprometida afectivamente ante el universo significativo que singulariza una determinada colectividad en donde el sujeto participa activamente.</p>	<p><i>I: para qué sirven los arboles</i> <i>S10-LA: para que nos den fruto y nos de alimento</i> <i>S11-LA: porque ellos transforman el aire de los carros</i> <i>S12-LA: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseñó eso</i> <i>VS-LA: la profesora</i></p> <p><i>S6A – GCA: hay que hablar con la sociedad tenerlo en cuenta, mostrarles un estudio de lo que está pasando</i> <i>I: ¿tu colegio hace parte de tu territorio?</i> <i>S5-LA: si</i> <i>S6-LA: donde vivo, donde como, dono de estudio aprendo</i></p> <p><i>I - LA: ¿y solamente el espacio donde está tu casa? O alrededor también.</i></p>

			<p><i>S3 - LA: alrededor de todo lo que yo veo</i></p> <p><i>S1 - LA: el territorio es algo donde yo vivo y que yo puedo estar ahí todas las veces que yo quiera Digamos como si fuera mi territorio</i></p> <p><i>I - LA: ¿bueno y de quien esta tierra entonces?</i></p> <p><i>VS- LA de Jesús, del Rector, de todos, de todos los del colegio</i></p>
	<p>Psicología ambiental</p>	<p>Holahan (Citado en Granada 2004) “la psicología ambiental es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana” (Pág.22).</p> <p>La psicología ambiental también se ocupa del estudio del espacio geográfico y cómo la relación que el hombre establece con él, lo convierte en territorio, otorgándole significados, simbolismos y conocimientos gracias a la experiencia y la interrelación que ha sostenido con un espacio, y a todas las relaciones sociales que acontece dentro de este. Estos dos procesos (la experiencia con el medio y las relaciones sociales) son determinantes para la construcción del conocimiento social instaurándose de esta forma las Representaciones Sociales, por medio de las cuales se logra captar e interpretar la realidad a través de las experiencias.</p>	

<p>TERRITORIO</p>	<p>Poder - Dominio</p>	<p>escenario de las relaciones sociales referida a una extensión terrestre delimitada, que incluye relaciones de poder y posesión por parte de individuos, grupos y organizaciones de toda escala; con límites de soberanía, propiedad y jurisdicción</p>	<p><i>I: para que sirven los arboles</i> <i>S10-LA: para que nos den fruto y nos de alimento</i> <i>S11-LA: porque ellos transforman el aire de los carros</i> <i>S12-LA: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseñe eso</i> <i>VS-LA: la profesora</i></p> <p><i>I: ¿pregunto, donde está tu territorio? S15-LA: en serrezuela</i> <i>I: ¿serrezuela es tu territorio por qué? S15-LA: porque allá vivimos</i> <i>I: y tu colegio es territorio tuyo o no S15: no</i></p> <p><i>I: y para ti que era el territorio</i> <i>S8-LA: ah donde uno puede vivir y también a donde uno puede enseñar y también comer para que uno no se muera</i></p> <p><i>I: ¿pregunto, donde está tu territorio? S15-LA: en serrezuela</i> <i>I: ¿serrezuela es tu territorio por qué? S15-LA: porque allá vivimos</i> <i>I: y tu colegio es territorio tuyo o no S15: no</i></p> <p><i>S5-LA: es donde yo puedo estar y eso puede ser mi territorio y digamos mi territorio es donde yo vivo</i></p> <p><i>I - LA: ¿bueno y de quien esta tierra entonces?</i> <i>VS- LA de Jesús, del Rector, de todos, de todos los del colegio</i></p> <p><i>I -LA: ¿y eso es tuyo?</i> <i>S4 - LA: de mi abuelo</i></p> <p><i>S1 - LA: el territorio es algo donde yo vivo y que yo puedo estar ahí todas las veces que yo quiera Digamos como si fuera mi territorio</i></p> <p><i>S3 - LA: Si en el colegio, pues territorio, cuando estoy jugando algo y pues necesito ver que significa, para mi significa que le pertenece a alguien o que también es el estado del gobierno</i></p> <p><i>B-LA: el territorio es la tierra no pueden pisar porque es de ellos, y la cuenca puedes ser de muchas personas</i></p>
--------------------------	-------------------------------	---	--

		<p><i>S11-LA: Que es como el colegio, que cada uno tiene su parte, que cada uno tiene su espacio y no tiene que estar compartiendo con los demás, puede ser como... yo como yo tener la cascada, que nadie, que pueden entrar, si , pero que no pueden echar basura ni nada, pues si uno pone un letrero cumplan lo que está ahí, no botar más papeles en el pasto, porque cuando llueve el... los laguitos se llevan así y caen también en la cascada. S11: Pues no tanto, por ahí dos veces, que, ahí no ese si me quedo corta, como decir que no se acerque, que se el que se acerca le puede ir mal</i></p>
<p>Lugar</p>	<p>los lugares son creaciones históricas, que deben ser explicados, no asumidos, y que esta explicación debe tomar en cuenta las maneras en las que la circulación global del capital, el conocimiento y los medios configuran la experiencia de la localidad” (Escobar, 2010)</p>	<p><i>I: ¿pregunto, donde está tu territorio? S15-LA: en serrezuela I: ¿serrezuela es tu territorio por qué? S15-LA: porque allá vivimos I: y tu colegio es territorio tuyo o no S15: no</i></p> <p><i>I: para que sirven los arboles S10: para que nos den fruto y nos de alimento S11: porque ellos transforman el aire de los carros S12: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseñó eso VS: la profesora</i></p> <p><i>S13- LA: en la aurora baja y el agua se puede tomar</i></p> <p><i>VS-LA ¿Y cuál crees que es tu territorio? Una casa Osea que tu territorio cuál es? Una casa ¿Una casa cualquiera? Si</i></p> <p><i>VS-LA: Como una guarida</i></p> <p><i>VS-LA: Bogotá, la calera</i></p> <p><i>VS- LA: La aurora baja</i></p> <p><i>I: y para ti que era el territorio S8- LA: ah donde uno puede vivir y también a donde uno puede enseñar y también comer para que uno no se muera</i></p>

I: ¿tu colegio hace parte de tu territorio?

S5-LA: si

S6-LA: donde vivo, donde como, dono de estudio aprendo

S5- LA: es donde yo puedo estar y eso puede ser mi territorio y digamos mi territorio es donde yo vivo

I- LA: cuál es tu territorio entonces, por ejemplo

S3 - LA: digamos acá en el colegio

S3- LA: Territorio es un lugar a donde nosotros estamos

S3 - LA: acá cerca al colegio

S2-LA: Conocemos hasta allá y hasta la quebrada, conocemos hasta la Calera.

S1-LA: hasta más por allá, un poquito más lejos de la montaña profe.

VS - LA: En la aurora baja

S13 - LA: Una cancha de futbol cinco salones de primero hasta quinto la quebrada dos arcos.

SF - LA: En Sociales, porque en sociales se trata más de los territorios, donde queda Colombia y esas cosas

SD-LA: en sociales, dicen que es como es alrededor de uno que uno lo tiene que cuidar, es donde uno vive, es el entorno de uno

SD-LA: es como un lugar alrededor de uno

S16-LA: Dibuje el colegio, la quebrada y muchos árboles la tienda y los buses

S20 - LA: Yo dibujé mi colegio con unos árboles, carros, busetas, hice una cancha, la quebrada, unas llantas y por último unas flores

S10A - LA: Bueno este lugar es alejado de la civilización, específicamente del pueblo de la calera que es aledaño a Bogotá, de hecho, por el mismo caminito de acá llegamos a Bogotá

		<p>S11A - LA: Si, es un lugar, una ubicación, no sé^{SEP} No sé, en sociales, como de lugares, de países</p> <p>S++ - LA: casas, que podrían ser, porque cuando siempre salimos de las rutas para venir al colegio a veces nos dan las señoras que viven en esta casa nos venden tinto y eso, pueden ser montañas, casas</p> <p>S++ - LA: Campo, carretera y puede ser árboles</p> <p>SC - LA: Territorio es un lugar donde pueden decirte que es su territorio, es un lugar donde hay muchas personas.</p>
Espacio Geográfico	<p>Dollfus (1976), afirma que el espacio geográfico es el paisaje, pero también las causas y consecuencias de su organización y, en esta medida, es localizable, diferenciado y homogéneo. El hombre, día a día, adquiere mayores necesidades, lo que hace que utilice los diferentes espacios, los organice y los fraccione generando en cada uno de ellos una función específica. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ESPACIO GEOGRÁFICO A PARTIR DEL COMPORTAMIENTO Y LA PERCEPCIÓN.</p> <p>Oscar Tibaduiza Rodríguez Licenciado en Educación. Magíster © Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. oscartibaduiza@gmail.com</p>	<p>VS: La aurora baja</p> <p>S++ - LA: que el río tiene agua y el territorio no tiene, es más campo</p> <p>VS- LA: La Calera, Bogotá</p> <p>S2 - LA: Conocemos hasta allá y hasta la quebrada, conocemos hasta la Calera.</p> <p>S2- LA: En Bogotá.</p> <p>I: ¿y tú en donde vives?</p> <p>S2 - LA: En Bogotá</p> <p>I: ¿pregunto, donde está tu territorio? S15-LA: en serrezuela</p> <p>I: ¿serrezuela es tu territorio por qué? S15-LA: porque allá vivimos</p> <p>I: y tu colegio es territorio tuyo o no S15: no</p>
Tierra	<p>Por tierra se entiende el espacio físico geográfico que está en propiedad de determinadas personas individuales, comunitarias o del estado. La propiedad es el conjunto de derechos sobre un bien de una persona, de organizaciones</p>	<p>SB-LA: Hablan sobre los tiempos antiguos de los españoles y indígenas que tenían sus territorios</p> <p>SB-LA: Un lugar donde es propiedad de ellos, donde ellos están y nadie la puede pasar</p>

