



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

León Acosta, Jennifer; Vallejo Ovalle, Catalina; Parra Carrasquilla, Adriana; Obregoso Rodríguez,
Yolima

CLASIFICACION MÚLTIPLE DE ITEMS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE
AMBIENTE EN PROFESORES RURALES

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010,
pp. 1-26

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**CLASIFICACION MÚLTIPLE DE ITEMS Y LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES SOBRE AMBIENTE EN PROFESORES RURALES**

MULTIPLE ITEM CLASSIFICATION TECHNIQUE AND TEACHERS' SOCIAL
REPRESENTATIONS CONCERNING THE ENVIRONMENT IN RURAL AREAS

Volumen 10, Número 2
pp. 1-26

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Jennifer León Acosta
Catalina Vallejo Ovalle
Adriana Parra Carrasquilla
Yolima Obregoso Rodríguez

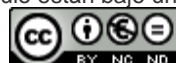
La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CLASIFICACION MÚLTIPLE DE ÍTEMS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE EN PROFESORES RURALES

MULTIPLE ITEM CLASSIFICATION TECHNIQUE AND TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS CONCERNING THE ENVIRONMENT IN RURAL AREAS

Jennifer León Acosta¹
Catalina Vallejo Ovalle²
Adriana Parra Carrasquilla³
Yolima Obregoso Rodríguez⁴

Resumen: Este artículo se deriva del proyecto de investigación: «Transformación de las representaciones sociales sobre el ambiente en relación con las prácticas y experiencias pedagógicas de maestros rurales de Sumapaz y Ciudad Bolívar», con el cual se pretenden identificar algunas representaciones sociales, en torno al ambiente, de dos grupos de profesores rurales de Bogotá D.C., Colombia. Se desarrolló en dos Instituciones Educativas Rurales: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (Sumapaz) y Colegio Rural Quiba Alta (Ciudad Bolívar), y se utilizó una entrevista de tipo semiestructurada, desarrollada mediante la técnica Clasificación Múltiple de Ítems (CMI). El análisis se efectuó a través de categorías previas, tomadas de las tipologías de ambiente propuestas por Sauvé y Orellana (2002). A partir de lo anterior, se pudieron identificar categorías comunes y particulares para cada grupo de profesores. Fueron comunes: ambiente como medio de vida y naturaleza; y, particulares: contexto, paisaje, biosfera, proyecto comunitario —para Sumapaz—, sistema y territorio —para Ciudad Bolívar—. En conclusión, se evidenció que los profesores tienen una tendencia analítica sobre el ambiente; que existen diversas representaciones sociales de ambiente, las cuales guardan relación con su quehacer profesional, su cotidianidad y su contexto; que hay convergencias en las categorías, ya que se identifica el ambiente como medio de subsistencia y medio natural que les rodea. Es por esto que, posiblemente, tienen dificultades para interrelacionar diferentes elementos del ambiente.

Palabras clave: AMBIENTE, REPRESENTACIÓN SOCIAL, CLASIFICACIÓN MÚLTIPLE DE ÍTEMS

Abstract: This article derives from the research project: "Transformation of Social Representations concerning the Environment, in relation to Teachers' Pedagogical and Practical Experiences in Rural Areas of Sumapaz and Ciudad Bolivar". By means of such a project, it is intended to identify some social representations concerning the environment of two rural teachers' groups in Bogota D.C., Colombia. It was developed in two Rural Institutions of the District: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (Sumapaz) and Colegio Rural Quiba Alta (Ciudad Bolivar). It was used a type interview, half-structured, developed through Multiple Items Classification (MIC) technique. The analysis was made through previous categories, drawn from the Sauvé and Orellana's (2002) environmental typologies. By means of that, it was possible to identify common and particular categories held by both groups of teachers. It was identified as a common category environment as resource of living and nature; as particular ones, context, landscape, biosphere, as well as communitarian project, for Sumapaz, system and territory, for Ciudad Bolivar. It was concluded, firstly, that teachers have an analytical tendency concerning the environment; secondly, that there are different representations concerning the environment, in relation to professional occupation, daily life, and context; thirdly, that there are categories convergences, in as much as it was identified environment as subsistence resource and natural resource around teachers. Probably, it would be the reason for teachers having difficulties to interrelate different environmental elements.

Key words: ENVIRONMENT, SOCIAL REPRESENTATION, MULTIPLE ITEM CLASSIFICATION

¹ Licenciada en Biología, Estudiante de la Maestr  a en Educación ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Dirección electrónica: jencatle@gmail.com

² Licenciada en Biología, Estudiante de la Maestría en Educación ambos de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Dirección electrónica: mistica904@gmail.com

³ Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad X Nanterre, París. Magister en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Investigadora grupo Problemas de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. Dirección electrónica aaparrac@gmail.com

⁴ Licenciada en Biología, Especialista en Enseñanza de la Biología, Estudiante de la Maestría en Educación, todos por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Dirección electrónica: clepsidra97@gmail.com

Artículo recibido: 31 de mayo, 2010

Aprobado: 25 de agosto, 2010

1. Introducción

Este artículo pretende mostrar los primeros resultados derivados del proyecto de investigación "Transformación de las representaciones sociales sobre el ambiente en relación con las prácticas y experiencias pedagógicas de maestros rurales de Sumapaz y Ciudad Bolívar", realizado en dos localidades, situadas en Bogotá D.C. y con características rurales⁵.

El objetivo, en un primer momento, consistió en identificar cuáles eran las Representaciones Sociales —en adelante, RS— de algunos maestros de ambas localidades, en torno al ambiente, para poder determinar, en un segundo momento, con la participación de los docentes, cuáles serían las transformaciones que deberían tenerse en cuenta en el plan de estudios de ambas Instituciones Educativas a la hora de pensar y diseñar asignaturas que comprometan el concepto de *ambiente*.

2. Referente Teórico

2.1 El ambiente

Un punto de partida para aproximarse al concepto de ambiente es reconocer que el conocimiento sobre éste es una construcción cultural y, por tanto, está determinado por las realidades sociales. En consecuencia, dicho conocimiento emerge desde múltiples saberes en confluencia con modelos de desarrollo, aspectos económicos, políticos, ecológicos y sociales, que están asociados con los cambios ambientales y que, a su vez, dan lugar a incorporar los principios de diversidad cultural, sustentabilidad ecológica, equidad social y solidaridad transgeneracional. Por consiguiente, es posible reconocer que el ambiente es un campo en construcción en el que, además, inciden diversas prácticas sociales propias de las comunidades, así como los lineamientos establecidos por las organizaciones gubernamentales e internacionales (Leff, 1994).

Ahora bien, la manera como el ambiente es asumido por cada sujeto se relaciona con las condiciones del contexto de los grupos sociales: sus problemáticas particulares, los asuntos mediáticos relacionados con el planeta y los acercamientos teóricos e ideológicos que fundamentan las explicaciones y estrategias para afrontarlos, y que, a su vez, determinan la

⁵ El proyecto fue financiado por la Universidad Pedagógica Nacional y cofinanciado por COLCIENCIAS COL-UPN 223-08.

manera de explicar, actuar y relacionarse con el ambiente. Por lo anterior, el ambiente no es entendido ni representado por los sujetos de la misma forma.

