



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Implicaciones de la dimensión estética del campo de la educación ambiental en las estrategias didácticas de la educación artística en la escuela primaria

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**

PRESENTA:

VÍCTOR MIGUEL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RAFAEL TONATIUH RAMÍREZ BELTRÁN

MÉXICO, D. F.

Noviembre de 2014

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 095 DF. AZCAPOTZALCO
095/532/2013

México D. F. a 14 de noviembre de 2014.

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Ericka Alejandra Mejía Carrasco
Subdirectora de Servicios Escolares
Presente

En relación con la tesis de maestría: *Implicaciones de la dimensión estética del campo de la educación ambiental en las estrategias didácticas de la educación artística en la escuela primaria*, que presenta **Victor Miguel Rodríguez Jiménez**, a propuesta del Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán

Secretario: Mtro. Oswaldo Escobar Uribe

1º Vocal: Mtra. Nancy Virginia Benítez Esquivel

2º Vocal: Mtra. Sonia Rosales Romero

El examen está programado para el 28 de noviembre del año en curso a las 17:00 hrs. en el Auditorio de esta Unidad.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Mtra. Nancy Virginia Benítez Esquivel
Directora



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

C.c.p. Sustentante
C.c.p. Archivo
C.c.p. Minutario

NVBE/MAVP/mgu!

AGRADECIMIENTOS

La culminación del presente trabajo coincide con la culminación de los estudios de la maestría en educación ambiental atinadamente dirigida por el Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán, a quien agradezco sinceramente el haberme acogido y motivarme para mi desarrollo como educador en este interesante campo de estudio.

Mi reconocimiento para la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional, que me permitió la realización de estos estudios; de manera particular a quienes participan en la Unidad 095, compañeros, maestros y trabajadores. En especial a los maestros que me acompañaron durante el proceso de formación académica, Tonatiuh, Nancy, Alma, Oswaldo, Miguel Ángel, Sonia y Armando, a quienes cito por sus nombres debido a la cercanía que me permitieron sentir en el afecto de sus valiosas enseñanzas y consejos.

A la comunidad educativa de la escuela primaria Margarita Maza de Juárez, especialmente a quienes como compañeros de antaño, me abrieron las puertas de sus aulas y son parte fundamental para haber realizado cabalmente este trabajo; mi agradecimiento para ustedes, compañeros.

Mi más profundo agradecimiento a mi familia, hermanos y sobrinos, quienes me motivaron en todo momento para continuar con mi formación y que, con su ejemplo, han dejado una estela que riela el firmamento de la superación personal y académica.

Dentro de mi familia, distingo un lugar muy especial para mi querida esposa Mikiko, quien literalmente estuvo conmigo durante todo el transcurso de la maestría, a su asistencia solidaria día con día a todas las actividades académicas, viajes y elaboración de trabajos; asimismo, por su valiosa colaboración para posibilitar la

comunicación con los quehaceres educativos de su país, Japón. Para ella, todo mi agradecimiento y amor.

A la memoria de mis padres, José y Blanca, quienes estuvieron presentes en el ánimo de cada momento para la decisión de mis acciones, en el recuerdo de su vida ejemplar que me entregaron para forjarme, no sólo como maestro, sino también como persona.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

要約

PREFACIO

Presentación

Introducción

Capítulo 1

LA CRISIS AMBIENTAL EN EL MARCO DE LA CIVILIZACIÓN ACTUAL

1.1. Estado de crisis: un punto de inflexión	13
1.1.1 <i>Tautología de la crisis ambiental y crisis civilizatoria</i>	15
1.1.2 <i>Riesgo ambiental en razón del desarrollo humano</i>	20
1.1.3 <i>Detrimento de los valores estéticos y crisis civilizatoria</i>	28
1.1.4 <i>La importancia de partir de una concepción ampliada de medio ambiente</i>	31
1.1.5 <i>La dialéctica de la relación sociedad-naturaleza: fundamentación del materialismo histórico</i>	35
1.1.5.1 <i>Relación sociedad-naturaleza en una concepción desde el materialismo histórico: la totalidad ambiental</i>	43
1.1.5.2 <i>Una relación sociedad-naturaleza sustentable frente al sostenimiento del desarrollo</i>	46
1.2 Inserción de aspectos culturales en los indicadores del desarrollo humano ante la crisis ambiental	49
1.2.1 <i>La dimensión estética en el desarrollo humano; culturalidad frente al deterioro de la sensibilidad</i>	53
1.2.2 <i>Pobreza económica y riqueza cultural; la necesidad de un nuevo paradigma</i>	58
1.2.2.1 <i>Degradación ambiental en razón de la pobreza: ¿causa o consecuencia?</i>	62
1.2.3 <i>Manifestaciones y síntomas de la crisis ambiental</i>	70
1.2.3.1 <i>Implicaciones de la estética en el aspecto ambiental</i>	73
1.2.3.2 <i>Manipulación del erotismo para perpetuar el modelo económico</i>	76
1.3 Análisis histórico de la relación sociedad-naturaleza: la descomposición social como manifestación del deterioro ambiental en relación con la estética	82
1.3.1 <i>Interpelación al modelo de desarrollo: un referente histórico</i>	85
1.3.2 <i>La edad moderna y su concepción estética, origen del modelo civilizatorio actual</i>	88
1.3.2.1 <i>La acumulación de capital y las nuevas rutas marítimas comerciales</i>	90

1.3.3 <i>La abrupta separación del ser humano de la naturaleza: la capacidad estética de decidir sobre su ser</i>	93
1.3.3.1 <i>Modernismo, filosofía del renacimiento</i>	96
1.3.3.2 <i>La influencia de la estética moderna en la ilustración y principio del liberalismo</i>	99
1.3.4 <i>La concreción del liberalismo del siglo XIX hacia una hegemonía capitalista del siglo XX como modelo global de desarrollo: hacia el neoliberalismo</i>	104
1.3.4.1 <i>El papel social de la estética en el pensamiento del siglo XX confronta al modelo civilizatorio: del imperialismo hacia el neoliberalismo</i>	106
1.3.5 <i>Un modelo basado en la irrefutabilidad de la ciencia racionalista; interpelación al modelo desde un nuevo enfoque estético</i>	113
1.3.5.1 <i>Ciencia y tecnología: tecnociencia al servicio de las necesidades creadas</i>	117

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS AMBIENTAL: CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	122
2.1 Conceptualizar la educación ante las necesidades humanas: conciencia del ser	124
2.1.1 <i>Respuesta histórica de la educación ante las necesidades sociales</i>	126
2.1.2 <i>La exclusión educacional, un fin de la hegemonía</i>	128
2.1.3 <i>Del reproductivismo hacia la liberación: una concepción de la educación desde el enfoque de la pedagogía crítica</i>	131
2.1.3.1 <i>Definiendo una postura conceptual de educación</i>	134
2.2 Educación y crisis ambiental	137
2.2.1 <i>Integralidad educativa: estética y educación ambiental</i>	141
2.2.2 <i>Emergencia de la educación ambiental</i>	145
2.2.3 <i>Educación ambiental en la escuela primaria mexicana</i>	146
2.2.3.1 <i>Integralidad educativa, la educación es ambiental</i>	149
2.2.4 <i>La educación ambiental desde la sustentabilidad</i>	153
2.2.4.1 <i>Definiendo una postura conceptual de la educación ambiental</i>	158
2.3 La dimensión estética en la educación ambiental	161
2.3.1 <i>La cultura, el arte y la estética en la educación</i>	168
2.3.2 <i>Reapropiación local de los valores culturales de los pueblos</i>	171
2.3.3 <i>La legitimación del capital cultural desde la hegemonía</i>	173
2.3.4 <i>El aspecto cultural de la integralidad educativa en la legislación mexicana</i>	177
2.3.5 <i>Sustento legal de la pluriculturalidad</i>	179
2.3.6 <i>Sustento legal de la educación ambiental</i>	184
2.4 La Educación Ambiental en el programa de educación primaria	192