	<p>comunitarias o del Estado. El derecho propietario de unos produce la exclusión de otros al goce de un bien. Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Tierra territorio y educación. Cochabamba 2008</p>		<p><i>S12 - LA: Hay muchas montañas una quebrada hay un CAI bancos casas hay muchas montañas y hay mucha tierra.</i></p> <p><i>S12 - LA: ¿territorio? un sector en el que el hombre le da diferentes usos. Si. Pues territorio es cómo lo mismo que terreno no.</i></p> <p><i>PEND - GCA: Solo la usamos cuando vamos a hablar generalmente de política</i></p> <p><i>S++ LA: que el río tiene agua y el territorio no tiene, es más campo</i></p> <p><i>S2-LA: No, no, pues en mi familia se pelean por la tierra, no, no se</i></p> <p><i>S9-LA: ¿una parte que compran o algo? A que es de alguien. En como en cosas que es de uno, de ellos, que dicen hay este es mi territorio, cuando digamos que parqueen un carro y no es de ellos, entonces hay no, no parquee el carro acá porque es mi territorio</i></p> <p><i>S10: LA: Si, bueno pues no sé qué es territorio</i></p> <p><i>S12-LA: Que hay muchas montañas, muchos árboles, muchas vacas, que hay mucha tierra</i></p> <p><i>SB-LA: el territorio es la tierra no pueden pisar porque es de ellos, y la cuenca puedes ser de muchas personas</i></p>
<p>Seguridad territorial</p>	<p>Seguridad territorial, y está estrechamente ligado con la seguridad ecológica. La seguridad y la soberanía alimentaria hacen referencia a la capacidad del territorio para ofrecernos los alimentos que requerimos los seres humanos para crecer integralmente, no solamente por su valor estructural o energético, sino también por su significado.</p> <p>Los Proyectos Ambientales Escolares PRAE y los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA,</p>		<p><i>LA: y para ti que era el territorio</i></p> <p><i>S8-LA: ah donde uno puede vivir y también a donde uno puede enseñar y también comer para que uno no se muera</i></p> <p><i>I- LA: ¿cómo se imaginan que era esto antes?</i></p> <p><i>VS- LA: muy limpio, lleno de animales. De vacas</i></p> <p><i>SC-LA: Que lo siento como un lugar muy apropiado y muy bueno porque acá es como porque es un lugar como en la selva porque hay muchos árboles y montañas</i></p> <p><i>S4 - LA: Sobre la naturaleza el ambiente y sus problemas tiene arboles tiene un colegio muchos árboles y casas con niños me gusta porque es un ambiente lindo todo verde y me gusta porque representa la linda naturaleza y hay mucho oxígeno y aire</i></p>

constituyen ejercicios de fortalecimiento de la seguridad territorial en escenarios locales, a partir de los cuales podemos aprender los secretos de la gestión ambiental para el desarrollo sostenible.

limpio por los árboles y la naturaleza y hay animales y transitan vehículos por la carretera y el colegio es lindo

SB-LA: Hermoso, pacífico y tranquilizador.

SB- LA: Que es muy hermosos porque está en medio de3 la naturaleza me gusta porque está bien ubicado y es muy lindo por su naturaleza, y que hay montañas que ocasionan oxígeno

S18 - LA: Es el colegio con sus árboles y una quebrada con un ambiente fresco tranquilidad, el colegio los profesores son amables hay muchos árboles, la quebrada es grande hay animales cultivos grandes y pequeños también.

S19 - LA: Yo dibuje un parque natural con una quebrada donde hay dos patos una vaca también hay 7 árboles con cerezas hay una casa un pasamanos un sube y baja y llantas hay montañas

S1A - GCA: escuchado en noticias, en la toma de territorios de las FARC y todo de eso ^{SEP} Es como los cultivos y esas cosas, la tierra y eso

S11A-GCA: Mucho verde, hay animales y cultivos de mazorcas y papa

S2 - LA: Pues mucha naturaleza, animales, personas, ¿cómo se llama esto? Plantaciones de papa, de yuca

S7 - LA: Que es bonito, que aquí es mejor porque uno puede estar aquí desde preescolar hasta once, hay casas, montañas, y montañas, diferentes clases de animales, especies, allá hay una quebrada

SA- LA: Muy chévere, porque no se ven cosas malas, es que es como el campo

SA - LA: Si, por que la respiración de uno es más fresca ^{SEP} - La naturaleza tiene que ver con algo de territorio? Casi todo es zona verde ^{SEP} Zonas verdes, canchas y que es lejos de la ciudad

I-LA: ¿qué es el territorio?

S7-LA: es nuestro hogar donde vivimos y donde estamos protegidos de muchos lugares

	<p>Seguridad</p> <p>Los seres humanos nos sentimos seguros cuando formamos parte de un territorio sostenible, porque ni las dinámicas naturales ni las dinámicas sociales constituyen amenazas para nosotros. O porque si bien existen múltiples amenazas en el entorno (lo cual generalmente sucede) estamos en capacidad de evitarlas o de enfrentar sin mayores traumatismos sus efectos. O también, porque estamos en capacidad de recuperarnos adecuada y oportunamente cuando no ha sido posible evitar una amenaza. Mejor dicho: cuando no somos vulnerables o cuando nuestra vulnerabilidad es manejable (porque, al fin y al cabo, todos los seres humanos –todos los seres vivos- somos vulnerables en algún sentido... pero también somos fuertes en otros, debido a lo cual podemos resistir o recuperarnos de los efectos de muchas amenazas).</p> <p>Como los seres humanos formamos parte de un territorio concreto, del cual también forman parte los ecosistemas con los cuales interactuamos, el concepto de seguridad siempre será de doble vía, como bien lo explicita la definición que propusimos: la dinámica de los ecosistemas no será una amenaza contra nosotros, en la medida en que nuestra propia dinámica no sea una amenaza contra ellos.</p>	<p><i>S7 - LA: Que es bonito, que aquí es mejor porque uno puede estar aquí desde preescolar hasta once, hay casas, montañas, y montañas, diferentes clases de animales, especies, allá hay una quebrada</i></p> <p><i>SC- LA: increíble, hermoso y perfecto</i></p> <p><i>SE-LA: Una vereda, Si, se llama la Aurora^[1]_[SEP] Es muy chévere, porque hay canchas de fútbol y hay buenos amigos</i></p> <p><i>SC-LA: Que lo siento como un lugar muy apropiado y muy bueno porque acá es como porque es un lugar como en la selva porque hay muchos árboles y montañas</i></p> <p><i>S9-LA: Bonito, arboles. Montañas, animales, pajaritos de diferentes...</i></p>
--	--	---

<p>Ambiente</p>	<p>Es un lugar de pertenencia e identidad cultural según Sauvé (2003).</p> <p>Representa, además, una categoría social constituida por comportamientos, valores y saberes; el ambiente como una totalidad compleja y articulada est� conformado por las relaciones dinámicas entre el sistema natural y social (Pacheco, 2005).</p>	<p><i>S11-LA: que el ambiente es donde ahí viven, ah no, pero es que el territorio también es donde uno vive y donde uno esta</i></p> <p><i>I: ok, entonces crees que es lo mismo o que son diferentes</i> <i>S11-LA: lo mismo</i> <i>I: �y t�?</i> <i>S10-LA: porque en los dos lugares hay vida</i> <i>I: �y el ambiente nos pertenece a nosotros o no? S10: Si</i></p> <p><i>I: cual es el ambiente aquí</i> <i>S10-LA: todo esto, menos lo que no hizo Dios</i></p> <p><i>I: �y será que esto era antes así o ha cambiado?</i> <i>S11-LA: ha cambiado</i> <i>I: y porque ha cambiado</i> <i>S11-LA: porque antes esto no era así aquí había muchos árboles había naturaleza y ya comenzaron a cortar los arboles quitaron la naturaleza para que acá pudieran estar animales, para tener este territorio ellos.</i> <i>I: �y como quisieran que esto fuera en el futuro?</i> <i>S11-LA: hubiera mucha naturaleza, que fuera muy bonita que hubiera vacas, animales comiéndose ayudando a la naturaleza</i> <i>S12-LA: para que nosotros vini�ramos y oli�ramos</i></p>
<p>Sistema</p>	<p>En el paradigma asociado a la comprensión de las relaciones complejas el concepto de sistema viene a constituirse en raíz para entender la complejidad (Morin, 2001).</p> <p>Un sistema est� constituido por factores físicos y socioculturales interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por estos. Un sistema tiene cuatro componentes básicos: a) un conjunto de elementos, cuantificables,</p>	<p><i>I: �y será que esto era antes así o ha cambiado?</i> <i>S11-LA: ha cambiado</i> <i>I: y porque ha cambiado</i> <i>S11-LA: porque antes esto no era así aquí había muchos árboles había naturaleza y ya comenzaron a cortar los arboles quitaron la naturaleza para que acá pudieran estar animales, para tener este territorio ellos.</i> <i>I: �y como quisieran que esto fuera en el futuro?</i> <i>S11-LA: hubiera mucha naturaleza, que fuera muy bonita que hubiera vacas, animales comiéndose ayudando a la naturaleza</i> <i>S12-LA: para que nosotros vini�ramos y oli�ramos</i></p> <p><i>I: para que sirven los arboles</i> <i>S10-LA: para que nos den fruto y nos de alimento</i> <i>S11-LA: porque ellos transforman el aire de los carros</i></p>

que tienen un nombre, que pueden ser divididos y ser clasificados; b) una red de relaciones que posibilita las interconexiones entre las partes y dan unidad al sistema; c) unos almacenes en donde se reserva materia, energía, información, etc.; d) una frontera que separa el sistema de los factores externos que pueden condicionarlo. Dichos componentes explican su estructura y funcionamiento por medio de: a) las relaciones entre la totalidad y las partes (Bertalanffy, 1981); b) las emergencias y límites del sistema; c) los tipos de sistemas según su relación con el entorno; d) la homeostasis (Wagensberg, 1997) e.) la organización y retroalimentación.

S12-LA: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseño eso
VS-LA: la profesora

VS- LA: está sucio

I: porque

S10- LA: porque el agua tiene que estar blanca y esta café

S12-LA: transparente

S9-LA: y botaron una llanta a rodar

I: y ustedes que hacen para cuidar el agua

S10-LA: no tirar basura

S11-LA: no tirar basura, no contaminar, con los papeles, tirando basura, botando comida

I: ¿y cómo podemos recuperar?