Autores, como Sauvé (1995), han indagado sobre la visión que tienen los sujetos sobre el ambiente y han construido diferentes tipologías donde se enmarcan las principales tendencias que se siguen al momento de conceptualizarlo. Dentro de las tipologías, propuestas por Sauvé y que, posteriormente, fueron ampliadas en su trabajo con Orellana (2002), se enuncian las siguientes:

1) naturaleza (que [sic] apreciar, que [sic] preservar); 2) recurso (por administrar, por compartir); 3) problema (por prevenir, por resolver); 4) sistema (por comprender, para tomar mejores decisiones); 5) contexto (tejido de elementos espacio-temporales entrelazados, trama de emergencia y de significación, por destacar; 6) medio de vida (por conocer, por arreglar), 7) territorio (lugar de pertenencia y de identidad cultural); 8) paisaje (por recorrer, por interpretar); 9) biosfera (donde [sic] vivir juntos a largo plazo); y 10) proyecto comunitario (donde [sic] comprometerse).

Estas tipologías son relevantes en esta investigación, porque se usarán como categorías de análisis de los resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Grupo de Investigación Problemas de la Universidad Pedagógica Nacional asume el ambiente:

como un sistema dinámico en donde se establecen interrelaciones entre factores físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales se expresan tanto las diferentes condiciones de la naturaleza como las propias del ser humano, pues las personas forman parte del mismo. En este acercamiento se involucran: a) los significados y las acciones derivadas de ellos, relacionados con la manera como se asume el ambiente; b) el contexto propio del grupo poblacional y c) la dinámica nacional e intereses hegemónicos presentes en las comunidades, que determinan representaciones sociales sobre el ambiente y por tanto los comportamientos al respecto». (Pulido et ál., 2002, p. 11).

De esta manera y partiendo de los factores anteriormente mencionados, se hace un acercamiento al concepto de ambiente desde una mirada compleja *"que puede implicar atender la heterogeneidad de sus componentes, pero fundamentalmente requiere trabajar sobre las relaciones entre estos componentes"* (García y Priotto, 2008, p. 6). Desde esta mirada, el ambiente no puede verse como algo externo al individuo, ni tampoco interno al mismo, es decir,

el ambiente no es una invención del sujeto, pero tampoco es externo, en tanto que no es objetivamente igual para todos.

2.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Son variados los aportes que diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, como la Sociología, la Antropología y la Psicología, han hecho a la teoría de las RS, así como las contribuciones que se han realizado, por ejemplo, a través de estudios realizados desde la Fenomenología. La noción de RS es rica y compleja, puesto que es un concepto puente entre lo individual y lo social (Casado, 2001).

E. Durkheim, por ejemplo, abordó las representaciones colectivas, en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, haciendo una distinción entre las colectivas y las individuales. Este autor plantea que las representaciones colectivas son más estables que las individuales. En ese sentido, Gontero (2006) dice que, para Durkheim, las representaciones colectivas se imponen sobre las representaciones individuales, puesto que aquellas se forman en el colectivo y prevalecen en diferentes ámbitos. Aunque puedan nacer en, y a partir de, individuos, es en la colectividad donde se legitiman, toman fuerza y perduran. Posteriormente, Moscovici, en Europa, se apoyó, para el desarrollo de su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), en el trabajo realizado por Durkheim y en el interaccionismo simbólico de Mead (1863-1931) y de Blumer (1900-1987), sentando así las bases de lo que en adelante se llamarán RS.

Para Moscovisci, las RS están constituidas por numerosos sistemas cognitivos, entre los cuales están: *"estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, que orientan diversos sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva"* (Araya, 2002, p. 11). Estos sistemas cognitivos sitúan de diferentes maneras la forma en que los seres humanos actúan frente a diversas realidades.

En este sentido, Jodelet, tras retomar ideas de Moscovici en torno a las RS, las conceptualizó como: *"el campo de representación [que] designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social [...]"* (Jodelet, 1984, citado en Araya, 2002, p. 27). Las conceptualizaciones realizadas por Jodelet sobre las RS no sólo configuran este campo de estudio, sino que también lo delimitan, pues la

autora plantea que las RS se caracterizan por ser entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana.

Asimismo, Jodelet considera que las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Las características fundamentales de las RS, según Jodelet (citado en Pulido 2007, p. 16), son las siguientes: *"a) ser elaboradas y compartidas socialmente; b) tener un fin practico de organización del mundo y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participar en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado"*. Es importante resaltar que los trabajos realizados por Jodelet influyeron en algunos teóricos latinoamericanos como Casado (2001), Banch (2000), Araya (2002) y Rodríguez (2003). Estos, a su vez, han trabajado y hecho nuevos aportes a la teoría de las RS

Para lograr una comprensión de las RS, es necesario reconocer sus dimensiones, así como poder entender sus posibles limitaciones frente a otras formas de conocimiento. Araya (2002) indica que las RS aluden tanto a procesos como a contenidos y que éstos últimos poseen tres dimensiones: la referente a la actitud, la referente a la información y la del campo representacional. En cuanto a la actitud, la define como aquella que *"expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén"* (Araya, 2002, p. 40).

La siguiente dimensión que constituye las RS es la información, la cual está determinada por *"la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada"* (Araya, 2002, p. 40). Esta información está determinada no sólo por la cantidad y calidad de la información, sino también por la manera en que el sujeto la ha obtenido, es decir, si es de manera directa o indirecta.

Por último, se encuentra la dimensión del campo representacional, la cual se refiere a la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido. Estos elementos están constituidos por *"las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social"* (Araya, 2002, p. 41). Muchos de los conceptos anteriores se consideran afines, ya que se pueden incluir dentro de las RS, pero se debe tener en cuenta que, en sí mismos, pueden ser considerados campos de conocimientos diferenciados; aunque pueden resultar limitados, si no se generan vínculos entre ellos. Es por esto que resulta valioso trabajar las RS ya que retoman todos estos componentes los cuales al interrelacionarse resultan ser más abarcadores.

3. Metodología

La investigación se ubicó desde un enfoque cualitativo, el cual, según Arnal (1992, p. 41), hace énfasis en la *«descripción, comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo, no observable directamente ni susceptibles de experimentación»*. Además, se orienta desde la dimensión grupal de los procesos sociales. Este enfoque se caracteriza por el énfasis que se hace en la aplicación de técnicas que permiten la descripción e interpretación de los contextos a estudiar.

La técnica utilizada fue la de Clasificación Múltiple de Ítems, la cual permitió realizar un análisis exhaustivo e interpretar aspectos significativos, explorando los sistemas categoriales que poseen los individuos sobre el ambiente en poblaciones pequeñas. A pesar, de usar una técnica que para algunos investigadores podría identificarse dentro del enfoque cuantitativo, dado las ayudas tecnológicas que utiliza; se debe reconocer que el análisis multivariado, brinda herramientas, que más que analizar los datos, los ayuda a organizar, dando como resultado un mapa, que no da respuesta por sí sólo, sino hasta que se analiza y complementa con la entrevista realizada. Para algunos investigadores los análisis multivariados pertenecen a lo cuantitativo, para otros a lo cualitativo, sin embargo, en esta investigación, se retomo dentro del enfoque cualitativo, porque el uso del escalograma sólo fue uno de los pasos del análisis y la sistematización de los datos.

3.1. Clasificación Múltiple de Items (CMI)

Esta técnica se realiza como un tipo de entrevista semiestructurada, *“la cual facilita la emisión de constructos por parte de los entrevistados. Cada “constructo personal” refleja las formas de entender el mundo a partir de los elementos que tiene para ello quien lo interpreta”* (Mora, 2007, p. 6).

Uno de los elementos importantes de la técnica es el uso de una escala multidimensional, por medio de la cual se pretende identificar los sistemas categoriales que usan las personas para vivir en el mundo y que están directamente relacionados con la forma como se representan o se conceptualizan algunos temas de la realidad social. Lo anterior es de importancia, debido a que, de acuerdo con Páramo (1999), quien, a su vez, retoma a Sheperd y Watson (1982), es importante no auscultar gran cantidad de datos, sino hacer énfasis en el análisis exhaustivo de aquellos que son necesarios, de tal forma que se trabaje con el individuo en sus propios

términos, dejando que sea el entrevistado quien realice las clasificaciones a partir de fotografías seleccionadas por los investigadores y que, posteriormente, serán explicadas, a fin de que, en su modo de clasificar, se puedan evidenciar formas de pensamiento y experiencias sobre el mundo; desde este presupuesto se pueden construir sistemas de categorización que ayudan a entender el entorno de los individuos.