Capítulo 3

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y SU METODOLOGÍA EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

3.1 Gestación del objeto de estudio	199
3.1.1 <i>El proyecto de investigación-intervención</i>	201
3.1.2 <i>Dinámica de la fundamentación teórica del proyecto</i>	203
3.2 El objeto de estudio y los objetivos del programa	208
3.2.1 <i>Supuestos hipotéticos</i>	211
3.2.2 <i>Metodología</i>	214

Capítulo 4

UNA INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN AMBIENTAL

4.1 Manifestaciones de la crisis en el entorno del programa de intervención educativa ambiental	219
4.2 Características del programa de intervención	221
4.2.1 <i>Enfoque del programa</i>	224
4.2.2 <i>Descripción del contexto escolar</i>	226
4.2.2.1 <i>El entorno físico</i>	227
4.2.2.2 <i>Población</i>	228
4.2.2.3 <i>Recursos materiales</i>	231
4.3 Organización del taller, etapa I del programa	232
4.3.1 <i>Descripción y análisis por variables de las actividades del taller</i>	237
4.3.2 <i>El papel de la evaluación en el desarrollo del taller</i>	239
4.3.3 <i>Articulación de los contenidos de educación ambiental y educación artística</i>	241
4.3.4 <i>Secuencia de actividades</i>	242
4.3.5 <i>Papel que juegan los recursos en la educación artística</i>	244

Capítulo 5

SEGUIMIENTO DE CASO: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN TEMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1 Evaluación	246
5.1.1 <i>Evaluación del programa de intervención</i>	247
5.1.2 <i>Interpretación de los productos del taller</i>	251
5.3 Primeros resultados del seguimiento de caso: una estrategia en relación con la identidad, etapa II del programa	254

<i>5.3.1 Categorización de las estrategias didácticas desarrolladas en el grupo de seguimiento</i>	259
<i>5.4.1 Análisis de las actividades del grupo de seguimiento según las variables metodológicas</i>	262
<i>5.1.5 Análisis comparativo de las estrategias del grupo de control</i>	275
5.2 Implicaciones de los resultados del seguimiento de caso en la omisión de la dimensión estética de la educación ambiental como supuesto hipotético.	283
<i>REFLEXIONES FINALES</i>	286
REFERENCIAS	294
ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS	308

RESUMEN

El surgimiento de la educación ambiental, ante la percepción del deterioro global del ambiente, ha seguido diferentes directrices a lo largo de cinco décadas en su conformación como campo; moviéndose desde sus orígenes en el conservacionismo ecológico, hasta una visión ampliada más reciente que involucra la sustentabilidad del desarrollo en su dimensión social, la educación ambiental se construye en la perspectiva de una crisis civilizatoria a nivel planetario.

La sociedad, urgente de sensibilidad, requiere de los preceptos éticos y estéticos que coinciden con el cariz humanístico en la práctica de una educación que cumpliendo con su función transformadora de la sociedad, le confiere su cualidad ambiental. Una educación ambiental que promueva en la sociedad, una relación estética con la naturaleza, con su ambiente.

La disertación en esta tesis parte del supuesto que existe una omisión de los contenidos educativos que contemplan dichos preceptos éticos y estéticos en el ámbito de la educación formal, particularmente los que corresponden a la educación primaria mexicana en prospectiva de la currícula vigente; ante esto, surge la propuesta de intervención como *taller de educación ambiental* en base a los contenidos de educación artística, dirigida a los docentes en una escuela primaria, para posteriormente, cotejar sus resultados contra el análisis de caso en el seguimiento de un grupo, en el desarrollo de las estrategias didácticas propuestas por los docentes en dicho taller.

La evaluación de los resultados del seguimiento en la aplicación de dichas estrategias, diseñadas a partir de los contenidos de educación artística, y su cotejo con los resultados del taller de intervención, constituyen la indagación de sus efectos como elemento generador de los preceptos en la dimensión estética de la educación ambiental.

ABSTRACT

Since its emergence five decades ago in the face of global environmental degradation, the field of environmental education has undergone significant change. Moving from its origins in ecological conservationism toward a broader vision that encompasses sustainable development and its social implications, environmental education is evolving in the midst of a crisis of civilization on a global scale.

Society has an urgent need for human sensibility, which requires those ethical and aesthetic precepts same as the humanistic aspects of an education that will promote an aesthetic relationship between society and nature and, by extension, the environmental as a whole; that is, a truly environmental education that functions as an agent of social change.

The discourse in this thesis departs from the current curriculum purposes, and the fact of a scarce practice on the contents contemplating ethical and aesthetic precepts, which has been generally neglected in the field of formal education, and this has been particularly true of primary education in Mexico. In this sense, it was designed and conducted an environmental education workshop, conceived as a resource for primary school teachers engaged in art instruction and as a means to inculcate students with the ethical and aesthetic precepts mentioned above. The didactic strategies proposed by workshop participants were later implemented in the classroom, and the results were evaluated with reference to the stated goals of the project.

By comparing the classroom implementation of the strategies acquired in the workshop with the workshop's objectives, it has been possible to evaluate its effectiveness as a generator of aesthetic precepts in environmental education.

要約

地球環境悪化に対する認識を前に出現した環境教育は、50年の間に様々なガイドラインを辿りながら研究分野として形成されてきており、従来の自然保護を起源とするものから、社会的側面を伴う発展の代替を含む新しい多面的な視点を持つものまで、地球規模の文明危機の見通しの中に構築されている。

人間の感性をもって緊急に対処しなければならない社会は、人道主義的側面をもつ倫理的、美学的概念を必要とし、また社会的変化をもたらすことができる教育に環境という性質を与えることができる。そして社会と自然、社会と環境の美学的関係を含む環境教育を推進する必要がある。

本論文では、実際の学校教育ではあまり行われていない上述の倫理的、美学的分野の学習指導要領を検討しており、特に、メキシコの初等教育における現行のカリキュラムを想定し、ケーススタディーとして小学校教員を対象にした環境教育の視点からの美術教育というワークショップを実施し、その後このワークショップ内で教員によって提案された学級での指導法と授業結果をフォローアップし、分析、照合を行った。

ワークショップ内で作られた美術教育に関わる指導法の適応結果の評価と、実際の授業の内容の比較によって、環境教育において美学的概念がどのような原動力になるかを探究している。

PREFACIO

El papel que desempeñé como profesor de educación primaria, hace ya 34 años, me ha permitido palpar la realidad urbana en diferentes lugares de la Ciudad de México; absorber la cultura local como una muestra de la diversidad que compone nuestro país y conformar mi identidad como latinoamericano.