VS-LA: no botando nada, poner un cartel “no boten basura” y sembrando más.

I: ¿porque sembrando más?

S11-LA: para que la naturaleza pueda tener reproducción, para que se reproduzcan los animales, las plantas los árboles, todo.

S10-LA: no con más pasto y más vegetación, con árboles tenía más animales, había peces. Oye en un año descubrieron una trucha en esta quebrada

I: ¿hace un año?

S10-LA: si

I: ¿ose que todavía se puede recuperar? S11-LA: si si quitamos la contaminación

Porque allá hay menos plantas

S10-LA: oye aquí criaron 36 mariposas

I-LA: ¿sí y que las hicieron?

Las dejamos allá en la quebrada porque yo no fui a la quebrada con los de cuarto ni con Duvan, porque tiene muchas flores

I: Y que hay cerca a este colegio

VS- LA: casas, animales, mariposas, ciudades

I-LA: y el territorio nos pertenece o no

S8- LA: si

I: a cada uno

S8-LA: *no también es a los animales*

S3-LA: *pero él sabe cómo hacerlo, le arranca las semillas y las esconde*

VS- LA: *en el bosque*

I-LA: *y porque*

S3-LA: *porque allá puede haber más animales porque hay mucha vida S2: hay más vida que acá*

S1-LA: *como los osos, los pájaros*

S3-LA: *porque en el páramo se está derritiendo el agua y baja.*

S2-LA: *Ah sí por los nevados*

I-LA: *¿pero si se derrite toda la nieve cual es la razón por la que se acumula el agua?*

S1-LA: *por la lluvia*

S2-LA: *por el musgo*

S2-LA: *porque los osos viven en tierra como el páramo*

I-LA: *¿y en el páramo que hay?*

S2-LA: *lluvia y mucho frio y nublas*

S3-LA: *allá arriba hace más frio que acá abajo*

S1-LA: *y acá hay más arboles*

I-LA: *¿y los árboles para que les sirven a los animales? S1-LA: para cubrirse*

S1-LA: *aquí no había, en el atlántico había, había unos tigres así de grande como los dinosaurios y tenían unos colmillos que le hacían así y le bajaban hasta los pies*

I-LA: *¿y si contaminamos este rio afecta el mar o no?*

VS-LA: *si*

S1-LA: *si porque los ríos llegan al mar. Pero que te iba a decir pro. Fue una orca llego hasta el océano atlántico*

I-LA: *entonces que será el ambiente*

S2-LA: *es a donde nosotros podemos respirar*

I-LA: *¿cerca a tu casa cuál es tu territorio?*

S4-LA: *yo vivo en una montaña y por allá hay pasto, una cuevita así y muchos animales, vacas, perros*

S1 - LA: Si uno puede tirar basura y puede echar las cosas a nuestro territorio y eso puede afectar o puede tirar cosas podridas y también afecta nuestro territorio

I -LA: ¿será que el popo de las vacas afecta el agua? VS: No

S3- LA: Si

I -LA ¿Si por qué?

Porque ellas se hacen popo ahí y dañan el agua y puede servir para las plantas

S2 - LA: el territorio está conformado por el ambiente, porque ellos dos están cuidando la naturaleza de nosotros y de los animales

I -LA ¿y ustedes creen que este territorio es de ustedes o no es?

VS - LA No

¿I -Lay porque no?

S2- LA no es porque también viven muchos animales y plantas I: ¿y entonces si es de ellos no es nuestro?

S3 -LA si es, pero no lo debemos invadir con las casas

S3 - LA: Las matas la limpian pro

SD-LA: Si, árboles, flores, animales, plantas

SD- LA: Si, la Calera, es un Municipio^[1]_{SEP}; Tiene artos árboles, montañas, la gente es muy amable

S1A-GCA: diferentes especies de plantas y algunas veces diferentes especies de animales como vacas, caballos y algunas aves, así mismo nos rodean viviendas y muchos cultivos en especial de maíz y papa.

S13-LA: No, no me gusta salir casi, pues casas, carros, carreteras, árboles, pasto, hay unos sembrados allá,

S12-LA: Que hay muchas montañas, muchos árboles, muchas vacas, que hay mucha tierra

S2A-GCA: Alrededor de mi colegio veo mucha zona verde. Muchos árboles, montañas, plantas, y animales. Veo además varios cultivos que pueden ser de papa de maíz. Antes veamos gran cantidad de agua y ahora la quebrada que teníamos está seca. No hay gran cantidad de casas, pero las que hay están en las puntas de

las montañas y las colinas. Hay diversidad de animales, tales como: vacas, aves, gallinas y demás

S4A- LA: El colegio está rodeado de gran cantidad de naturaleza, posee una gran cantidad de cultivos, tiene indicios de industrialización, pero tiene vías de ingreso, suele haber casa, multiplicidad de animales.

S6A- GCA: Yo dibuje, unas montañas que está al frente del colegio las cuales tiene ladrillos, una entrada, un caminito que lleva a la parte superior de la montaña, hay cultivos, ya que al lado del colegio hay un cultivo de maíz, cableado, animales (muchos perritos)

S11A- LA: En el entorno del colegio hay mucho verde. Dibuje unos árboles animales como vacas y caballos, cultivos y casas. Alrededor del colegio veo mucha naturaleza se ve en algunas partes muy limpias. Cerca del colegio hay un río, pero un poco contaminado.

S1 - LA: Ríos contaminados montañas aves pasto etc. el colegio está medio de Bogotá calera es de hartas árboles montañas vacas perro camiones cultivos de papas

S6 - LA: Trata de que a montañas árboles cultivos casas la naturaleza los animales un río que es muy sucio un parque yerba edificio perros aire carreteras

S8 - LA: Las gradas del colegio, montañas, conejos, una señora, la quebrada contaminada, árboles y la reja del colegio

S9 - LA: Es el colegio al pie de la tienda de Don Julio y atrás de la hay una quebrada con basura y también atrás hay también montañas con árboles y cultivos de papa, cebolla y papa criolla. Fin

S10-LA: es un colegio que tiene alrededor tiene unos árboles unas montañas y casas

S11-LA: El ambiente la quebrada las llantas y los pájaros

S12-LA: Hay muchas montañas una quebrada hay un CAI bancos casas hay muchas montañas y hay mucha tierra

S14-LA: Unos árboles 3 montañas dos salones muchos chulos sol vacas pasto casa una estación de policía niños roas caminos cultivos

S17 - LA: Que hay quebradas a unos colegios que se llama Cambridge, Tierra Nueva y muchas vacas muchos árboles muchas viviendas hartos chulos hartas montañas muchas colinas

S18 - LA: Es el colegio con sus árboles y una quebrada con un ambiente fresco tranquilidad, el colegio los profesores son amables hay muchos árboles, la quebrada es grande hay animales cultivos grandes y pequeños también.

S19-LA: Yo dibuje un parque natural con una quebrada donde hay dos patos una vaca también hay 7 árboles con cerezas hay una casa un pasamanos un sube y baja y llantas hay montañas

S12- GCA: Pues alrededor se puede apreciar vegetación y también viviendas, que más es que vegetación hace parte con los cultivos, con los árboles, había un río y ya no está porque hubo una temporada de sequía y al igual que ese coso de allá, un momento la tierra estuvo super seca y se puede notar, pues ahorita ya no tanto porque ahorita ha llovido mucho, pero antes se veía el pasto super quemado y pues eso también es por lo de la sequía

PEND - GCA: creo que es vereda la Aurora^{SEP} Bueno pues, el lugar siempre ha sido muy verde, muchos cultivos, muchas plantas, una quebrada que ya se secó, mucho pasto seco últimamente. Es una parte de tierra, pero no solo de espacio geográfico sino como un ente cultura

S2 - LA: Pues mucha naturaleza, animales, personas, ¿cómo se llama esto? Plantaciones de papa, de yuca

S3 - LA: una quebrada, porque la he visto de vez en cuando, pues agua, sucia, porque la contaminan, no estoy seguro, hay más silencio no gritan, es más calmado, no suenan martillazos y serruchos en todo lado y pues es más seguro porque es al aire libre, animales, árboles, y un árbol como con chusitos

			<p><i>S7 - LA: Que es bonito, que aquí es mejor porque uno puede estar aquí desde preescolar hasta once, hay casas, montañas, y montañas, diferentes clases de animales, especies, allá hay una quebrada</i></p> <p><i>S7-LA: Que aquí uno se educa, que aquí hay reglas que se deben cumplir y que aquí uno consigue amigos, montañas, árboles, potreros, pasto</i></p> <p><i>S9-LA: Bonito, arboles. Montañas, animales, pajaritos de diferentes...</i></p>
	<p>Territorialidad</p>	<p>la territorialidad según Gifford (1987), “como un patrón de conductas y actitudes sostenido por un individuo o grupo, basado en el control percibido, intencional o real de un espacio físico definible, objeto o idea” (pág. 137), comprendiendo desde el concepto de identidad el de exclusividad de uso, a través de lo que llamamos apropiación se une con el mundo de lo simbólico y la identidad, permitiendo un modo de comportamientos en el interior de una entidad.</p>	<p><i>PEND-GCA: Es una parte de tierra, pero no solo de espacio geográfico sino como un ente cultural</i></p> <p><i>PEND - GCA: Es como la identificación de las personas como un sector ^[SEP] Se usa mucho para cuando uno quiere hablar de nación, en los campos es como el sector como se movilizan o laboran</i></p>
<p>EDUCACION AMBIENTAL</p>	<p>Concientización</p>	<p>Este término es definido como el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente (Febles, 200 Alea, 2006). Para que un individuo adquiera un compromiso con el desarrollo sostenible tal que integre la variable ambiental como valor en su toma de decisiones diaria es necesario que éste alcance un grado adecuado de conciencia ambiental a partir de unos niveles mínimos en sus dimensiones cognitiva, afectiva, activa y conativa. LA CONCIENCIA AMBIENTAL COMO</p>	<p><i>SE - LA: Salir por acá y poner la basura en unas botellas</i></p> <p><i>SD-LA: como debemos cuidar el agua, nos hicieran demostraciones, hiciéramos actividades del agua ^[SEP] No echarle basura, no dejar el grifo abierto cuando te estás bañando la boca, no durar menos de 40 minutos en la ducha</i></p> <p><i>SD-LA: Para saber que no la podemos contaminar, para saber cómo la tenemos que ahorrar porque cuando estemos en las condiciones de otras personas no tienen como tomar, como bañarse, si no se tiene que tomar orines vaca y eso</i></p> <p><i>SC-LA: Que colocaran carteles para poder decirles a las personas que no boten basura en los ríos y mares por que el agua es lo que bebemos y si la cuidamos podemos tomar agua, pero si no la cuidamos no la podemos tomar nunca más ^[SEP] El agua yo cuando me baño cierro la pluma para no gastar tanta agua</i></p>