El uso de esta técnica se relaciona con la importancia actual de encontrar, a través de sistemas clasificatorios, cómo las personas están orientando su actuar, esto es, trasfondos actitudinales y conceptuales, los cuales son difíciles de indagar con instrumentos cerrados como encuestas, cuestionarios o escalas de actitudes, ya que éstos sólo muestran, estadísticamente, las tendencias de las personas, y no evidencian si lo que realmente responden se relaciona con la forma en que ellos piensan y actúan.

Adicionalmente, es pertinente tener en cuenta que muchos de los problemas de las investigaciones en Ciencias Sociales se relacionan con la forma de tomar los datos de una realidad individual o social; aunque se reconoce que existen diversas técnicas estadísticas que permiten hacer una lectura de ello, sin embargo, como lo plantea Páramo (1999), estos acercamientos estadísticos tienen diversos problemas, debido a tres razones fundamentales: la primera de ellas se relaciona con el análisis de datos, puesto que éste se hace a través de métodos estadísticos, en donde se asumen como relevantes los datos lineales y claros, cuando las realidades sociales no corresponden a ello, dado que se trata de una realidad cambiante, dinámica y con pocas claridades.

La segunda tiene que ver con las limitantes del instrumento, el cual tiende a homogenizar, puesto que desde el inicio se construye desde un modelo sumamente estructurado y similar entre los participantes, negando la libertad y las diferencias individuales. La tercera razón es el privilegio por lo cuantificable, así sea en términos cualitativos. Por todo lo anterior, surge la necesidad de la CMI como una técnica que permita una cierta flexibilidad, para mejorar los procesos de investigación social y su calidad en cuanto a la confiabilidad y validez.

3.1.1. Procedimiento

Previo a la realización de la entrevista, se seleccionaron veinte (20) tarjetas que contenían fotografías relacionadas con las tipologías de ambiente propuestas por Sauvé y Orellana (2002): por cada tipolog  , se seleccionaron dos fotografías. Las tarjetas fueron enumeradas del uno (1) al veinte (20) y organizadas en una matriz que posibilitaría el posterior análisis.

Una vez definidas y validadas⁶ las tarjetas con las fotografías, se procedió a la aplicación de la entrevista. Para ello, se citó a los maestros de manera individual. Dos miembros del equipo de investigación estaban presentes: uno de ellos realizaba la entrevista y el otro tomaba nota de los comentarios que los maestros iban realizando sobre las categorizaciones que hacían y a su vez realizaba observaciones de ellos durante el proceso de la entrevista.

Para la entrevista, se solicitó a cada docente que realizara libremente agrupaciones de las fotografías (ver anexo 1), de tal forma que éstas tuvieran algo en común; además, se les solicitó a los entrevistados que, a cada grupo de fotografías, se le asignara un nombre y que argumentaran el porqué de la agrupación realizada. Este procedimiento se repitió tres (3) veces con cada uno de los entrevistados; de esa forma, se conocían las asociaciones entre tarjetas y las agrupaciones entre éstas que podrían dar cuenta de los sistemas categoriales de los docentes.

Durante la aplicación, se tomó registro de cada una de las agrupaciones y de las argumentaciones dadas por los maestros, así como de los números de las fotografías que ubicaron los entrevistados en un mismo grupo (ver anexo 2). Posteriormente, se realizó el proceso de sistematización de los datos obtenidos, para lo cual fueron ingresados al *Software Multiple Scalogram Analysis* (MSA), el cual generó un gráfico tipo mapa que mostraba puntos y acercamientos de estos datos en el espacio.

Ello permitió establecer correlaciones entre las agrupaciones establecidas y, luego, entre las categorías preestablecidas por los investigadores y que están enmarcadas en las tipologías propuestas por *Sauvé y Orellana* (2002). Para cada población de maestros, se realizó el anterior procedimiento, dando como resultado dos gráficos que reflejan algunos elementos que permitirían describir potencialmente, algunas de las representaciones que tienen los maestros entrevistados sobre el ambiente. Los mapas obtenidos mostraban solamente puntos en el espacio, así que cada investigador trazó diferentes líneas que agrupaban los puntos más cercanos y que, eventualmente, tuviesen relación entre sí, ya sea por los comentarios hechos por profesores al momento de agrupar y por las categorías preestablecidas. Finalmente, se concertó entre los investigadores la forma más adecuada de agrupación de los puntos y, desde allí, se generaron los posteriores análisis (ver anexo 3).

⁶ Las tarjetas fueron validadas en un pilotaje realizado en el Colegio Comunal Orquídeas, situado en Bogotá D.C., con un grupo de maestros, lo cual permitió mejorar el instrumento por parte de los investigadores.

3.1.2. Categorías Iniciales

Las categorías que se utilizaron para analizar los datos fueron establecidas desde los referentes teóricos de ambiente, específicamente, a partir del trabajo realizado por Sauvé y Orellana (2002), cuyo objetivo es la formación continua de profesores, a través de un acercamiento a las diversas formas de educación ambiental que se han desarrollado en diferentes contextos.

Uno de los principios que orienta dicho estudio es que estos modelos de educación ambiental se fundamentan en las maneras como los sujetos asumen el ambiente. De ese estudio surgen las siguientes tipologías:

naturaleza (que [sic] apreciar, que [sic] preservar); 2) recurso (por administrar, por compartir); 3) problema (por prevenir, por resolver); 4) sistema (por comprender, para tomar mejores decisiones); 5) contexto (tejido de elementos espacio-temporales entrelazados, trama de emergencia y de significación, por destacar; 6) medio de vida (por conocer, por arreglar), 7) territorio (lugar de pertenencia y de identidad cultural); 8) paisaje (por recorrer, por interpretar); 9) biosfera (donde [sic] vivir juntos a largo plazo); y 10) proyecto comunitario (donde [sic] comprometerse). (Sauvé y Orellana, 2002, p. 53)

Estas tipologías fueron asumidas por el grupo Probleduciencias como categorías iniciales de análisis, tomando cada una como una representación de ambiente.

3.1.3. Participantes

Las personas que participan en el estudio trabajan como docentes en las Instituciones Educativas Distritales Rurales de las localidades de Ciudad Bolívar y Sumapaz. En total, los participantes fueron ocho (8) docentes de secundaria de diferentes áreas de conocimiento, en su mayoría de Ciencias Naturales, cinco (5) mujeres y tres (3) hombres. Los profesores participaron en el estudio de manera voluntaria, luego de una convocatoria realizada en las Instituciones Educativas del Distrito.

3.2. Contextualización

Se eligió trabajar con profesores que desarrollan su labor en el área rural del Distrito Capital, que está conformado por veinte localidades, de las cuales nueve tienen en su territorio áreas rurales (Alcaldía Mayor de Bogotá et  l., 2006, p. 8). La aplicación de esta técnica se realizó con profesores de dos Instituciones Educativas Distritales —en adelante, IED—,

pertenecientes a las localidades de Sumapaz y Ciudad Bolívar. Estas instituciones fueron seleccionadas, debido a que cumplen con la condición de estar ubicadas en zonas rurales dentro del Distrito Capital, eran reconocidas por sus desarrollos académicos, por sus contextos geográficos y, al mismo tiempo, hubo colaboración por parte de las directivas, permitiendo el desarrollo de la investigación en el cual se enmarca este artículo.