A la par de mi formación docente en la entonces Escuela Nacional de Maestros (hoy Benemérita), la coincidencia de mis intereses como adolescente me llevaron a incursionar en el arte, iniciando la carrera de pianista en la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México que, por sus requerimientos administrativos, realicé simultáneamente el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades; estas felices coincidencias me otorgaron un acercamiento a la resiliencia política y social de izquierda, en una triple cualidad como *normalista, cecehachero y pretense artista*.

Impregnado de la inquietud que caracteriza a los jóvenes, dirigí mis esfuerzos académicos (ya como profesor, recién egresado) a los estudios de licenciatura en educación básica en la unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional y, siguiendo con la línea artística, me formé como arquitecto en Ciudad Universitaria. Nuevamente la felicidad coincidió en el punto de enriquecer mi labor como docente, con las posturas críticas-vanguardistas en las que me envolvió la UPN y, los estudios de arquitectura, me hicieron reflexionar en la necesidad de acercar mi práctica en la escuela primaria con el arte.

En un retorno de inquietud (ya no tan joven), me aventuré a realizar estudios en educación artística en la Universidad Pedagógica de Kioto, Japón, que por

demás está decirlo, mi horizonte se siguió ampliando en razón de la diversidad cultural y la educación.

Un agraciado reencuentro con el Doctor Rafael Tonatiuh, me permitió apaciguar la decepción de un fallido intento de estudiar una maestría en educación artística en un programa de la UPN y el Centro Nacional de las Artes. La decepción se convirtió en entusiasmo, ya que la amable invitación del Doctor Tonatiuh para integrarme a la maestría que atinadamente dirige , me brindó la posibilidad de consolidar mis pasiones, la educación, el arte y la resiliencia en una sola: la educación ambiental.

La participación en los estudios de esta maestría, trajeron consigo una enriquecedora experiencia, no solamente bajo el cobijo de las clases en el aula, sino que indujeron mi participación en diversos congresos de educación ambiental; desde Reynosa hasta Veracruz y de Mazatlán a Puebla, así como en la misma unidad 095; como corolario, la participación en los congresos se extendieron a la ciudad de Kioto, en donde presenté mi ponencia representando a esta maestría en su XI generación. Cuán grande no será mi reconocimiento a las bondades otorgadas de este postgrado que, por si no fueran ya incontables, me ha permitido publicar artículos en la revista Pálido Punto de Luz y Caminos Abiertos; así como la participación en repetidas ocasiones, en el programa televisivo *Documentarte* que, de nueva cuenta, gracias a la gentileza del Doctor Tonatiuh y el Maestro Armando Meixuiero.

Vayan pues mis votos, para la elongación de esta Maestría en Educación Ambiental de la UPN 095 que desde su máxima reza *educar para transformar*.

PRESENTACIÓN

¿Qué es el diálogo?

Es una relación horizontal de A más B.

El diálogo sólo comunica.

*Y cuando los polos del diálogo se ligan así,
con amor, esperanza y fe uno en el otro,
se hacen críticos en la búsqueda de algo.*

*Se crea, entonces,
una relación de simpatía entre ambos.*

Sólo ahí hay comunicación

Paulo Freire, Pedagogía de la liberación.

La propuesta de una educación integral en el nivel básico de educación por la Secretaría de Educación Pública (SEP), responsable del Sistema Educativo Nacional (SEN), ha sido planteada institucionalmente en México desde la visión de Justo Sierra como principio legal en 1908 (Hernández, S. 1994) y su desarrollo en el proyecto vasconcelista enarbolando las ideas del congreso constituyente de 1917 que, en su evolución hasta la actualidad, las asignaturas de la educación básica cumplen con un espectro académico amplio.

Aunque en la educación secundaria la educación integral como fundamento legal se contempla medianamente dependiendo del contexto que ocupe un determinado plantel, al menos se cumple con la práctica docente de todas las asignaturas que marca la currícula nacional; en el caso de la educación primaria, aun de existir en los planes y programas de estudio correspondientes, la práctica pedagógica cotidiana carece de efectividad en este tenor y los esfuerzos del trabajo se centran en torno al estudio de las ciencias duras; en primer lugar al estudio de la gramática del español y los operaciones aritméticas, y en un segundo plano las ciencias naturales y sociales, desde un enfoque que estimula la memorización de los conceptos más elementales que las constituyen y, finalmente, las disciplinas correspondientes a la educación artística y física, que en el mejor de los casos, se

ejercen como actividades ocasionales. En el caso de los temas correspondientes a la educación ambiental, se encuentran mencionados como aquellos que deberán desarrollarse *transversalmente*, según el programa oficial, en las asignaturas:

Las causas de las deficiencias en la práctica docente en razón de la integralidad, que incluyen la dimensión estética de la educación ambiental, son muchas y muy variadas, siendo objeto de esta investigación, plantearlas desde un contexto histórico y teórico que sustente la relevancia de dicha integralidad y, desde esas bases, enfocar la inclusión de la educación ambiental a partir de las implicaciones de sus dimensiones social y biofísica, partiendo desde el apartado del campo formativo en donde hoy se encuentra, adosada desde el desdén oficialista de la currícula nacional.

Subrayar los vínculos que conformen a la educación artística como una parte de la dimensión social de los quehaceres de la educación ambiental, será un aliciente para dirigir los esfuerzos de la educación básica hacia la formación integral del individuo.

Es objeto de este programa de investigación-intervención, dar respuesta al desarrollo humano integral desde la contribución que hace la escuela, basada en los preceptos de la educación ambiental, a través de una práctica docente fortalecida en un marco crítico-reflexivo; desde una formación que comprenda integralmente a todas las disciplinas contempladas en la currícula, incluyendo a los que atañen a su dimensión estética, atendiendo a los vínculos de la educación artística y la ambiental como un verdadero eje transversal frente a su omisión fáctica de la currícula nacional.

El objeto de estudio del presente proyecto de investigación-intervención, parte del supuesto en la contribución que hace la educación ambiental en la promoción de un desarrollo humano integral (Sauvé, L. 1999), por lo que, hablando de la currícula nacional, cobra gran relevancia el cumplimiento de la integralidad

educativa, especialmente en el caso de la educación ambiental en su condición transversal; la integralidad educativa no da cabida a la jerarquización disciplinar en la práctica de la currícula educativa, en este caso la que atañe a la educación primaria y, por lo tanto, la inclusión imprescindible de la educación ambiental desde su enfoque estético, planteado así en los contenidos de los propios programas de la SEP, específicamente los de la educación artística y el planteamiento de la educación ambiental como tema transversal.

Para la consecución del objeto del programa propuesto se asientan, en el primer capítulo, las premisas contextuales de la crisis ambiental, sus manifestaciones y efectos en la sociedad mundial actual; sus orígenes e influencias procedentes del pensamiento racional de la modernidad y la industrialización decimonónica europea en el marco del modelo civilizatorio planetario, hacia el surgimiento de la educación ambiental.