HERRAMIENTA PARA LA
EDUCACIÓN AMBIENTAL:
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES
DE UN ESTUDIO EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO Antonio Gomera
Martínez noviembre 2008

SB-LA: Cuando me baño o me cepillo no abro tanto tiempo la llave, cuando me estoy echando jabón también la cierro, cuando me estoy cepillando también el cierro, solo la abro cuando la necesito

SB-LA: Para que en el futuro sea mejor, porque sin agua las personas morirían

*SA - LA: Para uno poder vivir bien y que los hijos de uno no pasen necesidades^[1]_[SEP]
Para uno poder respirar bien, porque los árboles necesitan agua para darnos aire*

S11-LA: Para que los animales no se mueran de sed, para que uno vea que si uno, si uno no hecha basura a los ríos, a las lagunas puede hacer del mundo un mundo mejor, porque cada vez va creciendo más la naturaleza y habrá más agua y nunca vamos a sufrir de sed, y para que también llegue a los niños que no tienen, ni tampoco, bueno que no tiene agua y tiene que tomar orines de vaca o de elefante, enserio

S12-LA: Para vivir más tiempo, ¿para qué más? Para bañarme, para vestirme, pues para poder hacer eso

S11-LA: Yo cojo las botellas y las echo en la caneca que dice, en la caneca que dice, botellas y tapas

S10A-GCA: Hay desconocimiento o desinterés por el cuidado de ambiente ya que tristemente no nos esmeramos para solucionar el problema.

S12-LA: Si, ahorrando el agua, también, la aseo ella cuando los niños dejan la llave abierta la aseo la cierra y eso

S10 - LA: cuidar la naturaleza, no botar basura, mantener el colegio limpio, no más^[1]_[SEP] no desperdiciándola, dejando la llave abierta, eso

S2 - LA: Que el colegio de Cambridge bota basura por el río y que pasa por mi colegio y el agua se contamina y comienza a oler a feo

S6A-GCA: Llevarlos para que se den cuenta de la contaminación

S10A-GCA: pero lastimosamente alrededor pues tiene muchísima contaminación y pues algunos no sabemos valorar lo que tenemos

S10A-GCA: y más que hacer una campaña y pegar un cartel y si mira cuida el agua y ya es que verdaderamente ellos se la crean y que hagan algo para cambiarlo.

PEND-GCA: Para tener conciencia muchas de las reservas se dedican a eso

PEND-GCA: pues la verdad no mucho se intenta como concientizar en el colegio

PEND-GCA: Hacer como una limpieza una sensibilización del agua, una explicación del agua, algo que tenga un impacto real, que las personas se apoderen de la experiencia para cuidar el agua. Odio ver como el colegio sucio, intento como decirles a los estudiantes que tengan limpio y cuiden el agua

S++ - LA: sí señora, porque allí podemos ver la cascada y podemos ver digamos pescados nadando ahí, no botando basuras al parque porque cuando llueve la agua puede llevar la basura a la cascada

S++ - LA: digamos el director estábamos aquí en formación y el director nos dijo que si podíamos cuidar el medio ambiente porque esto es algo único que tenemos

S++ - LA: De mi colegio, no botar basuras, y podría ser no contaminar...digamos si botan una caja de leche o algo así la podemos reciclar con el... algo que podemos reciclar en una parte, que la podemos llevar y nos dan plata por el reciclaje

S2 - LA: cuidar el agua, con vasos, con botellas, para no desperdiciar mucha agua, o coger la lluvia cuando cae el agua

S2 - LA: No, que no hacer fogatas en los bosques, tener cuidado con los animales y ya

S3 - LA: Yo haría, para lavar el carro con la manguera buscaría un balde y lo lavaría con el balde, en vez de cepillarme dejando la llave abierta con un pocillo, en vez gastar el agua de la cisterna buscar el agua de un balde y echársela, para que cuando no haya agua pues se limpie

S7 - LA: para no desperdiciarla, para que cuando uno tenga más. Para no desperdiciarla porque cuando uno no tenga ella nos sirve, nosotros utilizamos mucho

		<p><i>el agua, entonces para no desperdiciarla, la utilizamos para hervir cosas, para lavar platos y para bañarnos</i></p> <p><i>S7 - LA: Que, cuidaran el medio ambiente, no botando basura, no botar papeles al rio</i></p> <p><i>S9 - LA: Cuidarla, para lavar los baños.</i></p> <p><i>S9 - LA: Que tuviéramos una jornada para poder arreglar las plantas, y echarles agua a las maticas, a las plantas</i></p> <p><i>SF - LA: Para el futuro para que los hijos unos de los hijos no puedan tener agua, como en África</i></p>
<p>Contaminación</p>	<p>Introducción o presencia de sustancias, organismos o formas de energía en ambientes o sustratos a los que no pertenecen o en cantidades superiores a las propias de dichos sustratos, por un tiempo suficiente y bajo condiciones tales, que esas sustancias interfieren con la salud y la comodidad de las personas, dañan los recursos naturales o alteran el equilibrio ecológico de la zona. Contaminación ambiental. Origen, clases, fuentes y efectos. Lilia A. Albert. Sociedad Mexicana de Toxicología A.C. Xalapa</p>	<p><i>VS- LA: está sucio</i> <i>I: porque</i> <i>S10- LA: porque el agua tiene que estar blanca y esta café</i> <i>S12-LA: transparente</i> <i>S9-LA: y botaron una llanta a rodar</i></p> <p><i>S10-LA: porque hay mucha mugre</i> <i>De quien deja mugre</i> <i>S11-LA: los humanos</i> <i>S9-LA: y aquí no esté cuidado porque ya cortaron arboles</i></p> <p><i>I - LA: ¿y si contaminamos este rio afecta el mar o no?</i> <i>VS-LA: si</i> <i>S1- LA: si porque los ríos llegan al mar. Pero que te iba a decir pro. Fue una orca llego hasta el océano atlántico</i></p> <p><i>S8-LA: si, pero lo estamos dañando por el hombre</i> <i>LA Porque sería lleno de vacas y no habría ni animales ni bosque ni arboles</i></p> <p><i>I - LA: Osea que ustedes toman de esta agua</i> <i>VS - LA: No</i> <i>S2 - LA ¿Esta sucio?</i> <i>I - LA ¿Esta sucio por qué?</i> <i>S3 - LA: Tiene germenitos que hacen daño</i></p>

I -LA ¿Aquí alrededor del colegio quien contamina el territorio? VS: los chicos de once

I -LA ¿por qué?

S2 -LA porque ellos comen y turan la basura

S3 -LA o a veces los de primaria. Porque ellos comen y lo botan acá o se meten acá a la quebrada y botan los papeles al agua

I -LA ¿y a ustedes les gusta su quebrada?

S1-LA profe y mira que una ballena se murió por la suciedad

I - LA ¿será que el popo de las vacas afecta el agua? VS: No

S3 - LA: Si

I - LA ¿Si por qué?

Porque ellas se hacen popo ahí y dañan el agua y puede servir para las plantas

S1 - LA: Si uno puede tirar basura y puede echar las cosas a nuestro territorio y eso puede afectar o puede tirar cosas podridas y también afecta nuestro territorio

S1- LA: ha cambiado. Desde que yo nací nadie fumaba ni nada, pero empezaron a fumar.

S13-LA: Si, la quebrada, pues no sé así siempre le dicen^[SEP] Agua, allá hay pastos ahí abajo, hay algas, el agua se ve sucia, no sé, pues yo creo que es sucia, porque la profe siempre nos dice que no tomemos de esta agua, microbios

S11A-GCA: sí, van a prohibir el paso por la quebrada porque allá la mayoría bota mucha basura, entonces van a poner una cerquita,

S9A-GCA: climáticos que se presentan por la contaminación

S10A-GCA: esto se evidencia en la quebrada cercana al colegio fue tanta la contaminación que se secó y nadie se preocupa por ella.

S3-LA: contaminan la cascada de una manera muy grosera por ejemplo botando basura botan papeles y ya no es agua potable sino es agua contaminada y ahora es agua café llena de basura.