La localidad de Sumapaz (localidad 20) está ubicada en la Cordillera Oriental colombiana, hacia el sur de Bogotá, a treinta y siete (37) kilómetros del casco urbano del Distrito Capital, con una ruralidad particular dado que se encuentra dentro de un ecosistema de páramo. El número de habitantes es de aproximadamente tres mil (3000) personas que se encuentran dispersas en setenta y cinco mil setecientos cincuenta y seis (75.756) hectáreas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008). La población es totalmente rural compuesta por campesinos oriundos de la región que tienen una relación fuerte con el territorio. Algunas de sus problemáticas están ligadas a prácticas agrícolas, como el sobrepastoreo y el monocultivo de papa. Igualmente, la población se ha visto abocada a vivir diversos factores de conflicto, de un lado, porque geográficamente este lugar se encuentra ubicado dentro de un ecosistema estratégico (Parque Nacional Natural Sumapaz, 2005) y, de otro lado, por sus procesos históricos, ligados a la lucha por la tierra. (Varela, 2004).

En relación con lo educativo, hay dos IED que agrupan treinta (30) sedes escolares. Las dos IED son Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela y Colegio Campestre Jaime Garzón. Los docentes de esta localidad viven en la zona y, dadas las condiciones de contexto, tienen una dedicación de tiempo completo. La educación es totalmente pública e, históricamente, se ha trabajado con modelos flexibles para población rural, en particular, el modelo de Escuela Nueva y, actualmente, los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). Dichos modelos contribuyen a llevar a cabo la misión y visión de las IED del Sumapaz.

La otra localidad con la que se trabajó fue Ciudad Bolívar D.C. (localidad 19), la cual se encuentra ubicada hacia el sur de Bogotá, sobre la margen izquierda de la cuenca media y baja del río Tunjuelo. Limita al Oriente con las localidades de Tunjuelito y Usme; al norte, con Bosa; al occidente, con el municipio de Soacha, y al sur, con la localidad de Usme. En esta localidad existen zonas urbanas y nueve veredas que conforman su área rural, (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2006) reconociendo esta ruralidad como urbano-marginal. Su población está compuesta por una diversidad de grupos, entre los que se encuentran: indígenas, campesinos, oriundos de la región, desplazados, entre otros. La población que reside en esta localidad está

ubicada, mayoritariamente, en los estratos socioeconómicos uno y dos. (Informe de gestión. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. 2002-2004, 2005-2008, 2006).

En el área rural de la localidad de Ciudad Bolívar existen cuatro (4) Instituciones Educativas que agrupan otras sedes: Mochuelo Bajo, Mochuelo Alto, Pasquilla y Quiba Alta. Esta investigación se limitó a la IED rural Quiba Alta, la cual atiende una población de mil ciento cincuenta y siete (1.157) estudiantes, donde sólo el veinte por ciento son campesinos. El ochenta por ciento de los estudiantes habita, en su mayoría, en los barrios marginales de *Bella Flor, Paraíso y Alpes*, en viviendas adquiridas por invasión, pero legalizadas actualmente.

Los maestros que trabajan en esta institución viven en la zona urbana de Bogotá y se desplazan hasta la institución en rutas que son asignadas por la Secretaría de Educación del Distrito, cumpliendo con los horarios establecidos para instituciones educativas urbanas (PEI. Quiba: a-gente de cambio social y productivo: 2009-2015. Colegio Rural Quiba Alta). Algunas de sus problemáticas más relevantes son: explotación de canteras, topografía con pendientes pronunciadas y riesgo permanente de derrumbe, procesos activos de erosión, botaderos a cielo abierto, proceso de urbanización desordenado, asentamientos de origen ilegal, emisión de partículas y gases, procesos de erosión generados por prácticas agrícolas y pisoteo de animales, y por último, deforestación de los remanentes de bosque nativo.

4. Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los hallazgos de la aplicación del CMI en relación con las categorías de análisis preestablecidas, (Sauvé y Orellana. 2002), para ello se tendrá en cuenta los diferentes componentes de la técnica CMI, que se constituye por la solicitud del reconocimiento de las fotografías, la organización de las agrupaciones, las reflexiones realizadas por los entrevistados y las observaciones efectuadas por uno de los investigadores.

4.1. Resultados Particulares Sumapaz.

Para la presentación de cada una de las categorías se tendrá en cuenta:

1) Categoría preestablecida por los investigadores.; 2) Descripción de las fotografías agrupadas por los entrevistados; 3) expresiones usadas por los maestros en el momento de realizar las agrupaciones; 4) las observaciones realizadas por uno de los investigadores frente al desarrollo de la entrevista; 5) sustento teórico para analizar e interpretar cada categoría,

interrelacionado con los discursos surgidos en la entrevista . Lo anterior con el fin de identificar algunos aspectos de las Representaciones Sociales.

4.1.1. Contexto

Esta categoría hace referencia al ambiente como *"trama de significación que destacar"* (Sauvé y Orellana, 2002, p. 53), es decir, se destacan los diferentes elementos que se vuelven parte fundamental del contexto donde el ser humano participa. Dentro de esta categoría, se encuentra que los profesores de Sumapaz agruparon las fotografías ocho y dieciséis, las cuales son diferentes, en la medida que una y otra representan distintos espacios dentro del páramo, pero que, al relacionarlos, se conectan, en tanto que ellos como seres humanos se identifican dentro de estos contextos.

Los profesores clasificaron la fotografía número ocho como: *"espacio cerrado, espacio de aprendizaje, con movimiento, sociedad, lugar de encuentro, cultura e identidad, recreación"*, y la dieciséis como: *"espacio abierto, planeta productivo, riqueza, naturaleza y protección, recreación, encuentro"*. Al relacionar las representaciones dadas por los profesores con la categoría ambiente como contexto, se puede asumir que ellos tienden a relacionar el contexto con dos elementos que les son cercanos: el polideportivo y el frailejón —planta emblemática de las regiones de páramo—; los cuales les evocan sentimientos de pertenencia con el territorio.

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados arrojados y su análisis, se podría pensar que el polideportivo les representa una relación con un entorno simbólico, donde desarrollan procesos de identidad, de cultura, de encuentro, en tanto que la fotografía de los frailejones les podría representar una relación con el entorno natural para proteger, preservar.

Retomando lo planteado por Arenas (1988), es importante pensar el ambiente como contexto, ya que, en la actualidad, no es simplemente problematizado por un grupo de científicos y expertos, sino que, además, se comprometen y visibilizan los intereses de los diferentes actores sociales: jóvenes, empresarios, funcionarios públicos, organizaciones no gubernamentales, corporaciones de desarrollo, entre otros. Derivado de esto y de las observaciones hechas por uno de los investigadores, se podría evidenciar que los profesores interrelacionan diferentes tramas que se desarrollan dentro de su contexto, por ejemplo: alusiones a sitios y a medios de aprendizaje en donde ellos como actores locales están implicados.

4.1.2. Paisaje

El paisaje ha sido conceptualizado de diferentes maneras de acuerdo con el interés particular que cada disciplina académica pueda otorgarle. Es, por esto, que se encuentran investigaciones en torno al paisaje, a lo largo de la historia, en distintas disciplinas como la Geografía, la Biología, el Arte, la Literatura, entre otras.

Ahora bien, teniendo en cuenta que se reconoce al paisaje como *"aquello que se puede recorrer e interpretar"* (Sauvé y Orellana, 2002, p. 53), éste como categoría es importante, ya que permite recorrer e interpretar un espacio geográfico determinado, donde confluyen diferentes componentes de orden biótico y antrópico que se interrelacionan, sin dejar de lado las manifestaciones culturales que están implícitas. Es, quizás, por esto, que vale la pena resaltar la ubicación central que la categoría tuvo dentro del escalograma y su conexión con las otras categorías periféricas.