Posteriormente, en el segundo capítulo, se establecen los preceptos teóricos alusivos a la educación, la educación ambiental y los elementos que componen su dimensión estética, en razón del diseño curricular correspondiente a la educación artística en la escuela primaria, como fundamento del desarrollo del objeto de estudio, cuya estructura se presenta en un tercer capítulo; en la descripción de la propuesta de intervención del cuarto capítulo, se plantea el estudio de caso en un grupo de primaria en el que se da seguimiento a la puesta en práctica de las propuestas didácticas cotejando su acción como promotora de la educación integral de los alumnos a través de la inclusión de la educación ambiental como práctica escolar cotidiana. Para el diseño de dichas estrategias, se propone en un primer momento, el trabajo previo de intervención con los profesores de la escuela en cuestión para promover un enfoque ambiental y en relación con los aspectos de su dimensión ambiental, a partir del diseño de sus estrategias didácticas que conforman su labor cotidiana.

Finalmente, el quinto capítulo se refiere al análisis evaluativo del seguimiento de los resultados del programa de intervención en un estudio de caso; en donde se analiza la aplicación de las estrategias didácticas propuestas por los docentes en el taller en un grupo de la escuela de intervención; se registran también las observaciones hechas a otro grupo conducido por algún docente que no haya participado en el taller, como grupo de control.

En suma, el objetivo general del desarrollo en este proyecto es generar una postura desde la integralidad educativa en los profesores de la escuela primaria, para promover una práctica pedagógica fortalecida que promueva el desarrollo integral del ser humano, partiendo de la práctica efectiva de los contenidos de educación artística que contribuyen a la conformación de la dimensión estética en el campo de la educación ambiental.

Tomando como base teórica para su consecución, el análisis curricular de los programas de educación primaria y su sustento teórico pedagógico, delimitar la existencia de una supuesta desatención en la práctica docente en lo concerniente a la educación ambiental desde su dimensión estética y, de ser así, dar respuesta a sus causas en el desempeño cotidiano de la labor en el aula de educación primaria, a través de una intervención consistente en talleres dirigidos a los profesores de una escuela y, finalmente, cotejar sus resultados dando seguimiento a la aplicación del diseño de las estrategias didácticas como producto del taller en un grupo de sexto grado.

INTRODUCCIÓN

Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, desembocó en un nuevo género de barbarie

Theodor Adorno, prólogo *Dialéctica del iluminismo*.

El desarrollo integral del ser humano se ha propugnado, al menos institucionalmente en México, desde las ideas positivistas de Justo Sierra plasmadas en la Ley de Educación de 1908 y elevadas a nivel constitucional por el congreso posrevolucionario de 1917; el ideal vasconcelista del *hombre completo* desarrolló el precepto de integralidad en la educación que se enarbó durante muchos años como un hito del siglo XX de la educación básica, cuya institucionalización inicia con la creación de la SEP en 1921 (Alarcón, V. 2002), en especial en la escuela primaria, en la que los discursos apuntaban hacia la importancia de promover el estudio de todas las disciplinas para conformar un ciudadano integral, al menos en términos académicos; la realidad, en la cotidianidad escolar de mi experiencia docente como maestro de primaria, se alejaba mucho de una práctica real de dicha integralidad educativa o académica en términos de la cobertura en todas las asignaturas. En esta institucionalización con José Vasconcelos a la cabeza de la naciente SEP, quien vio en el arte un basamento de una nueva conformación de la cultura latinoamericana en perspectiva de su *monismo estético*.

No obstante la actual inclusión en la currícula nacional de las asignaturas que conforman los campos formativos de *Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia* específicamente en los planes y programas del nivel primaria que pudieran considerarse como un acercamiento a la educación integral en cuanto a los campos del conocimiento académico, la mayor carga de trabajo se disponía para la enseñanza del español y las matemáticas; en segundo

término las ciencias, comprendiendo aquellas que corresponden a las naturales y a las sociales, que en ocasiones se dividieran en geografía e historia, según la política educativa correspondiente al sexenio en curso; en último término se encontraban aquellas asignaturas que no se consideran como imprescindibles en el ejercicio docente, tales como educación cívica, educación artística y educación física, no solamente desde la visión de los docentes, sino a lo largo de la verticalidad que inicia desde las disposiciones oficiales asentadas en los planes y programas; por principio de cuentas, no se contaba con un libro de texto para el alumno, a excepción del de educación cívica desaparecido a partir de las reformas en 1993, además las acciones por parte de las autoridades directivas y supervisores en cuanto a la planeación, seguimiento y evaluación de dichas asignaturas eran escasamente consideradas.

Aun cuando por diversas condiciones se propiciara la omisión de la práctica en estas asignaturas, considero que el sistema de calificación, evaluación y certificación aún vigente en el Sistema Educativo Nacional (SEN), constituye una de las causas axiales de este hecho; basado en la calificación cuantitativa en un rango de 5 a 10 puntos, partiendo del 6 como mínimo aprobatorio, la certificación de cada grado y nivel de la escuela primaria según el recién derogado acuerdo 200 de 1994, que establecía la promoción de acuerdo a las asignaturas de español y matemáticas y/o el promedio de las ocho asignaturas, ha traído como consecuencia la inercia de la prioridad otorgada a dichas disciplinas, promueve el detrimento de la integralidad educativa y, en muchos de los casos, el abandono de los contenidos en las demás materias. El recién emitido acuerdo 648, establece como requisito la obtención de un promedio mínimo de 6 puntos de calificación entre todas las asignaturas sin que las calificaciones del Español y la Matemáticas continúen siendo condicionantes de promoción; no obstante la emisión de dicho acuerdo, la tradición de jerarquizar las asignaturas tendería a desaparecer en un plazo largo, debido a la inercia de una tradición que por décadas se ha practicado.

En el mismo sentido de estas reflexiones, se encuentra la omisión factual en las aulas de la escuela primaria mexicana de la educación ambiental en diversos aspectos; por un lado, la inserción de contenidos alusivos en la currícula nacional como respuesta urgente a los requerimientos correspondientes establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que se han insertado en la asignatura de ciencias naturales como preceptos que parten de una visión ecológica conservacionista-recursista, dejando a un lado la dimensión social que complementa la concepción holística-humanista del medio ambiente; no obstante, uno de los incipientes avances en este sentido, es el haber incluido a la educación ambiental como uno de los temas transversales desde el campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia*, que abarca las asignaturas de *formación cívica y ética*, *educación física y educación artística*, así como en los contenidos correspondientes al campo *exploración del mundo natural y social* en el que se adicionan a la conservación ecológica temas tales como consumismo e identidad; esto, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) correspondiente al próximo pasado período sexenal de gobierno federal 2006 – 2012, y cuyos programas siguen vigentes.

Por otro lado, la inclusión desjerarquizada en el ejercicio de todas las asignaturas, es premisa para la consecución de la integralidad educativa y ésta, a su vez, promueve los preceptos de la educación ambiental desde una concepción amplia. Más allá de la transversalidad de los contenidos de educación ambiental en los planes y programas oficiales, considero que la educación ambiental constituye un rasgo que caracteriza a la educación y que la educación artística contribuye a la conformación cultural identitaria de los individuos, así como a la afirmación de los valores humanísticos de sensibilidad, por lo que representa en sí misma uno de los elementos que conforman la dimensión estética del ambiente en su carácter social y en consecuencia, también del campo de la educación ambiental; siendo esta última aseveración un punto a desarrollar a lo largo de esta disertación.