S2 - LA: *Que el colegio de Cambridge bota basura por el río y que pasa por mi colegio y el agua se contamina y comienza a oler a feo*

S1A-GCA: *el daño que está sufriendo el río Teusacá*

S6A-GCA: *Llevarlos para que se den cuenta de la contaminación*

S10A-GCA: *pero lastimosamente alrededor pues tiene muchísima*

S10A-GCA: *contaminación y pues algunos no sabemos valorar lo que tenemos*

S10A-GCA: *Que si sabe dónde pasa el río, si sabe por qué problema está pasando el río, la contaminación etc. Y que hace para cambiar ese problema o darle una solución ^[L]_[SEP] si evidentemente este es un colegio campestre entonces sí ^[L]_[SEP] contaminación, desaprovechamiento, utilidad*

S12 - LA: *La quebrada, pues porque es una quebradita chiquita, sucia, porque eso viene de las casas de la demás gente y eso, el agua, del baño y esas cosas*

S++ - LA: *sí señora, porque allí podemos ver la cascada y podemos ver digamos pescados nadando ahí ^[L]_[SEP] no botando basuras al parque porque cuando llueve la agua puede llevar la basura a la cascada*

S10A- GCA: *Si. Bueno pues que está en un momento donde se está agotando y tiene mucha contaminación y ya principalmente esa es la problemática principal.*

S11A- GCA: *pero ya está seco y cochino*

S3 - LA: *una quebrada, porque la he visto de vez en cuando, pues agua, sucia, porque la contaminan, no estoy seguro, hay más silencio no gritan, es más calmado, no suenan martillazos y serruchos en todo lado y pues es más seguro porque es al aire libre, animales, árboles, y un árbol como con chusitos*

S7-LA: *una quebrada tiene basura porque está contamina, a veces el coordinador nos prohíbe ir allá, pero nosotros no hacemos caso, porque allá está el pozo séptico, un pozo séptico se revuelve con la quebrada entonces empieza a oler como a feo, como a popó*

		<p><i>S10 - LA: Acá dentro del colegio hay una quebrada, ahí por donde está ese árbol, ahí queda la quebrada, palos piedras, basura, sucia</i></p>
<p>Recurso Hídrico (cuenca - río)</p>	<p>Cuerpo de agua. Para el caso concreto de la presente investigación, refiere a los aspectos relacionados con la Cuenca del Río Teusacá y el río y quebradas que la alimentan.</p>	<p><i>S13- LA: en la aurora baja y el agua se puede tomar</i></p> <p><i>VS- LA: Quebrada</i></p> <p><i>S1A- LA: nuestro entorno se encontraba un río, que actualmente está seco y no queda más que la madre vieja.</i></p> <p><i>S12 – LA: La quebrada, pues porque es una quebradita chiquita</i></p> <p><i>SE - LA: Como un acueducto^{SEP} Que tienen como el mismo significado, que están en el mismo lugar</i></p> <p><i>S1 - LA: Ríos contaminados</i></p> <p><i>S2 - LA: Que el colegio de Cambridge bota basura por el río y que pasa por mi S2 - LA: colegio y el agua se contamina y comienza a oler a feo</i></p> <p><i>S6 - LA: un río que es muy sucio</i></p> <p><i>S9 - LA: una quebrada con basura</i></p> <p><i>la quebrada</i></p> <p><i>S17 - LA: hay quebradas</i></p> <p><i>S18 - LA: la quebrada es grande</i></p> <p><i>S1A - LA: una quebrada que pasaba por acá</i></p> <p><i>S10A - LA: Si de hecho por aquí pasa una quebrada y desemboca creo que en el río Teusacá. No sé el nombre.</i></p> <p><i>PND - LA: Si pues ríos no hay es quebradas</i></p>

S10A - LA: Si. Pues es que se supone que las cuencas son subterráneas no, osea se analizan subterráneamente ¿no?., Si ¿Cuál es la pregunta? Si la cuenca está en el territorio

¿Sabes si cerca a tu colegio hay ríos? S11A - LA: De acá, pues la que estaba acá pero no sé cómo se llama

S2 - LA: no, no sé qué es eso

S11A - LA: Si, pero no sé qué significa^[SEP]. Pues es lo que escucho de cuenca es lo que es lo de alrededor del Río, donde se ubica el rio

S++ - LA: hay una cascada

S3 - LA: una quebrada, porque la he visto de vez en cuando, pues agua, sucia

S++ - LA: una cuenca, no señora^[SEP] no sé, algo... no ni idea

S++ - LA: sí señora, porque allí podemos ver la cascada y podemos ver digamos pescados nadando ahí^[SEP] no botando basuras al parque porque cuando llueve el agua puede llevar la basura a la cascada

S++ - LA: Podemos ir a pescar o a nadar a ver cómo sería el agua, yo no, yo he ido al Rio negro,

S2 - LA: Si, la de allá, en la Calera hay una cosa así y hay mucha agua, hay algo redondo por donde pasa y hay mucha agua, cuando voy a la Calera o visitar a mi abuelito

S10 - LA: Acá dentro del colegio hay una quebrada, ahí por donde está ese árbol, ahí queda la quebrada, palos piedras, basura, sucia

S11 - LA: No, no se me viene nada a la cabeza, pues a mí se me hace que un laguito o a un río

S11 - LA: Ir a un río, verlo, meternos, ir a coger agua

<p>Ambiente</p>	<p>Se afirma que el ambiente no consiste exclusivamente en el medio que nos rodea y la suma de las especies o las poblaciones biológicas en el contenidas.</p> <p>El ambiente representa, una categoría social constituida por comportamientos, valores y saberes; el ambiente como una totalidad compleja y articulada está conformado por las relaciones dinámicas entre el sistema natural y social (Pacheco, 2005).</p> <p>Lo anterior nos conduce a pensar que cuando hablamos de “lo ambiental” o de “la dimensión política de lo ambiental”, nos estamos refiriendo a nosotros mismos, a nuestras propias vidas como individuos y como comunidad, a nuestras propias condiciones de existencia. Podríamos afirmar con Berman que “nosotros somos nuestro ambiente”. En consecuencia y sobre ello tendremos que volver más adelante, el Derecho a la Vida y el Derecho al Ambiente, son inseparables. Aun aceptando que se tratara de dos derechos diferentes, no se podría concebir en la practica el uno sin el otro.</p>	<p><i>S4 - LA: Sobre la naturaleza el ambiente y sus problemas tiene arboles tiene un colegio muchos árboles y casas con niños me gusta porque es un ambiente lindo todo verde y me gusta porque representa la linda naturaleza y hay mucho oxígeno y aire limpio por los árboles y la naturaleza y hay animales y transitan vehículos por la carretera y el colegio es lindo</i></p>
<p>Ecología</p>	<p>“El estudio de la economía de la Naturaleza y la investigación de las relaciones de las plantas y los animales con los ambientes inorgánicos y orgánico en que viven”. (JOSÉ MARÍA CAMARASA, La Ecología, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, No. 80, p. 24).</p>	<p><i>VS- LA: está sucio</i> <i>I: porque</i> <i>S10- LA: porque el agua tiene que estar blanca y esta café</i> <i>S12-LA: transparente</i> <i>S9-LA: y botaron una llanta a rodar</i> <i>I: y ustedes que hacen para cuidar el agua</i> <i>S10-LA: no tirar basura</i></p>

La ortodoxia académica dirá simplemente que “Ecología es el estudio de los ecosistemas”, y de estos afirmará que son “la unidad funcional de la ecología, que incluye los seres vivos y el medio en el que viven con las interacciones recíprocas entre medio y organismos”. (JUAN SENENT, La Contaminación, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, No. 1, p. 144).

“La Ecología”, según la Enciclopedia de Ciencia Ambiental de McGraw-Hill, podría describirse en pocas palabras como “Biología Ambiental” o, siguiendo a Odum, como “el estudio de la estructura y función de la Naturaleza”. (McGraw-Hill Encyclopedia of Environmental Science, p. 148).

S11-LA: no tirar basura, no contaminar, con los papeles, tirando basura, botando comida

I: ¿y cómo podemos recuperar?

VS-LA: no botando nada, poner un cartel “no boten basura” y sembrando más.

I: ¿porque sembrando más?

S11-LA: para que la naturaleza pueda tener reproducción, para que se reproduzcan los animales, las plantas los árboles, todo.

I: para que sirven los arboles

S10-LA: para que nos den fruto y nos de alimento

S11-LA: porque ellos transforman el aire de los carros

S12-LA: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseñe eso

VS-LA: la profesora

VS: está sucio

I: porque

S10: porque el agua tiene que estar blanca y esta café

S12: transparente

S9: y botaron una llanta a rodar

S10- LA: porque hay mucha mugre

De quien deja mugre

S11-LA: los humanos

S9-LA: y aquí no esté cuidado porque ya cortaron arboles

S10-LA: no con más pasto y más vegetación, con árboles tenía más animales, había peces. Oye en un año descubrieron una trucha en esta quebrada

I: ¿hace un año?

S10 -LA: si

I: ¿ose que todavía se puede recuperar? S11-LA: si si quitamos la contaminación

S10-LA: no con más pasto y más vegetación, con árboles tenía más animales, había peces. Oye en un año descubrieron una trucha en esta quebrada

I: ¿hace un año?

S10-LA: si

I: ¿ose que todavía se puede recuperar? S11-LA: si si quitamos la contaminación

Porque allá hay menos plantas
S10-LA: oye aquí criaron 36 mariposas
I-LA: ¿sí y que las hicieron?
Las dejamos allá en la quebrada porque yo no fui a la quebrada con los de cuarto ni con Duvan, porque tiene muchas flores
S3-LA: pero él sabe cómo hacerlo, le arranca las semillas y las esconde

S3 - LA: Las matas la limpian pro

S3- LA: esas maticas ayudan a mantificar el agua

I - LA: Osea que ustedes toman de esta agua.
VS - LA: No
S2 - LA: ¿Esta sucio?
I: ¿Esta sucio por qué?
S3-LA: Tiene germenitos que hacen daño

I -LA ¿y ustedes creen que este territorio es de ustedes o no es?
VS - LA No
I -LA ¿y porque no?
S2- LA: no es porque también viven muchos animales y plantas
I - LA: ¿y entonces si es de ellos no es nuestro?
S3 -LA si es, pero no lo debemos invadir con las casas

S1- LA: allá hay re harta. Eso es como una, mil montanas (risas) eso es un monte

I - LA: ¿y si contaminamos este rio afecta el mar o no?
VS-LA: si
S1- LA: si porque los ríos llegan al mar. Pero que te iba a decir pro. Fue una orca lleo hasta el océano atlántico
SE - LA: Salir por acá y poner la basura en unas botellas

S3A - GCA: El colegio alrededor tiene muchas zonas verdes, además de tener muy pocas casas tienen un cultivo de maíz el cual abarca una parte, tanto dentro como al exterior hay zonas campestres. En el colegio se respetan mucho estas zonas ya que uno de los enfoques principales es cuidar la naturaleza que tenemos alrededor y poder concientizar a los demás.

S10A - GCA: Si. Hemos salido específicamente con el proyecto de investigación de Bioquímica hacer encuestas a la población acerca del río Teusacá

SC - LA: Hay poca naturaleza, hay montañas, árboles.