Los docentes agruparon las fotografías uno y veinte dentro de esta categoría; para la descripción de la agrupación mencionada, los maestros hicieron referencia a *«recreación, riqueza de la naturaleza, relación entre especies, cuidado y protección de animales, cultura, recreación, entretenimiento, identidad, costumbres y manifestaciones culturales»*. A partir de esto y de las observaciones realizadas se puede decir que los profesores consideran importantes las relaciones de reciprocidad entre las especies, pues ellas hacen parte de su cotidianidad y espacio geográfico. También los maestros consideran el paisaje como las manifestaciones culturales presentes dentro de un espacio geográfico. Quizás, por ello, lo interpretan a partir de las relaciones de identidad y de algunas expresiones folklóricas, propias de grupos poblacionales ligados a un espacio particular, además se evidencio la evocación de sentimientos de identidad, responsabilidad y de la protección hacia los seres vivos.

A partir de esto, se podría plantear que el ambiente como paisaje lo relacionan con los desarrollos interdisciplinarios en que se incorpora la dimensión cultural con la biológica y geográfica de un territorio. Esto, quizás, se deba a que existe una comprensión del paisaje como una de las manifestaciones de las relaciones sociales que se dinamizan en diferentes momentos históricos y que, de una manera u otra, inciden en los modos de representación del entorno de las comunidades. Por tanto, la manera como se asume el ambiente como paisaje está determinada por las interrelaciones conceptuales de distintas disciplinas y sus implicaciones en la acción, derivadas de los diversos planos de la realidad social, espacial, antrópica, histórica y patrimonial que hacen parte de los contextos particulares del grupo social.

Teniendo en cuenta lo anterior, la categoría paisaje

engloba, entonces, diversos significados que se transforman o cambian según las necesidades del que lo ve, cuando lo ve y cómo lo ve, de manera que, sencillamente, de él se pueden interpretar, entre otros, los siguientes tipos: espaciales, naturales, estructuras de naturaleza, hábitats, ecosistemas, así como objetos estéticos, ideológico y cultural-histórico, además de lugares. (Barajas y Borja, 2002, p. 44)

4.1.3. *Biosfera*

Esta categoría hace referencia al ambiente entendido como biósfera como un lugar en donde se espera vivir juntos un largo tiempo. Para esta categoría los profesores agruparon las fotografías dos, seis, doce, y quince. Sin embargo, fue interesante observar como algunas fotografías fueron, en ocasiones, problemáticas para ellos, cuando intentaban clasificarlas en un grupo. Por ejemplo, un caso problemático fue la fotografía dos, donde existía la figura de una persona preocupada, porque existían diferentes caminos señalados con flechas; esta fotografía, en específico, fue difícil de ubicar en un grupo. Los profesores no entendían el porqué se les presentaba, ni tampoco la relación de ésta con las otras fotografías.

El escalograma permito ver la cercanía de tres fotografías (seis, doce y quince), las cuales tenían en común una reunión de personas. La fotografía quince, en específico, generó dudas en los profesores, pues en ella se encontraba un grupo de personas que, por su ubicación, por cómo vestían y por el lugar en donde se encontraban, parecían dirigentes de alguna nación, este lugar fue reconocido por los docentes como un lugar donde se toman decisiones.

Por lo anterior, se puede decir que la cercanía de estas fotografías en el escalograma corresponde con lo expresado por los profesores, cuando resaltaron la importancia de proteger y tomar las decisiones para cuidar el ambiente. Esto se relaciona, en particular, con la fotografía número quince, «*Gaia, la madre tierra*», la cual es un ejemplo de la mezcla entre la toma de decisiones y las diferentes muestras para proteger el ambiente. Es así como la entrevista permite entender que el ambiente para los docente de la localidad es entendido, en parte, como aquél que provee recursos y en donde se podría vivir juntos por largo tiempo, si se toman las medidas pertinentes y las decisiones adecuadas.

A partir de las agrupaciones y las opiniones de las fotografías los docentes expresan que éstas les representan: «*actividades de niños y jóvenes, trabajo en equipo*», y de su relación con un contexto rural tan particular se podría asumir que la representación del ambiente como biósfera es asumida por ellos, a través de la realización de diferentes actividades que buscan promover la idea donde, por medio del desarrollo de dichas acciones, se puede permanecer en

la tierra, reduciendo al máximo los daños que se le pueden causar y buscando tener una relación armónica con los otros seres y elementos de la tierra. De esta manera, se pudo identificar la posición de algunos de los docentes respecto al ambiente, quienes lo asumen como la relación hombre-ambiente dentro de la cual el hombre está fuera del mismo.

Teniendo en cuenta que el ambiente como biósfera *"invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde ésta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad"* (Duarte, 2004, p.3), *se puede decir* que los profesores tienden, en algún grado, a concebir el ambiente más allá de lo natural y siempre en relación con el ser humano, quién debe asumir funciones de protección y cuidado.

4.1.4. Proyecto comunitario

Esta categoría asume el ambiente como aquello donde el sujeto busca implicarse y comprometerse, lo cual podría explicarse como el reconocimiento de ese entorno que permite la constitución y organización de colectividades comprometidas con diversos propósitos. Lo anterior se muestra a partir de las clasificaciones y explicaciones realizadas por los profesores del Sumapaz de las fotografías tres, cuatro, siete, nueve, once y trece, en donde los docentes destacan: *"la relación para la movilización, personas con objetivo común, reunión-espacio de aprendizaje, pueblo-trabajar, comunidad, sociedad, trabajo en equipo, encuentro"*. Derivado de lo anterior y de las observaciones realizadas, se podría decir que los profesores hacen énfasis en el trabajo en equipo, para dar soluciones a las problemáticas que involucran la comunidad, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que ellos viven en un contexto –la localidad 20 de Sumapaz-, donde deben trabajar e intervenir, junto con diferentes actores, en la resolución de problemáticas propias de la misma comunidad, puesto que éstos docentes deben vivir dentro de la institución educativa de manera permanente.

Un elemento importante para resaltar, en este tipo de representación del ambiente como proyecto comunitario, es lo planteado por González (2000, p. 15), quien explica esa representación como: *"el entorno de una colectividad humana, un medio de vida compartido con sus componentes naturales y antrópicos y un espacio de solidaridad, de vida democrática"*. Lo anterior se puede relacionar con otras agrupaciones establecidas por los profesores para esta misma representación y que dan cuenta de la relación con el ser humano, ellas son: *"relación como planeta productivo, naturaleza, naturaleza-producción, flora y fauna, medio ambiente"*.

Si bien este tipo de representación es coherente con el contexto de los profesores, también implica un tipo de participación activa con respecto al ambiente, *"en donde la solidaridad y la vida democrática de cada una de las personas se constituya en principio de desarrollo individual y comunitario"* (González, 2000, p. 15).