Desatender el desarrollo de los contenidos de educación artística en la escuela primaria, implica asimismo la desatención de un aspecto que interviene en la dimensión social de la educación ambiental: el aspecto estético. La percepción en el trabajo cotidiano de la escuela primaria, es que no se abordan los temas de educación artística por diversas razones, entre las que considero a una supuesta falta de conocimientos por parte de los profesores de grupo, porque no se supervisa su seguimiento académico y por la manera de plantear la asignatura en los programas de estudio. La ausencia del campo del arte en el trabajo docente de las aulas de educación primaria no solamente va en detrimento de la integralidad educativa, sino también de la conformación identitaria del individuo en su entorno, lo cual incide en el vacío de uno de los elementos que conforman la dimensión social del medio ambiente, es decir, el campo del arte en la educación es un componente del campo de la educación ambiental en su dimensión social (Sauvé, L. 1999).

Durante la práctica de mi labor docente frente a grupo, la educación artística constituyó un eje fundamental en el desarrollo de las estrategias didácticas cotidianas; quizás en parte se deba a un particular interés creado desde la infancia, en la que se me proporcionaron los elementos que me indujeron al acercamiento a las disciplinas del arte, especialmente en cuanto al desarrollo académico de la música y de las artes plásticas. De este modo, siempre alenté a los alumnos hacia el desarrollo de las actividades académicas, partiendo de una concepción que incluyera el ejercicio de sus habilidades artísticas, lo cual impacta positivamente en la actitud de los niños por su gran interés en estas actividades. Después de treinta años de laborar en la escuela primaria, la mayoría del tiempo como maestro de grupo en todos los grados, actualmente me desempeño como asesor técnico pedagógico en la oficina de Proyectos Académicos de la Dirección Operativa No. 3 en el D. F. en donde no existe un equipo de trabajo propiamente dicho, de asesorías regulares en educación artística para las escuelas, a diferencia del resto de las asignaturas con excepción de educación física; hecho que considero

refuerza mi percepción con respecto a la falta de promoción de dicha asignatura en el trabajo cotidiano de las escuelas primarias.

Durante el transcurso de dicha labor docente, la formación académica se complementó en torno a diversas disciplinas artísticas: inicié mis estudios de la carrera de pianista en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, y posteriormente he participado en diversos talleres didácticos musicales; concluí los estudios de licenciatura en la Facultad de Arquitectura en donde paralelamente me desempeñé como tallerista en acuarela; realicé estudios en la Universidad de Educación de Kioto, Japón para el desarrollo de una investigación en educación artística y tuve la oportunidad de participar en talleres de pintura con tinta (*sumi-e*) y de xilografía (*hanga*), con lo que continúo participando en la *Kyoto Internacional Woodprint Association* como expositor y representante en el continente americano; he desarrollado diversas actividades como tallerista en escultura vaciada y en piedra, así como el moldeado de cerámica en barro. Estas actividades que considero un complemento de mi formación docente desde una perspectiva artístico-ambiental, me han permitido, por un lado, el implemento de la dimensión estética en el ejercicio pedagógico de mi labor profesional, así como el percatarme de los vacíos en la práctica pedagógica de la educación primaria en México.

Los vacíos en la práctica cabal de la educación ambiental desde una concepción amplia, específicamente en lo que corresponde a los contenidos que conforman la pedagogía del campo cultural es un punto de partida para su planteamiento como un supuesto hipotético de este proyecto; dicho de otra manera, el arte es parte del campo cultural y éste, a su vez, conformante del medio ambiente, por lo cual considero que la educación artística forma parte del campo de la educación ambiental. En este sentido, la práctica cabal de los contenidos curriculares relacionados con las actividades artísticas, promueven el desarrollo de una sensibilidad estética que atañe directamente a los preceptos que fundamentan a la educación ambiental desde una concepción amplia, es decir, que no considere

solamente los factores biofísicos, sino también a aquellas relaciones que comprenden el desarrollo social desde una visión estética cultural en el marco de la diversidad.

¿Cuáles serían las razones que provocan una práctica incipiente de la dimensión cultural artística, que promueve el desarrollo de los fundamentos estéticos de la educación ambiental en el trabajo docente de la escuela primaria, y cuáles estrategias pueden afrontar ese gran vacío que aleja al educando de un desarrollo integral humano, en la visión del *hombre completo* vasconcelista?, sería la tarea del desarrollo de este proyecto de investigación.

Capítulo 1

LA CRISIS AMBIENTAL EN EL MARCO DE LA CIVILIZACIÓN ACTUAL

*El hombre, me parece,
no está en la historia:
es historia.*

Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*.

1.1 Estado de crisis: un punto de inflexión

Al considerar el estado crítico o la crisis de un fenómeno, encontramos una acepción que nos remite a la inestabilidad de una estructura ante la inminencia de un cambio evolutivo un tanto incierto que, de darse, implicaría un giro o revolución de dirección o sentido. En otras palabras, las crisis acarrearán en la mayoría de los casos grandes cambios a partir de un estatus insostenible que implica una construcción o deconstrucción de la situación que le antecede.

En la medida en que las herramientas suministradas por el paradigma continúan demostrando su capacidad de resolver los problemas que define, la ciencia se mueve muy aprisa y penetra con gran profundidad merced a la utilización confiada de dichas herramientas. La razón es clara. En la ciencia ocurre como en las manufacturas: el cambio de herramientas es una extravagancia que se reserva para las ocasiones que lo exigen. El significado de las crisis es que ofrecen un indicio de que ha llegado el momento de cambiar de herramientas. (Kuhn, T. 2006; p. 164)

De este modo Thomas Kuhn (1922-1996) nos refiere el fenómeno de la crisis al establecer la revolución copernicana ante el agotamiento de la concepción geocéntrica de Ptolomeo; sin embargo, establece que la idea heliocéntrica sugerida por Aristarco de Samos dieciocho siglos antes no prosperó debido a su anacronismo; en otras palabras, estaba determinada por su contexto histórico al

que no se puede ignorar como premisa antecedente a una revolución. La revolución científica copernicana cambió la dirección del paradigma científico medieval hacia un nuevo centro que tuvo decisivas repercusiones en la estructura social del modernismo europeo.

La suerte de las revoluciones no son privativas de la ciencia, sino que se extienden a lo largo del espectro de todos los fenómenos, incluyendo a los que nos ocupan aquí: los fenómenos sociales. Mientras las condiciones de la Inglaterra de finales del siglo XIX apuntaban hacia la inminente revolución social, dadas las características de la sociedad industrializada clásica decimonónica, la revolución se dio en la Rusia zarista investida de un contexto económico casi feudal, marcando un hito como momento de acuerdo al contexto histórico en el sentido más amplio de su realidad.