S10A - GCA: ¿Qué consideras que necesitas para cuidarla? Bueno saber cómo gastarla en que gastarla y ver la forma de reutilizarla si es posible

S10A - GCA: De hecho, estamos trabajando fuertemente para hacer una concientización primero en el GCA (Gimnasio Campestre los Alpes) y acercarnos a la civilización aledaña al colegio

S2 - LA: No, no^[SEP] que no hacer fogatas en los bosques, tener cuidado con los animales y ya

S11A - GCA: Pues como sacar muestras a ver si está contaminada o no, a ver si nos sirve a nosotros^[SEP] Pues primero como que les diría a todos que nos ayuden a conservar el agua limpia, pues la conservaríamos si todos nos ayudaríamos, poner canecas para que boten la basura

PEND - GCA: Hicimos entrevistas ambientales. ^[SEP] Muchísima tranquilidad ^[SEP] Natural, tranquilo y biodiverso

PEND - GCA: Estamos guardando las bolsitas de nuestros paquetes para un proyecto

PEND - GCA: Si varias veces^[SEP] Investigaciones, con colegios cercanos, caminata de reconocimiento del sector, pruebas de física^[SEP] Naturaleza, gente y relación

S++ - LA: sí señora, porque allí podemos ver la cascada y podemos ver digamos pescados nadando ahí^[SEP] no botando basuras al parque porque cuando llueve la agua puede llevar la basura a la cascada

S++ - LA: De mi colegio, no botar basuras, y podría ser no contaminar...digamos si botan una caja de leche o algo así la podemos reciclar con el... algo que podemos reciclar en una parte, que la podemos llevar y nos dan plata por el reciclaje

S2 - LA: *Pues mucha naturaleza, animales, personas, ¿cómo se llama esto? Plantaciones de papa, de yuca*

S2 - LA: *con vasos, con botellas, cuidar el agua, con vasos, con botellas, para no desperdiciar mucha agua, o coger la lluvia cuando cae el agua*

S3 - LA: *una quebrada, porque la he visto de vez en cuando, pues agua, sucia, porque la contaminan, no estoy seguro, hay más silencio no gritan, es más calmado, no suenan martillazos y serruchos en todo lado y pues es más seguro porque es al aire libre, animales, árboles, y un árbol como con chusitos*

S7 - LA: *Que es bonito, que aquí es mejor porque uno puede estar aquí desde preescolar hasta once, hay casas, montañas, y montañas, diferentes clases de animales, especies, allá hay una quebrada*

S7 - LA: *para no desperdiciarla, para que cuando uno tenga más. Para no desperdiciarla porque cuando uno no tenga ella nos sirve, nosotros utilizamos mucho el agua, entonces para no desperdiciarla, la utilizamos para hervir cosas, para lavar platos y para bañarnos*

S7 - LA: *Que, cuidaran el medio ambiente, no botando basura, no botar papeles al río*

S9 - LA: *Que tuviéramos una jornada para poder arreglar las plantas, y echarles agua a las maticas, a las plantas*

S10 - LA: *cuidar la naturaleza, no botar basura, mantener el colegio limpio, no más^{SEP} no desperdiciándola, dejando la llave abierta, eso*

S11 -LA: *Bonito, con mucha naturaleza, me gusta porque acá hay más aire fresco, se siente más el olor a aire fresco que el polvo de los carros, se ven los animales cerca, si pájaros a veces llegan los perros vienen acá y jugamos con ellos*

S11 -LA: *Por los árboles, por la naturaleza y más que todo acá hay muchos amigos nuevos y acá te hacen sentir un niño especial, y también me gusto el colegio por la quebrada muy bonita, empieza desde allá y termina en la parte de atrás, eso es como un laguito que baja rápido, y a veces tiene el agua sucia y a veces limpia, porque en la parte de allá los señores como tienen una tienda los señores a veces gastan*

mucho.... mucho aire y cuando botan la basura la queman, es porque... la limpian los señores que a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda el agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí, pues es que uno pasa así por la parte de atrás y allá hay unos pozos, pues allá es donde baja toda el agua sucia que sale de los baños, si también por eso, si y allá huele muy feo

S11-LA: luego pasas allá y luego uno se encuentra con Marqués y hay una laguna que baja así, y rápido, y donde una compañera que es por la casa de allá arriba, que hemos ido, que haya uno lo dejan, era una salida pedagógica, que allá uno salía, llevaba trajes de baño y se metía a la laguna, muy chévere, si^{SEP}, mucha, mira por allá están esos pinos, me encanta porque también hay montañas, los animalitos y todo esto prácticamente del colegio es sólo naturaleza

SC - LA: Que colocaran carteles para poder decirles a las personas que no boten basura en los ríos y mares por que el agua es lo que bebemos y si la cuidamos podemos tomar agua, pero si no la cuidamos no la podemos tomar nunca más

SC - LA: El agua yo cuando me baño cierro la pluma para no gastar tanta agua

S2: LA: el territorio está conformado por el ambiente, porque ellos dos están cuidando la naturaleza de nosotros y de los animales

S2- LA: porque los osos viven en tierra como el páramo

I-LA: ¿y en el páramo que hay?

S2-LA: lluvia y mucho frio y nublas

S3-LA: allá arriba hace más frio que acá abajo

S1-LA: y acá hay más arboles

I-LA: ¿y los árboles para que les sirven a los animales? S1-LA: para cubrirse

S3-LA: si, pero está en vía de extinción. Queda uno

I-LA: ¿qué significa en vía de extinción?

S3-LA: que quedan muy pocos

S2-LA: que los cazadores los matan

S10- LA: porque hay mucha mugre

De quien deja mugre

S11-LA: los humanos

		S9 - LA: <i>y aquí no esté cuidado porque ya cortaron arboles</i>
Ecología Humana	<p>Para Park y Burgess, la Ecología Humana vendría a ser simplemente una de las tres partes de la Ecología, junto a la Animal y la Vegetal. Se identificaría con el estudio de la distribución de características y fenómenos sociales según las áreas de la ciudad de Burgess. Naturalmente, estos autores introducen directamente los conceptos tomados de la Bio-Ecología; así, uno de los conceptos básicos en su Ecología será la función de 'dominación', que tendría la finalidad de "estabilizar, mantener el orden y permitir el crecimiento de la estructura en que están englobados ese orden y la estructura correspondiente. En resumen, su idea de dominación implica un centro o foco desde el que se ejerce la influencia, y un área o territorio en el que se ejerce dicho control o dirección" (11). Esto será aplicable naturalmente lo mismo entre grupos sociales que entre unidades territoriales. Mckenzie, Hawley, Bogue,</p> <p>Se fundamenta en cuatro conceptos fundamentales: la población, el medio (el ecosistema), la tecnología y la organización.</p> <p>En realidad, lo que ha venido a ocurrir en este periodo (aproximadamente entre 1960 y 1980) es que, para no pocos</p>	<p><i>VS- LA: está sucio</i> <i>I: porque</i> <i>S10- LA: porque el agua tiene que estar blanca y esta café</i> <i>S12-LA: transparente</i> <i>S9-LA: y botaron una llanta a rodar</i></p> <p><i>I: para que sirven los arboles</i> <i>S10-LA: para que nos den fruto y nos de alimento</i> <i>S11-LA: porque ellos transforman el aire de los carros</i> <i>S12-LA: eso de los arboles cae y nacen otros en el agua y limpia el agua I: muy bien quien les enseñó eso</i> <i>VS-LA: la profesora</i></p> <p><i>S8-LA: si, pero lo estamos dañando por el hombre</i></p> <p><i>VS- LA: se seca. Como igual que en el desierto y moriríamos</i></p> <p><i>I - LA: entonces que será el ambiente</i> <i>S2 -LA: es a donde nosotros podemos respirar</i></p> <p><i>S1- LA: Si uno puede tirar basura y puede echar las cosas a nuestro territorio y eso puede afectar o puede tirar cosas podridas y también afecta nuestro territorio</i></p> <p><i>SE - LA: Para que no se dañe el mundo, para que sirvan también los árboles, para respirar</i></p> <p><i>SE-LA: Una vereda, Si, se llama la Aurora^[SEP] Es muy chévere, porque hay canchas de fútbol y hay buenos amigos</i></p>

científicos sociales, el exceso de atención prestado en la Ecología Humana a cuestiones como la evolución, la competencia, la lucha por la vida, la selección natural, vendría a ser una pura mistificación ideológica destinada a encubrir la influencia fundamental de las relaciones económicas. Es evidente que las relaciones económicas pueden modificarse, y con ellas la hegemonía de las clases sociales, mientras que un pretendido determinismo biológico sería inmodificable, convirtiendo en ilusorias y por tanto inútiles las esperanzas de cambio social igualatorio.

Ecología Humana bastarda a que hemos hecho referencia más arriba, y cuya preocupación no era tanto la protección de los animales como la del propio ser humano y su entorno (tanto natural como artificial).

SD - LA: Si, la Calera, es un Municipio^[SEP] Tiene artos árboles, montañas, la gente es muy amable

SC - LA: Para mantener la salud de las personas y plantas

I- LA: ¿cómo se imaginan que era esto antes?

VS- LA: muy limpio, lleno de animales. De vacas

SB - LA: Para que en el futuro sea mejor, porque sin agua las personas morirían

S5A - GCA: Yo hice mi colegio, la parte frontal cuando salimos de las rutas, hay una montaña muy grande y que es un hospital de locos, hay unos ladrillos porque estaban terminando algo, no sé qué es y alrededor hay árboles, la carretera y arriba hay como una casa, aunque dicen que dibuje un sol y flores porque todo es muy campestre.

SA - LA: Para uno poder vivir bien y que los hijos de uno no pasen necesidades^[SEP] Para uno poder respirar bien, porque los árboles necesitan agua para darnos aire

S12-LA: Para vivir más tiempo, ¿para qué más? Para bañarme, para vestirme, pues para poder hacer eso

S9A-GCA: Yo dibuje un sector lleno de vegetación en este territorio también hay presencia de condominios, en este también hay agricultura. También lluvia y sol debido a los cambios climáticos que se presentan por la contaminación.