4.2 Resultados Particulares Ciudad Bolívar

4.2.1. Medio ambiente como sistema

Esta categoría corresponde a la representación en donde el ambiente se debe conocer para tomar mejores decisiones. En este sentido, el conocimiento del ambiente implica más que la explicación de sus partes, por el contrario, debe ser entendido como un todo y, a partir de ello, debe procurarse tomar las decisiones más pertinentes para resolver aquellas exigencias o problemáticas que se identifican.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con las agrupaciones realizadas por los profesores de Ciudad Bolívar de las fotografías dos, ocho, nueve y catorce, se pueden reconocer como elementos que se interrelacionan en esta categoría: *los sujetos (niños o adultos); los valores implicados en la relación entre los elementos antrópicos y naturales; las actividades realizadas por las personas; los problemas relacionados con el ambiente, y la necesidad de transformar y tomar conciencia para aportar al cambio en los niveles locales y globales*. Las descripciones de los maestros ante dichas agrupaciones, iban acompañadas con sentimientos de preocupación, pues se reconocían, que muchas de las problemáticas de la localidad, están relacionadas con diferentes actores y situaciones, lo cual les hacían sentir impotencia, pues, aunque ellos expresaban que podían influir de alguna manera, en las prácticas y actitudes ante el ambiente, en sus estudiantes; sin embargo, en otros ámbitos propios del contexto sus voces no eran tomadas en cuenta. Así, se puede reconocer que los profesores no sólo identifican la existencia de diversas problemáticas y los actores que interactúan en el ambiente, sino también la necesidad de acciones y cambios para la resolución de dichas situaciones y para el beneficio de los mismos.

Esta representación de ambiente tiene una clara correspondencia a lo planteado en 1997 por Tobasurda y Sepulveda (citados por Fuentes et al., 2006, p. 44), con respecto a la visión que debería abordar la enseñanza de la educación ambiental, en la que debe tenerse en cuenta un enfoque integrador que posibilite

una formación holística interdisciplinaria sobre las relaciones cultura-naturaleza y sobre los problemas que de ellas surgen; favorece la organización y participación de la

Comunidad Educativa en la detección y solución de sus problemas, pues la Educación Ambiental debe ser una educación para la vida y la convivencia en armonía con la naturaleza y con nuestros semejantes; retoma la teoría de sistemas para el análisis de la realidad; combina aspectos retrospectivos y prospectivos; enfatiza en el autoaprendizaje; integra la teoría y la práctica; permite la flexibilidad explorativa, la creatividad y la reflexión crítica; y, lo más importante, ayuda a aprender del mundo y no sobre el mundo. (Fuentes et al., 2006, p. 44)

4.2.2. Territorio

Esta categoría hace referencia al ambiente como un lugar de pertenencia y de identidad cultural. Allí se evidenció la agrupación de las fotografías tres, cuatro, cinco, doce, trece, quince y veinte. Éstas tienen en común la presencia de una cantidad considerable de personas interactuando. Los profesores describen estas fotografías resaltando *«la cantidad de humanos interactuando, el trabajo en equipo, el encuentro de personas, como una actividad social, como manifestaciones culturales y como reflexión en torno al planeta»*. Además de estas descripciones, los maestros identificaron las acciones de los colectivos allí congregados, como una de las posibilidades de lucha simbólica en el territorio desde la escuela.

Se debe tener en cuenta que la visión de territorio abarca más que un lugar situado geográficamente. En ese sentido, algunos autores asumen territorio, desde una visión ambiental, como: *«la trama compleja de interconexiones y correlaciones entre los humanos, los no humanos y la tierra, todos ellos interrelacionados [...]»* (Noguera, 2006, p. 3); por ello, el territorio retoma otras dimensiones que, al interrelacionarse con la mirada del ambiente, se complejizan gradualmente.

Otro aspecto resaltado por los profesores son las imágenes en las que aparecen reuniones de personas. Ellos argumentan que éstas tienen como objetivo la discusión de temas ambientales, en relación con preocupaciones o problemas que se están viviendo y que tienen como fin, promover acciones locales o globales que incidan en la transformación del ambiente y en la relación con el hombre.

Es importante reconocer que esta mirada del territorio, anteriormente descrita, identifica las relaciones humanas y el encuentro social como una actividad que redunde en la reflexión sobre el ambiente. Además, esta mirada tiene una estrecha relación con la idea de identidad, en tanto que los profesores hacen referencia a *«rituales, celebración, actividad social»*, pues es la identidad la que dinamiza las miradas y acciones que ejercen los sujetos en su territorio.

Igualmente, otros autores reconocen el territorio como un *"constructo social en determinadas coordenadas de tiempo y lugar, producto del entrecruzamiento de territorialidades construidas por los agentes en su proceso de apropiación de los recursos"* (Tomadoni, 2006, p.9). Bajo esta visión, la relación ambiente-territorio es interdependiente con la identidad, pues es un constructo social que determina las acciones de las personas en su entorno.

4.3. Categorías Comunes

En los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista a los dos grupos de las localidades de Sumapaz y Ciudad Bolívar, se encontró que dos de las categorías fueron comunes: ambiente como naturaleza y ambiente como medio de vida.

4.3.1 Medio de vida

Esta categoría se asume no solamente como un conjunto de elementos biofísicos, sino que corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, políticas, culturales, económicas, estéticas, entre otras, y el cual no puede ser abordado sin tener en cuenta su significación y valor simbólico (Sauvé y Orellana, 2002).

El grupo de profesores de la localidad de Sumapaz ubicó en esta agrupación las fotografías cinco, dieciocho y diecinueve. Es de destacar que el establecimiento de estas fotografías en el escalograma evidencia las relaciones con la categoría naturaleza, hecho que se muestra más claramente en la fotografía diecinueve, pues allí se encuentra un paisaje natural. Se puede suponer que esto se debe a que, para el grupo de profesores a los que se les aplicó la entrevista, el contexto páramo es un medio de vida, donde se pueden desarrollar como sujetos, donde se establecen múltiples relaciones, en las cuales incluyen de manera relevante lo natural, debido a que para ellos, de acuerdo con lo expresado es importante el medio en el cual se encuentran ya que este determina dinámicas específicas que están relacionadas con el el espacio natural y las relaciones interpersonales que se generan en este contexto.

También es de destacar que las fotografías dieciocho y diecinueve se encuentran estrechamente relacionadas en las gráficas, a diferencia de la número cinco, la cual está en un punto más alejado respecto de las otras dos. La lejanía de la fotografía cinco puede ser producto de lo que presenta la imagen: un espacio más urbano, lo cual podría indicar que no resulta tan familiar para el grupo de profesores entrevistados, debido al contexto en el que se encuentran un espacio netamente rural. Otro aspecto que podría influir es la forma como se encuentran vestidas las personas y su actitud.

Dentro de las agrupaciones que realizaron los profesores de la fotografía cinco, están: *«personas educadas, desarrollo por niveles, adultos con funciones, actividad en equipo, actividades según estrato social»*. A partir de lo anterior y de las observaciones realizadas por los investigadores, se puede evidenciar, que aunque los profesores identifican dicha fotografía con la categoría medio de vida, la relacionan dentro de un contexto urbano, debido a sus trayectorias profesionales, ya que la mayoría de ellos tienen experiencias en la educación urbana.

En esta categoría, el grupo de profesores de Ciudad Bolívar ubico las fotografías seis, siete, once, dieciséis, diecisiete y diecinueve. Esta última es común con el grupo de docentes de Sumapaz. En ésta los maestros hacen referencia a diversos elementos como: *«hábitat, naturaleza, lo rural, mujeres en su labor, trabajo en equipo, cuidado y disfrute del espacio, transformación en pro y en contra del medio ambiente, consecución de alimentos, cuidado de la tierra, disfrute del espacio»*, lo cual permitiría creer que ellos tienen una mirada de ambiente, en la cual incluyen diversos elementos y relaciones, donde el ambiente es más que un espacio natural. Es, desde esta perspectiva, que se puede comprender que los profesores hayan incluido fotografías que, a simple vista, podrían no tener una relación directa —la fotografía del valle de los frailejones, el grupo indígena, el campesino labrando la tierra y el paisaje—. Se evidencia, de esta manera, que los entrevistados retoman algunos elementos del ambiente, la cual incluye *«la vida, la escuela, el hogar, el trabajo, incorporando, por tanto, elementos socioculturales tecnológicos, históricos»* (García y Priotto, 2008, p. 9).