La categoría de crisis en un fenómeno, sea vista desde un enfoque positivo o negativo hablando en términos liberales o marxistas, nos conduce inevitablemente hacia la idea de cambio o ajuste, dependiendo del contexto en que se desarrolle, como lo resume Benjamín Arditi (2012; p.100-1) en el terreno de las crisis económicas.

i: La crisis constituye un punto de inflexión en el funcionamiento habitual de sistemas, en el desarrollo de proyectos o en el proceso de consecución de objetivos-meta preestablecidos.

ii: En tanto punto de inflexión, una crisis no engloba necesariamente a la sociedad como un todo ni conduce siempre al colapso inevitable de éste [...] Asimismo, hay períodos de crisis económica prolongada que no se traducen en modificaciones sustanciales o en un colapso del modelo de acumulación y desarrollo.

iii: La crisis pone de relieve los aciertos y falencias de determinados proyectos, y los logros equívocos de los actores que los pusieron en marcha [...] Finalmente, todo punto de inflexión hace surgir un cúmulo de opciones, a veces contrapuestas, que pueden desencadenar virajes importantes. En este sentido, una situación de crisis, al acentuar la urgencia de discriminar las posibilidades y optar por un curso de acción determinado, pasa a ser 'indicador de los momentos decisivos' y revelador del curso de los

acontecimientos, sea en una dirección de cambio o en un mantenimiento o descomposición-agravamiento de la situación existente.

Si de acuerdo a la opinión de varios autores¹ y en la percepción misma de la cotidianidad estamos ante la existencia de una crisis de civilización y una crisis del medio ambiente, se puede afirmar que existe una anomalía en la estabilidad del modelo en que nos encontramos viviendo y que se presenta en los diversos elementos que conforman la totalidad social. Ante este panorama, surgen diversas posturas y reacciones para enfrentar dicha crisis a partir de la segunda década del siglo XX, en donde se comienza a perfilar la preocupación por los problemas ambientales y que se tratará más profundamente en apartados posteriores de este documento; por lo pronto, vislumbrar el campo de la educación como uno de los componentes frente a la crisis ambiental, sería hablar específicamente del campo de la educación ambiental.

1.1.1 Tautología de la crisis ambiental y crisis civilizatoria

Vivimos en los albores del siglo XXI en medio de un mundo más o menos homogeneizado en relación a diversos aspectos que lo caracterizan en el marco de un modelo civilizatorio, aunque fraguado a lo largo de una instancia histórica que parte de la aparición de la sociedad humana, y que encuentra su consolidación en el llamado *modelo decimonónico* por atribuirle una característica industrialista que desplanta sus cimientos en el inicio de la edad moderna europea. Enmarcados en este modelo civilizatorio resultado de su evolución histórica e incluyendo su dimensión ambiental, podemos percibir la existencia de una crisis en ambos elementos, tanto en la civilización como en el medio ambiente en una relación biunívoca de causalidad como premisa de su emergencia.

¹ Víctor M. Toledo sostiene que...*la crisis ecológica es una crisis de civilización...sacude todos y cada uno de los fundamentos sobre los que se asienta la actual civilización...* (Boada M. y Toledo V.; pp. 122-3); Enrique Leff, por su parte, enuncia: *La degradación ambiental se manifiesta así como síntoma de una crisis de civilización...*(Leff, E. 1998; p.19).

...la 'civilización' haría de este término algo equivalente a 'modernidad'. Una modernidad que se refiere, ante todo, al progreso científico y tecnológico, a un nivel de conocimientos que generan bienestar social y que, en la fase de globalización cultural en la que se supone que ha entrado el mundo, tiende a convertirse en el paradigma común para el conjunto de la humanidad. (Álvarez, J. 2006)

Hablando en términos de civilización, es común encontrar un enfoque eurocéntrico que la defina dentro del entramado social determinado por la modernidad europea², y no obstante el hecho de que el modelo actualmente imperante a nivel planetario es precisamente éste, el concepto de *civilización* va más allá que una mera imposición de un patrón social acaecido en la primera y la segunda integración planetaria como consecuencia de la expansión de la hegemonía europea (Dussel, E. 1992); la complejidad, imbrica las relaciones sociales de una cultura en un contexto espacial y temporal históricamente determinado en los que subyacen todos los componentes de su estructura: política, económica, cultural, etc., y que no descarta su cualidad de *civilización* por alejarse del paradigma civilizatorio moderno.

Tainter en su estudio sobre el colapso de las sociedades complejas, define una civilización como el sistema cultural de una sociedad compleja, y por ello sostiene que la civilización emerge con la complejidad, existe por ella y desaparece cuando ésta se reduce. Lo cual le lleva a decir que el estudio del incremento y de la pérdida de la complejidad de una sociedad sirve como monitorización del fenómeno denominado civilización. (Antequera, J. 2005; p.153)

Entendiendo a la tautología en términos de la lógica más que desde la retórica³, la condición de la crisis ambiental global determina de manera recíproca la crisis civilizatoria como causa y consecuencia de ésta; aun de que existan diferentes

² La *modernidad* historiográfica aparece en la ilustración como un fenómeno del desarrollo social europeo del que parte el concepto de civilización como aquel paso superado por esa sociedad, desde los conceptos de Hobbes y Rousseau como predecesores de Hegel y Kant, pilares de la filosofía occidental.

³ La *lógica* explica una tautología como una proposición que resulta verdadera para dos o más interpretaciones; la *retórica*, en cambio, la define como una redundancia sin sentido.

posturas acerca del otorgamiento original de dicha causalidad, la relación entre el modelo de civilización y el medio ambiente en estado de crisis constituye el punto de coincidencia entre ellas.

La civilización actual, siguiendo irremediabilmente un modelo global, presenta un panorama de contrastes en cuanto a los aspectos superestructurales de la sociedad; el modelo económico imperante en casi la totalidad de las civilizaciones del planeta parten desde la tenencia de capital económico de los individuos para el acceso a los satisfactores del ejercicio de sus necesidades, premisa que nos lleva a un desequilibrio desmesurado de una inmensa mayoría de la población en situación de *pobreza económica* y una oligarquía que detenta el poder económico sustentado por la riqueza económica.

Según estudios de la UNCTAD (Conferencia de las naciones unidas para el comercio y desarrollo) el ingreso medio de los 'países menos adelantados' (560 millones de habitantes) está disminuyendo, y se situaría en 300 dólares anuales per cápita, en comparación con 906 dólares en los demás países en desarrollo y 21598 dólares en los países industrializados. (Delors, J. 1996; p. 9)

Estas cifras presentadas como referente en el informe Delors, sitúan un ingreso per cápita de menos de un dólar diario en los países pobres, menos de 2 . 5 en aquellos considerados en vías de desarrollo y más de 59 dólares en los industrializados. Aun siendo un referente meramente económico de hace más de una década, es representativa de la desigualdad de la riqueza como acceso a los bienes de consumo de la población y, del mismo modo, representativa de los efectos del modelo civilizatorio planetario en lo tocante a su modalidad económica. Dichas desigualdades recaen directamente en detrimento de la mayoría de la población mundial y, por tanto, muestra de la inestabilidad crítica del mantenimiento del modelo; sus efectos se perciben en todos los aspectos de las relaciones sociales, la inseguridad, insalubridad, violencia, hambre, corrupción, y otras características que esbozan el perfil de la crisis civilizatoria, causa y

consecuencia de una crisis considerada inicialmente ecológica y por consiguiente ambiental.