S10A- GCA: desaprovechamiento del medio ambiente, pues lastimosamente el humano se ha creído la idea de que nosotros somos dueños de todo, por ello lo utilizamos y desechamos cuando ya no lo necesitamos también hay demasiada población llegando a tal punto que ya no nos es suficiente el territorio que tenemos. Hay desconocimiento o desinterés por el cuidado de ambiente ya que tristemente no nos esmeramos para solucionar el problema y esto se evidencia en la quebrada cercana al colegio fue tanta la contaminación que se secó y nadie se preocupa por ella.

S7-LA: Yo dibuje lo que fue como arriba hay en marques abajo está el pasto después de arriba en Márquez después está la carretera, unos palos con alambre hay un potrero y una malla que es del colegio y una cancha

S9 - LA: tienda de Don Julio y atrás de la hay una quebrada con basura y también atrás hay también montañas con árboles y cultivos de papa, cebolla y papa criolla.

S10A-GCA: pero lastimosamente alrededor pues tiene muchísima contaminación y pues algunos no sabemos valorar lo que tenemos

S10A-GCA: Territorio. Pues como persona del común diría que sería utilidad porque siempre lo utilizamos ya sea para explotarla para sembrar para hacer nuestros hogares, pero más que es utilidad es vida porque no nos damos cuenta que somos parte de ella no dueños de la misma

S10A-GCA: Territorio. Yo creo que la utilizamos en todo momento, en todo es nuestra vida, nosotros pues toda nuestra vida hacemos la actividad allí

SPND - GCA: Es un lugar como potencial para la tierra, e visto como a crecido los barrios residenciales, en vías en infraestructura

PEND-GCA: Hacer como una limpieza una sensibilización del agua, una explicación del agua, algo que tenga un impacto real, que las personas se apoderen de la experiencia para cuidar el agua. Odio ver como el colegio sucio, intento como decirles a los estudiantes que tengan limpio y cuiden el agua

S++ - LA: De mi colegio, no botar basuras, y podría ser no contaminar...digamos si botan una caja de leche o algo así la podemos reciclar con el... algo que podemos reciclar en una parte, que la podemos llevar y nos dan plata por el reciclaje

S2 - LA: Pues mucha naturaleza, animales, personas, ¿cómo se llama esto? Plantaciones de papa, de yuca

S11 -LA: Bonito, con mucha naturaleza, me gusta porque acá hay más aire fresco, se siente más el olor a aire fresco que el polvo de los carros, se ven los animales cerca, si pájaros a veces llegan los perros vienen acá y jugamos con ellos. Por los árboles, por la naturaleza y más que todo acá hay muchos amigos nuevos y acá te hacen sentir un niño especial, y también me gusto el colegio por la quebrada muy bonita, empieza desde allá y termina en la parte de atrás, eso es como un laguito que baja rápido, rápido y a veces tiene el agua sucia y a veces limpia, porque en la parte de allá los señores como tienen una tienda los señores a veces gastan mucho... mucho aire y cuando botan la basura la queman, es porque... la limpian

		<p>los señores que a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda la agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí, pues es que uno pasa así por la parte de atrás y allá hay unos pozos, pues allá es donde baja toda el agua sucia que sale de los baños, si también por eso, si y allá huele muy feo</p> <p>S11 - LA: Ir a un río, verlo, meternos, ir a coger agua</p>
Resiliencia	<p>Es la capacidad que tenemos para recuperarnos después de haber sufrido una enfermedad; capacidad que también depende de factores afectivos, psicológicos y culturales, así como de factores estrictamente corporales. Y de factores individuales y sociales (no nos enfermamos ni nos curamos “solos”, sino como integrantes de un tejido social).⁵</p>	<p>S3-LA: porque en el páramo se está derritiendo el agua y baja. S2-LA: Ah sí por los nevados I-LA: ¿pero si se derrite toda la nieve cual es la razón por la que se acumula el agua? S1-LA: por la lluvia S2-LA: por el musgo</p> <p>S3 -LA: Las matas la limpian pro</p> <p>S3- LA: esas maticas ayudan a mantificar el agua</p> <p>S11 -LA: Bonito, con mucha naturaleza, me gusta porque acá hay más aire fresco, se siente más el olor a aire fresco que el polvo de los carros, se ven los animales cerca, si pájaros a veces llegan los perros vienen acá y jugamos con ellos^[SEP]. Por los árboles, por la naturaleza y más que todo acá hay muchos amigos nuevos y acá te hacen sentir un niño especial, y también me gusto el colegio por la quebrada muy bonita, empieza desde allá y termina en la parte de atrás, eso es como un laguito que baja rápido, rápido, rápido y a veces tiene el agua sucia y a veces limpia, porque en la parte de allá los señores como tienen una tienda los señores a veces gastan mucho.... mucho aire y cuando botan la basura la queman, es porque... la limpian los señores que a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda la agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí, pues es que uno pasa así por la parte de atrás y allá hay unos pozos, pues allá es donde baja toda el agua sucia que sale de los baños, si también por eso, si y allá huele muy feo</p>
Sostenibilidad	<p>Caride y Meira (2001) sería, por tanto, "un concepto en el que, como mínimo, se plantea una doble exigencia: la</p>	<p>S10A - GCA: yo creo que todo es un ciclo, el simple hecho de dejar una basura en el piso eso se va a llevar al río y eso va a traer graves consecuencias, de pequeñas cosas trato de cuidarlas para no traer una mayor consecuencia.</p>

ambiental, que requiere preservar una base de recursos naturales finitos; y la social o de equidad, que parte del derecho de las generaciones presentes y futuras a satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas" (p. 166).

También Colom (2000) señala que: "el desarrollo sostenible pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más comportamental y actitudinal (el de sustentabilidad)" (p. 21); de manera que "la sostenibilidad implica equilibrio ecológico, social y económico, lo que, por otra parte, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan solo el crecimiento" (p. 33). Es decir, este desarrollo tiene connotaciones de carácter cualitativo, mientras que si nos referimos a crecimiento implica parámetros de tipo cuantitativo, esta diferencia es fundamental.

Informe Brundtland, indica textualmente que:

“Desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”.

La propia traducción al castellano de sustainable development ha dado lugar a la primera confusión, ya que “desarrollo” en castellano, se utiliza

SA - LA: Para uno poder vivir bien y que los hijos de uno no pasen necesidades^{SEP}
Para uno poder respirar bien, porque los árboles necesitan agua para darnos aire

SF - LA: Para el futuro para que los hijos uno del hijos no puedan tener agua, como en África

	<p>como sinónimo de “crecimiento”, mientras que el termino inglés “development” significa tanto “crecimiento” como “evolución”. Por ello, el termino castellano puede camuflar una de las aportaciones centrales del concepto: el rechazo a la idea del crecimiento ilimitado.</p>	
<p>Complejidad</p>	<p>La complejidad es una de las palabras maestras del discurso científico actual y supone la ruptura con el paradigma newtoniano, que acontece a partir de la Física Cuántica y los replanteamientos que introducen en el enfoque científico todas las teorías de corte sistémico, que avanzan hacia la comprensión de las realidades complejas (Novo, 1995), como ocurre con la temática ambiental.</p> <p>según Morin este mismo autor la complejidad "es el enfoque que nos lleva a pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente" e implica: las interacciones orden- desorden; la necesidad y el azar; las relaciones causa-efecto (la causalidad compleja no se basa simplemente en las relaciones ni en la suma causa- efecto, sino que introduce la recursividad, entendida, según Morin (2001), como el proceso organizador en que el sistema elabora los productos, acciones y efectos necesarios para su propia generación o regeneración), y el todo y las partes.</p>	<p><i>S3 - LA: Sobre lo que mi dibujo trata es de lo que hay alrededor de mi colegio es que hay un colegio Cambridge que contaminan la cascada de una manera muy grosera por ejemplo botando basura botan papeles y ya no es agua potable sino es agua contaminada y ahora es agua café llena de basura y d eso trata mi dibujo</i></p> <p><i>S++ - LA: sí señora, porque allí podemos ver la cascada y podemos ver digamos pescados nadando ahí^[SEP] no botando basuras al parque porque cuando llueve la agua puede llevar la basura a la cascada</i></p> <p><i>S11 -LA: Bonito, con mucha naturaleza, me gusta porque acá hay más aire fresco, se siente más el olor a aire fresco que el polvo de los carros, se ven los animales cerca, si pájaros a veces llegan los perros vienen acá y jugamos con ellos^[SEP] Por los árboles, por la naturaleza y más que todo acá hay muchos amigos nuevos y acá te hacen sentir un niño especial, y también me gusto el colegio por la quebrada muy bonita, empieza desde allá y termina en la parte de atrás, eso es como un laguito que baja rápido, rápido, rápido y a veces tiene el agua sucia y a veces limpia, porque en la parte de allá los señores como tienen una tienda los señores a veces gastan mucho.... mucho aire y cuando botan la basura la queman, es por que... la limpian los señores que a veces vienen a hacer la limpieza absorben toda la agua de los pozos luego la ponen en unos recipientes y ellos se la llevan, luego cogen el agua y le absorben toda la basura que tienen ahí, pues es que uno pasa así por la parte de atrás y allá hay unos pozos, pues allá es donde baja toda el agua sucia que sale de los baños, si también por eso, si y allá huele muy feo</i></p>