Es importante destacar que ambos grupos de profesores incluyeron la fotografía diecinueve en esta categoría, lo cual podría indicar que, para ellos, lo natural hace parte importante del ambiente en donde se encuentran. Esto puede ser producto de que ambos grupos se encuentran ubicados en áreas rurales, en las cuales lo natural presenta un marcado nivel de importancia dentro de las actividades que se realizan en la escuela y la comunidad.

4.3.2 Naturaleza

Retomando la definición de naturaleza, propuesta por Sauvé y Orellana (2002, p. 52), como: *“lo que tenemos para apreciar y preservar”*, y teniendo en cuenta sus posteriores publicaciones en torno a la cartografía de la educación ambiental (2004), es importante identificar cómo las autoras relacionan la representación de ambiente como naturaleza con la corriente naturalista, explicando que ésta ha sido una de las más antiguas maneras de concebir el ambiente. Ahora bien, considerando el peso histórico de esta categoría dentro de las

representaciones sociales, se pasará a identificar cómo los profesores de Sumapaz y Ciudad Bolívar agruparon las fotografías, sin pasar por alto que la fotografía diez fue común para ambos grupos de profesores.

En esta categoría, los profesores de Sumapaz clasificaron las fotografías diez y diecisiete. La fotografía diecisiete les evocó *«las formas de producción agrícola, los desastres naturales que conllevan algunas prácticas agrícolas, la preservación y generación de una relación armónica entre el hombre y la naturaleza»*. Esto llevaría a pensar que los docentes tienen una relación estrecha con su contexto y que éste les preocupa, pues en la observaciones realizadas durante la entrevista ellos expresaron que, dentro de su trabajo como profesores, deben sensibilizar a sus estudiantes frente a la armonización de prácticas agrícolas con los cuidados que se deben tener para ecosistemas tan frágiles como el páramo. La fotografía número diez les representó *«el cuidado y la interrelación con los animales»*, categorizaciones que fueron también compartidas por los profesores de Ciudad Bolívar. Sin embargo, fue interesante observar cómo los profesores de Sumapaz generaron otras categorizaciones donde incluían *«la relación entre las especies, la riqueza de la naturaleza y la protección de los animales y el planeta»*.

Los profesores de Ciudad Bolívar clasificaron las fotografías uno y diez; como *«aprender a querer e interacción con los animales, compasión, generosidad, cambio del mundo, consecución de alimentos»*. Se podría asumir que los profesores representan la categoría naturaleza, a través de una relación estrecha con los animales y, en sus entrevistas, se ve reflejado que, para ellos, la naturaleza significa interacción, emotividad y compromiso con el entorno. De esta manera, se podría decir que la relación entre especies aparece como un elemento muy importante para ambos grupos de profesores y, quizás, esto se deba a la relación que ellos tienen con la naturaleza, en tanto que algunos de ellos son profesores de Ciencias Naturales. Sin embargo, la diferencia que se identifica entre los profesores de Ciudad Bolívar y los de Sumapaz se debe a que el segundo grupo de maestros parece no desligar la naturaleza de elementos como producción y conservación.

En resumen, es interesante ver cómo la categoría naturaleza muestra diferentes implicaciones para los docentes de Sumapaz y de Ciudad Bolívar, ya que los primeros asumen la naturaleza no sólo como las relaciones con el medio que les rodea, sino que también consideran las crisis que se pueden derivar de prácticas inadecuadas. En relación con lo anterior, Pacheco (2005) invita a mirar el ambiente más allá de la naturaleza, a pensar en la

complejidad que se da en las relaciones hombre y naturaleza, y a proponer un discurso en el que estos dos aspectos se vinculen y armonicen.

5. Conclusiones

Los profesores entrevistados tienden a ver el ambiente desde una orientación analítica, pues aún existe la tendencia a explicar el ambiente desde elementos constitutivos. Sin embargo, algunos aspectos de las representaciones sociales que fueron identificados, no dan cuenta de la complejidad que posee el concepto ambiente; lo cual limita la posibilidad de asumirlo desde una mirada compleja.

La diversidad de representaciones sociales de ambiente que poseen los profesores de las dos localidades corresponde a la diversidad de elementos, tanto físicos y biológicos, como sociales y culturales, los cuales guardan una relación, no sólo con su quehacer profesional, sino con su cotidianidad y con sus contextos. En este sentido, es importante resaltar que, si bien hay similitud y diferencia en los aspectos identificados de las representaciones sociales, cada uno de ellos puede dar cuenta no sólo de aquello que los profesores entienden por ambiente, sino también de las posibles formas en las que pueden estar desarrollando sus prácticas educativas en educación ambiental.

Las representaciones que coinciden en los dos grupos de maestros son *medio de vida* y *naturaleza*, lo cual podría dar cuenta de que los profesores de ambas Instituciones Educativas Rurales ven el ambiente como un medio donde se pueden desarrollar como sujetos y establecer múltiples relaciones, en virtud de las cuales la naturaleza aparece como relevante. Sin embargo, el hombre parece ocupar, para ellos, un lugar fuera del ambiente y sin mayores interrelaciones.

La metodología usada para la identificación de las representaciones sociales proporcionó información para poder realizar un acercamiento a la identificación de algunos componentes de las RS de los maestros rurales de Sumapaz y Ciudad Bolívar. En lo concerniente a la aplicación del instrumento CMI (Clasificación Múltiple de Ítems), resultó novedosa para los profesores entrevistados y recibida de manera favorable por su flexibilidad, ya que posibilitó a los docentes expresarse libremente. Sin embargo, se reconoce que esta técnica, solamente llega a identificar algunos componentes de las Representaciones Sociales, por lo cual, es necesario complementarla con otro tipo de técnica que permita evidenciar otros elementos que hacen parte de las RS.

REFERENCIAS

- Colombia. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2006). **Informe de gestión. 2002-2004, 2005-2008**. Bogotá: Alcaldía Local de Bolívar
- Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008). **Memorias pedagógicas Sumapáz 2004-2008**. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá
- Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. et. al. (2006). **Política Pública Distrital de Ruralidad: desde un Enfoque de Garantía de los Derechos Humanos**. Síntesis de Discusión y Acuerdos del Proceso Colectivo De Construcción Bogotá. Recuperado en noviembre de 2009, de http://www.oab.ambientebogota.gov.co/apcafiles/.../Politica_Publica_Ruralidad.pdf.
- Araya, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. **Cuaderno de Ciencias Sociales**, 127, 2-84. Costa Rica: FLACSO
- Arenas, Federico. (1988, dic). Medio ambiente un nuevo contexto para un nuevo ambiente. **Ambiente y Desarrollo**, IV, (III), 77-86. Recuperado en marzo de 2010, de http://www.cipma.cl/RAD/1988/3_Arenas.pdf.
- Arnal, Justo, Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio. (1992), **Investigación educativa fundamentos y metodología**. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Banchs, María. (2000). **Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales**. Papers on social representation. Venezuela, Threads of discussion, [electronic version], 8, peer reviewed online journal. (pp.31-315). Recuperado Mayo 2008, de <http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.html>
- Barajas, Rene y Borja Jorge. (2002). Unidades del paisaje para el desarrollo sustentable y manejo de los recursos naturales. "Cultura, estadística y geografía". **Revista información y análisis** (20), 43-47. México. Recuperado en julio de 2010, de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/ambientales/paisaje03.pdf>
- Casado, Elisa y Sory Colange. (2001). La teoría de las representaciones sociales. En: **Conocimiento social y sentido Común** (pp. 57-101). Venezuela: Escuela de educación. Universidad Central de Venezuela
- Duarte, Jakeline, (2004). Ambiente de aprendizaje, una aproximación conceptual. **Revista Iberoamericana de Educación (OEI)**, 1-19. Colombia. Recuperado en Noviembre 2009, <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Durkheim, Emile. (1968). **Las formas elementales de la vida religiosa**. Buenos Aires: Editorial Schapire
- Fuentes, Lorena; Caldera, Yaxcelis y Mendoza, Iván. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. **Revista Científica Interdisciplinaria de Ciencias**