La idea de que la crisis ecológica es una crisis de civilización se nutre del hecho de que por debajo de las obligadas diferencias de los sistemas sociales subyace un conjunto de similitudes megaestructurales en el reticulado de las sociedades industriales contemporáneas, una suerte de 'modelo supremo' que todas las naciones en 'vías de desarrollo' son forzadas a imitar a través de un sinfín de mecanismos de lo que podríamos llamar una inercia global. (Boada, M. y Toledo, V. 2003; p. 122)

Para el sostenimiento del modelo de desarrollo actual basado en una economía capitalista que en lo general sustenta el actual modelo civilizatorio, es menester la explotación de los recursos naturales y la mano de obra en razón de la obtención de una plusvalía maximizada que trae como resultado la ya mencionada oligarquía de los países considerados como desarrollados (hablando en términos económicos), y es evidente que la provisión de dichos recursos y mano de obra que permitan la existencia de dicha plusvalía redunde en la división del mundo entre los países poseedores de la riqueza y de los proveedores de recursos carentes de dicha riqueza económica.

La explotación desmedida de los recursos mencionados en el párrafo anterior y los efectos en los países proveedores de éstos, desencadenan inevitablemente una serie de problemas ambientales que de igual manera limitan, tarde o temprano, sea la zona que fuere, el desarrollo económico en cuestión; en suma, la presencia de una crisis ambiental a nivel global.

La nueva crisis global penetra y sacude todos y cada uno de los fundamentos sobre los que se asienta la actual civilización y exige una reconfiguración radical del modelo civilizatorio. En esencia, ello significa el cuestionamiento de las mismas bases éticas del comportamiento humano o la estructura dinámica de la familia, hasta la configuración que adquieren las nuevas tecnologías, las formas de participación y de gobierno, y las actitudes hacia el universo natural. (Boada, M. y Toledo, V. 2003; p. 123)

Las manifestaciones de la crisis ambiental que comienzan a ser percibidas institucionalmente a nivel planetario en la década de los sesenta del siglo XX, encaran una preocupación inicial por la finitud de los recursos naturales; considerando en una instancia inicial en el documento *Los límites del crecimiento* (1972), siendo emitido por el Instituto Tecnológico de Massachussets, responde al encargo del club de Roma, heredero del de Bilderberg, para responder a los intereses de los grupos capitalistas de occidente de los años sesenta (como la FIAT y el Chase Manhattan Bank) que consistían en frenar a los países socialistas basándose en los principios del malthusianismo (Lozano, M. 1996).

Cabe mencionar que la citada sociedad Bilderberg cofundada por el príncipe consorte Bernardo de Holanda en 1953 y tristemente célebre por su inminente renuncia a la presidencia de ésta por el escándalo de un millonario soborno para la adquisición de aviones bélicos, miembro del partido nazi de Adolfo Hitler desde 1933, también fue fundador de la *World Wildlife Fund* (fondo mundial para la vida salvaje) en 1961 y, bajo la presidencia del consorte británico Felipe de Edimburgo algunos años después, quien declarara su postura en 1983 ante la erradicación del paludismo en Sri Lanka : *...ahora el problema es que Sri Lanka debe alimentar el triple de bocas...con razón ha sufrido el ambiente natural y la vida silvestre de Sri Lanka. El hecho es que los programas de auxilio con las mejores intenciones tienen culpa de esos problemas.* (Pérez, A. 2010; p. 726)

En consecuencia, se presentó un panorama conservacionista de los recursos para un supuesto mejoramiento ambiental; alejado de los fines éticos humanistas, la intención fue más bien motivada desde un enfoque de preservación de los recursos en beneficio del desarrollo económico que detentan los intereses de la hegemonía industrial. En otras palabras, el arranque de un ambientalismo conservacionista, en donde preveían los intereses de la producción por encima del bienestar social, se preocupaba por los límites de los recursos explotables a favor de un modelo económico.

Cuestionar la racionalidad en la que se fundamenta el modelo occidental civilizatorio nos refiere a un punto neurálgico frente a la crisis ambiental, en la que se encuentra implicada no sólo la finitud de los recursos y la calidad ambiental de los países considerados como *pobres*, sino la finitud del modelo a nivel planetario en una dinámica de coexistencia *sine qua non* del desarrollo como consecuencia del subdesarrollo, de la riqueza en la pobreza, del explotador en el explotado.

La degradación ambiental se manifiesta así como síntoma de una crisis de civilización, marcada por el modelo de modernidad regida bajo el predominio del desarrollo de la razón tecnológica por encima de la organización de la naturaleza. La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; apunta hacia la deconstrucción del paradigma económico de la modernidad y a la construcción de futuros posibles, fundados en los límites de las leyes de la naturaleza, en los potenciales ecológicos y en la producción de sentidos sociales en la creatividad humana. (Leff, E. 1998; p. 19)

La complejidad de la crisis evoca asimismo la complejidad del modelo civilizatorio en el que cobra una singular relevancia el punto desde donde se dirigen las acciones, institucionalmente hablando, de su enfrentamiento; el financiamiento de las organizaciones que derivan de las Naciones Unidas dependen en gran parte de los países que detentan la hegemonía económica y, si dichas acciones contravienen los intereses de la perpetuación de un modelo impuesto por esta hegemonía, está claro la magnitud titánica del camino por recorrer.

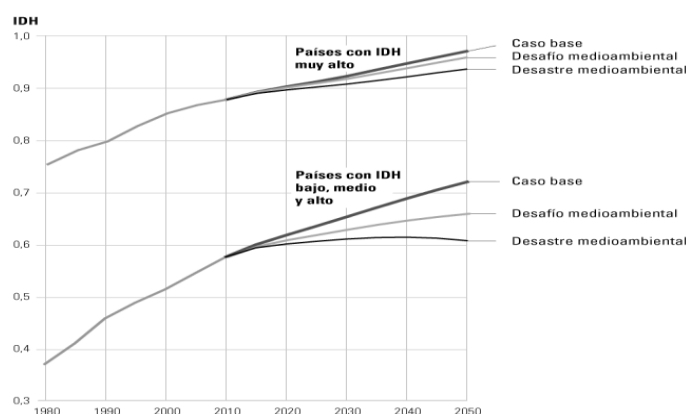
1.1.2 Riesgo ambiental en razón del desarrollo humano

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), establecido desde 1965, ha emitido anualmente desde 1990 el *Informe sobre desarrollo humano*, en el que se analiza el estado de bienestar en el que se encuentra la sociedad mundial; los resultados de dicho informe se exponen en relación al *Índice de desarrollo humano* (IDH), en el que se toman en cuenta aspectos como la educación y salud además de los datos de carácter puramente económico. A reserva de la ampliación del tema en un siguiente apartado, por

ahora tomaremos en consideración las situaciones en prospectiva que el PNUD alerta en relación con el deterioro ambiental. Se plantean tres escenarios posibles en el informe del 2011 que relacionan el grado de degradación de los recursos en razón del IDH a nivel planetario en proyecciones planteadas hacia el año 2050:

- *Escenario base* que plantea el aumento en el IDH en un 19% en el caso de que las variaciones de la desigualdad mantuvieran las tendencias actuales.
- *Escenario de difícil situación medioambiental* en el que el IDH disminuiría en un 8% con respecto al escenario anterior, previendo un aumento de las tendencias de los riesgos ambientales en general.
- *Escenario de catástrofe medioambiental* en que la reducción con respecto al escenario base sería del 15% contando con la exponenciación de los riesgos ambientales.