	<p>Conservación</p>	<p>Gestión dirigida a la preservación y uso racional de los recursos naturales, para asegurar el mejor beneficio que tiende al desarrollo sustentable de la sociedad. Es la administración del uso humano de la biosfera de modo que pueda producir los mayores beneficios sustentables para las generaciones actuales y a la vez mantener sus posibilidades de satisfacer las necesidades y aspiraciones de las futuras. En consecuencia, la conservación es positiva y comprende la preservación, el mantenimiento, la utilización sustentable, la restauración y el mejoramiento del entorno natural.</p> <p>Glosario de Términos Ambientales https://www.crq.gov.co/Documentos/GLOSARIO%20AMBIENTAL/GLOSARIO%20AMBIENTAL.pdf</p>	<p>S6A - GCA: <i>estudios para mantener bien el rio</i></p> <p>S6A - GCA: <i>cuando la tubería se daña del colegio trato de cogerlas para que no se salga el agua, recoger basura</i></p> <p>S6A - GCA: <i>y para el agua estamos haciendo estudios para mantener bien el rio</i></p> <p>S10A - GCA: <i>saber que estamos cerca de ella y que la debemos cuidar. No simplemente lo que te digo anteriormente solo para utilizarla y ya y como la tengo bien no me importa, pero si es saberla cuidar</i></p> <p>S10A - GCA: <i>No lastimosamente acá se desperdicia demasiado el agua ya sea en la cocina o como tal regando las plantas, pero no cuidan el agua en ese sentido</i></p> <p>S10A - GCA: <i>Bueno yo trato de reutilizar el agua, bueno si veo la posibilidad de cerrar el agua la llave, lo hago. Que más hago, bueno si es que yo creo que todo es un ciclo, el simple hecho de dejar una basura en el piso eso se va a llevar al rio y eso va a traer graves consecuencias, de pequeñas cosas trato de cuidarlas para no traer una mayor consecuencia</i></p> <p>S10A - GCA: <i>De hecho, estamos trabajando fuertemente para hacer una concientización primero en el GCA (Gimnasio Campestre los Alpes) y acercarnos a la civilización aldeaña al colegio</i></p> <p>S11A - GCA: <i>Pues hay mucha naturaleza, veo vida acá, y limpio algunos lugares, como aquí cerquita había un rio</i></p> <p>S11A - GCA: <i>Para vivir y para tener todo con vida, para que crezca y tener todo sano</i></p> <p>S11A - GCA: <i>Pues como sacar muestras a ver si esta contaminada o no, a ver si nos sirve a nosotros^[SEP]. Pues primero como que les diría a todos que nos ayuden a conservar el agua limpia, pues la conservaríamos si todos nos ayudaríamos, poner canecas para que boten la basura</i></p> <p>PND - GCA: <i>el lugar siempre ha sido muy verde, muchos cultivos, muchas plantas, una quebrada que ya se secó, mucho pasto seco últimamente</i></p>
--	----------------------------	---	--

			<p><i>PEND - GCA: para cuidarla a tiempo, debemos tener en cuenta que estamos acabando con el recurso y si tenemos una reserva tenemos que cuidarla</i></p> <p><i>PEND - GCA: Estamos guardando las bolsitas de nuestros paquetes para un proyecto</i></p> <p><i>PEND - GCA: Apagar las luces, odio que desperdicien el agua, reutilizo las hojas</i></p> <p><i>S++ - LA: digamos el director estábamos aquí en formación y el director nos dijo que si podíamos cuidar el medio ambiente porque esto es algo único que tenemos</i></p> <p><i>S++ - LA: De mi colegio, no botar basuras, y podría ser no contaminar...digamos si botan una caja de leche o algo así la podemos reciclar con el... algo que podemos reciclar en una parte, que la podemos llevar y nos dan plata por el reciclaje</i></p> <p><i>S2 - LA: cuidar el agua, con vasos, con botellas, para no desperdiciar mucha agua, o coger la lluvia cuando cae el agua</i></p> <p><i>S2 - LA: No, no ^{SEP} que no hacer fogatas en los bosques, tener cuidado con los animales y ya</i></p> <p><i>S3 - LA: Nos sirve para que no suframos de sed, para limpiarnos y para cuando uno respira y está muy muy cansado le da respiros, por eso hay que cuidarla y ahorrarla, para que no se nos acabe, por que la contaminan o la gastan</i></p> <p><i>S3 - LA: Yo haría, para lavar el carro con la manguera buscaría un balde y lo lavaría con el balde, en vez de cepillarme dejando la llave abierta con un pocillo, en vez gastar el agua de la cisterna buscar el agua de un balde y echársela, para que cuando no haya agua pues se limpie</i></p> <p><i>S7 - LA: para no desperdiciarla, para que cuando uno tenga más. Para no desperdiciarla porque cuando uno no tenga ella nos sirve, nosotros utilizamos mucho el agua, entonces para no desperdiciarla, la utilizamos para hervir cosas, para lavar platos y para bañarnos</i></p> <p><i>S7 - LA: Que, cuidaran el medio ambiente, no botando basura, no botar papeles al río</i></p> <p><i>S9 - LA: Cuidarla, para lavar los baños.</i></p>
--	--	--	---

			<p>S9 - LA: <i>Que tuviéramos una jornada para poder arreglar las plantas, y echarles agua a las maticas, a las plantas</i></p> <p>S10 - LA: <i>para conservarla, no se</i></p> <p>S11 - LA: <i>para que los animales no se mueran de sed, para que uno vea que si uno, si uno no hecha basura a los ríos, a las lagunas puede hacer del mundo un mundo mejor, porque cada vez va creciendo más la naturaleza y habrá más agua y nunca vamos a sufrir de sed, y para que también llegue a los niños que no tienen, ni tampoco, bueno que no tiene agua y tiene que tomar orines de vaca o de elefante, enserio</i></p> <p>S10 - LA: <i>cuidar la naturaleza, no botar basura, mantener el colegio limpio, no más ^[1]_[2] no desperdiciándola, dejando la llave abierta, eso</i></p> <p>S11 -LA: <i>Bonito, con mucha naturaleza, me gusta porque acá hay más aire fresco, se siente más el olor a aire fresco que el polvo de los carros, se ven los animales cerca, si pájaros a veces llegan los perros vienen acá y jugamos con ellos</i></p> <p>S11 - LA: <i>Yo cojo las botellas y las echo en la caneca que dice, en la caneca que dice, botellas y tapas</i></p> <p>S12 - LA: <i>Pues poner tuberías nuevas, para que no se salga el agua, a veces, pondría, pues no sé qué más podría, quitar todas las llaves para que no se desperdicie tanta agua</i></p> <p>S13 - LA: <i>Para beberla, y poder seguir viviendo</i></p> <p>SB - LA: <i>Para que en el futuro sea mejor, porque sin agua las personas morirían</i></p> <p>SA - LA: <i>Para uno poder vivir bien y que los hijos de uno no pasen necesidades ^[1]_[2] Para uno poder respirar bien, porque los árboles necesitan agua para darnos aire</i></p> <p>SA - LA: <i>Cuidar el agua, utilizando el agua bien, si uno se cepilla los dientes no sea con la llave si no con un vaso</i></p> <p>SB - LA: <i>Que es muy hermosos porque está en medio de3 la naturaleza me gusta porque está bien ubicado y es muy lindo por su naturaleza, y que hay montañas que ocasionan oxígeno</i></p>
--	--	--	---

			<p>SC - LA: Para mantener la salud de las personas y plantas</p> <p>SC - LA: Que colocaran carteles para poder decirles a las personas que no boten basura en los ríos y mares por que el agua es lo que bebemos y si la cuidamos podemos tomar agua, pero si no la cuidamos no la podemos tomar nunca más</p> <p>SC - LA: El agua yo cuando me baño cierro la pluma para no gastar tanta agua</p> <p>SD - LA: en sociales, dicen que es como es alrededor de uno que uno lo tiene que cuidar, es donde uno vive, es el entorno de uno</p> <p>SD - LA: Para saber que no la podemos contaminar, para saber cómo la tenemos que ahorrar porque cuando estemos en las condiciones de otras personas no tienen como tomar, como bañarse, si no se tiene que tomar orines vaca y eso</p> <p>SD - LA: como debemos cuidar el agua, nos hicieran demostraciones, hiciéramos actividades del agua; No echarle basura, no dejar el grifo abierto cuando te estés bañando la boca, no durar menos de 40 minutos en la ducha</p> <p>SE - LA: Para que no se dañe el mundo, para que sirvan también los árboles, para respirar</p> <p>SE - LA: Salir por acá y poner la basura en unas botellas</p> <p>SF - LA: Que hicieran una reunión, acá no gastar el agua porque va a llegar el recibo caro; Decirle a la demás gente que cierre el agua, que no deje la llave abierta, porque no hay agua, a veces como la gente no quiere ayudar entonces uno va y cierra la llave</p> <p>S2 -LA: el territorio está conformado por el ambiente, porque ellos dos están cuidando la naturaleza de nosotros y de los animales</p> <p>VS- LA: en el bosque</p> <p>I-LA: y porque</p> <p>S3-LA: porque allá puede haber más animales porque hay mucha vida S2: hay más vida que acá</p> <p>S1-LA: como los osos, los pájaros</p>
--	--	--	--

			<p>S2- LA: porque los osos viven en tierra como el páramo I-LA: ¿y en el páramo que hay? S2-LA: lluvia y mucho frio y nublas S3-LA: allá arriba hace más frio que acá abajo S1- LA: y acá hay más arboles I-LA: ¿y los árboles para que les sirven a los animales? S1: para cubrirse</p> <p>S3-LA: si, pero está en vía de extinción. Queda uno I-LA: ¿qué significa en vía de extinción? S3-LA: que quedan muy pocos S2-LA: que los cazadores los matan</p> <p>S2 -LA: ellos no se dejan matar sino los cazadores son los que los matan</p> <p>S3-LA: pero él sabe cómo hacerlo, le arranca las semillas y las esconde</p> <p>S8-LA: si, pero lo estamos dañando por el hombre</p> <p>Porque allá hay menos plantas S10-LA: oye aquí criaron 36 mariposas I-LA: ¿sí y que las hicieron? Las dejamos allá en la quebrada porque yo no fui a la quebrada con los de cuarto ni con Duvan, porque tiene muchas flores</p> <p>S10-LA: no con más pasto y más vegetación, con árboles tenía más animales, había peces. Oye en un año descubrieron una trucha en esta quebrada I: ¿hace un año? S10-LA: si I: ¿ose que todavía se puede recuperar? S11-LA: si quitamos la contaminación</p> <p>I: y ustedes que hacen para cuidar el agua S10-LA: no tirar basura S11-LA: no tirar basura, no contaminar, con los papeles, tirando basura, botando comida I: ¿y cómo podemos recuperar? VS-LA: no botando nada, poner un cartel “no boten basura” y sembrando más. I: ¿porque sembrando más?</p>
--	--	--	---

			<i>S11-LA: para que la naturaleza pueda tener reproducción, para que se reproduzcan los animales, las plantas los árboles, todo.</i>
--	--	--	--