- Humanas, ORBIS / Ciencias Humanas Año 2** (4), 39-59. Recuperado en abril de 2010, de <http://www.revistaorbis.org.ve/4/4Art2.pdf>
- García, Daniela y Priotto, Guillermo. (2008). **Módulo 1 Crisis Ambiental y Emergencia del Concepto de Ambiente**. Programa de Estrategia Nacional de Educación Ambiental. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental – SayDS Capacitación a Distancia. Argentina. Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable (pp.1-14). Recuperado en Abril de 2010, de <http://www.ambiente.gov.ar/cursoea/descargas/M1.pdf>
- Gontero, Natalia. (2006). Notas sobre la teoría del conocimiento de Emile Durkheim. **Ibero Fórum. Voces y contextos**. Otoño, N° II. Recuperado en Abril de 2009, de http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/natalia_gontero.pdf
- González, Edgar. (2000). La transversalidad de la educación ambiental en el curriculum de la enseñanza básica. En **reflexiones sobre; educación ambiental en Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006** (pp.1-17). Edita: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente. Recuperado en abril de 2010. <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas/varios01.pdf>.
- Jodelet, Denise. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge. **Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales** (pp. 474). Barcelona: Paidós
- Jodelet, Denise. (2000). Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (comps.), **Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales** (pp. 7-31). México: Facultad de Psicología-UNAM
- Lapassade, Georges. (1996). **Les microsociologies**. France: Anthropos
- Leff, Enrique. (2005). **Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes**. En: I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa, Barcelona
- Leff, Enrique. (1994). **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa,
- Mora, Aura Isabel. (2007). Cómo Conceptualizan la Problemática Ambiental los Empresarios Bogotanos. **Revista Impacto Ambiental**, 2 (3-17).
- Noguera de Echeverri, Ana. (2006). Editorial. **Revista Ideas Ambientales**, (4). Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. Recuperado en abril de 2010, de http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_ideasAmb/documentos/IAedicion4.pdf
- Pacheco Miguel, Fernando. (2005, ene-mar). El ambiente mas allá de la naturaleza, **Revista Elementos Ciencia y Cultura**, 12, (057), 29-33. Universidad Autónoma de Puebla, México. Recuperado en Abril de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/294/29405704.pdf>
- Páramo, Pablo; Arias, Juan; Melo, María; Pabón, Carmen y Pradilla, Hernando. (1999). **Nuestros vínculos con los animales**. Bogotá: Arte y Fotolito. ARFO Ltda.

- Parque Nacional Natural Sumapaz. (2005). **Plan de Manejo Ambiental Parque Nacional Natural Sumapaz 2005**. Recuperado en Marzo de 2010, de <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/pdf/pmsumapaz.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional, P.E.I. (2009). **Quiba: A-Gente De Cambio Social y Productivo: 2009-2015**. Colegio Rural Quiba Alta. Evaluación Institucional
- Pulido de Castellanos, Rosalba. (2007). **La didáctica de la microbiología centrada en la resolución de problemas en una perspectiva de investigación**. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Pulido de Castellanos, Rosalba; Jessup, Margie; Fernández, Myriam; Hernández, Analida; Henao, Maria; Florido, Hugo y Pinzón, Jorge. (2002). **La calidad de vida en el ambiente escolar en relación con la educación para la salud. El oficio de investigar: educación y pedagogía frente a nuevos retos** (Colección: desarrollo en investigación en educación). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Rodríguez, Tania. (2003). El debate de las representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social. **Revista Relaciones**, 24 (93), 51-80. Colegio de Michoacan, Zamora, México. Recuperado en Julio de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13709303.pdf>.
- Sauvé, Lucie y Orellana Isabel. (2002). La formación continua de profesores en educación ambiental: la propuesta de Edamaz. **Tópicos de Educación Ambiental 4** (10), 50-62. Recuperado en mayo de 2008, de <http://anea.org.mx/Topicos/T%2010/Paginas%2050-62.pdf>.
- Sauvé, Lucie. (2004). **Una cartografía de corrientes de educación ambiental**. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental. Université du Québec á Montreal. (p.1-22). Recuperado agosto de 2008, de <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas/sauve01.pdf>.
- Tomadoni, Claudia (2006). Artes, Educación y Ambiente: Propuestas Ético-Estético ambientales de Comprensión de la Cultura. **Revista Ideas Ambientales**, (4), 5-16. Colombia. Recuperado en abril de 2010, de http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_ideasAmb/documentos/IAedicion4.pdf
- Varela Laura y Romero Yuri. (2004). **Surcando Amaneceres "Historia de los Agrarios de Sumapaz y oriente del Tolima"**. Bogotá, Colombia: Alcaldía local de Sumapáz. Fondo Editorial UAN

ANEXO 1

FOTOGRAFIAS EMPLEADAS



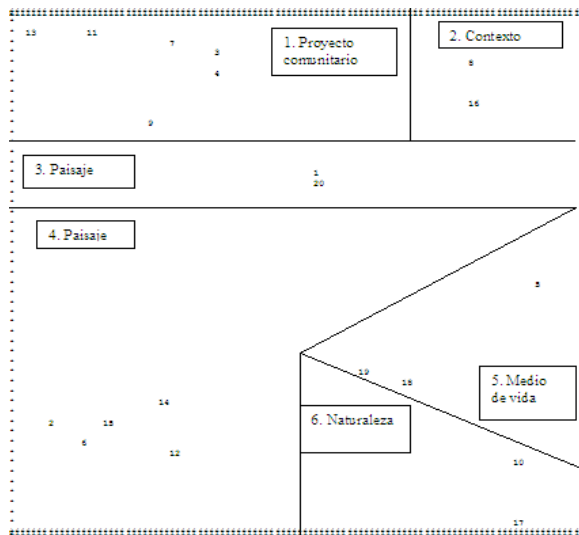
ANEXO 2.

Tabla de registro (Por participante)

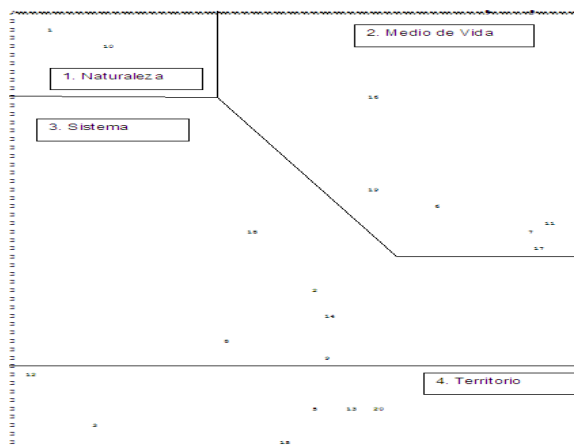
Nombre del participante

CRITERIO	SUBCATEGORIA	TARJETAS O FOTOGRAFÍAS	OBSERVACIONES

ANEXO 3.



Gráfica 1. Resultados de las clasificaciones libres de los docentes sobre el ambiente, procesadas en el programa MSA. Sumapáz.



Gráfica 2. Resultados de las clasificaciones libres de los docentes sobre el ambiente, procesadas en el programa MSA. Ciudad Bolívar