Fig. 1 Proyecciones de riesgo ambiental al año 2050



Base de datos del PNUD, Hughes, Irfan y otros (2011) Informe sobre desarrollo humano 2011

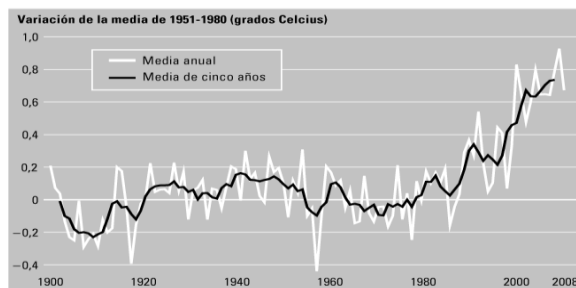
La diferencia entre los países con IDH muy alto y el resto (Fig. 1), estriba en el decrecimiento de los niveles para el tercer escenario de desastre en los países en desarrollo, lo que implica el sostenimiento del nivel de bienestar de vida de los países que detentan el poder económico en detrimento de las demás regiones; sin

embargo, hay que considerar que el deterioro ambiental tiene efectos a nivel planetario, es decir, que los efectos a largo plazo alcanzarían de la misma manera a todas las regiones sin distinciones de los niveles de desarrollo económico.

Como se verá más adelante, el mismo informe asienta las proyecciones de insostenibilidad de acuerdo a los altos niveles de consumo de los países industrializados, así como las diferencias entre la comparación directa entre los habitantes de regiones con diferencias sustanciales de nivel económico.

Una de las variables dependientes que inciden significativamente en el deterioro ambiental es la producción de gases contaminantes, en especial el dióxido de carbono, no sólo por su toxicidad, sino por la contribución al *efecto invernadero* que provoca el aumento gradual de la temperatura en la atmósfera (Fig. 2) y con ello la detonación de un comportamiento excéntrico del clima. Este fenómeno, conocido como *calentamiento global* es en la actualidad un punto axial en cuanto a las políticas de acción institucionales a nivel planetario frente a la crisis ambiental.

Fig. 2 Aumento de la temperatura mundial 1900-2008



Base de datos del PNUD y la Universidad de Delaware
Informe sobre desarrollo humano 2011

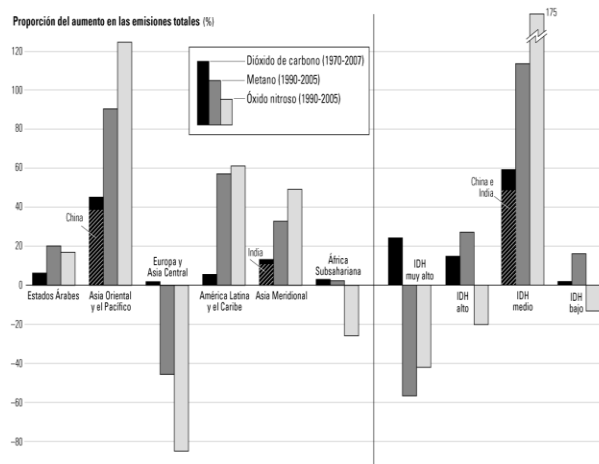
De acuerdo a las investigaciones publicadas al respecto del calentamiento global, referidas en el mismo informe del PNUD, las causas del aumento en la temperatura de 0.75° C en el transcurso de un siglo, se debe a los efectos de la

actividad industrial que, aunque cabe mencionar que existen posturas contrarias a estas apreciaciones, es un hecho el aumento de las emisiones de los gases en un alto porcentaje como resultado de la industrialización intensiva a nivel mundial. Aun de que el dióxido de carbono (CO₂) no constituye el único gas que contribuye al calentamiento global, sí es el que se produce en más cantidad y se acumula en la atmósfera; el óxido nitroso potencia su acción 300 veces al CO₂ y 25 veces la del gas metano en cuanto a sus efectos al respecto de dicho calentamiento (PNUD, 2011; p. 35).

La emisión de dióxido de carbono está asociada con el incremento en el nivel del IDH y, en términos generales, con el nivel de desarrollo económico de los países. Se estima que la emisión de CO₂ es cuatro veces mayor en los países de IDH muy alto, y 30 veces mayor si se compara con aquellos de nivel bajo (PNUD, 2011; p. 27); por el contrario, el incremento en la emisión de gases de efecto invernadero crece significativamente en los países de desarrollo bajo y medio. Esto nos hace suponer que la actividad industrial se traspa a las regiones maquiladoras que son más convenientes por que ofrecen mano de obra barata, como son el Asia meridional y Latinoamérica.

La variación de las emisiones de dióxido de carbono se amplía de acuerdo al incremento del IDH, esto significa que en los países que se encuentran en vías de desarrollo, y por lo tanto muestran un crecimiento acelerado, los índices del incremento de gases de efecto invernadero se disparan. Si nos referimos a los datos que expresan las emisiones por región en relación al crecimiento económico, se puede observar que las mayores cantidades de emisiones de gases de efecto invernadero no se encuentran en los países desarrollados, sino en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo (Fig.3).

Fig.3 INCREMENTO DE LOS GASES DE EFECTO INVERNADERO



PNUD, Informe sobre el desarrollo humano 2011

Aun de que las emisiones de los gases contaminantes son considerables en los países que mantienen la hegemonía económica mundial en Europa y los EE.UU., pareciera que aquellos que se consideran con un IDH alto en Latinoamérica y el sur de Asia son responsables de la mayor cantidad de las emisiones, sin embargo habría que considerar dos aspectos: en primer lugar, estas regiones se encuentran en un proceso de desarrollo económico en el que el incremento de las emisiones de gases contaminantes se aceleran y, en segundo lugar, las compañías transnacionales han ubicado sus industrias contaminantes en estas regiones en busca de un aumento de la plusvalía mediante la mano de obra barata que ahí se provee, como lo ejemplifica el caso de la zona de maquiladoras asentadas en la zona fronteriza norte de México en las últimas décadas.

En el informe del PNUD se argumenta a la pobreza como causa de degradación ambiental; esto en razón de la utilización de los recursos del entorno inmediato, como es el caso de la leña, por los habitantes de las comunidades que tilda como pobres, subrayando la deforestación en provecho de la obtención de energía y, del mismo modo, contempla la mortalidad doméstica por intoxicación como efectos de la degradación ambiental; habría que confrontar estas afirmaciones con las cifras concernientes a las emisiones de gases por la actividad industrial, ya que no se

puede soslayar la cantidad de emisiones de gases de CO₂ y su potenciación como efecto de la deforestación para el desarrollo industrial a gran escala.

No obstante, con el título de *Algunas regiones deforestan mientras otras forestan y reforestan*, el informe del PNUD esclarece las diferencias numéricas en cuanto a deforestación se refiere, ubicando la problemática en Latinoamérica y África, así como en las regiones de IDH alto y bajo. Si se analiza el problema en función de la apropiación de tierras por parte de los países industrializados en los países en desarrollo, además de los fines y causas de la deforestación podríamos expresar frente al título antes mencionado como: Algunos países deforestan en otros países, ya que la tala de bosques dirigida hacia la industria maderera a gran escala, presumiblemente rebasaría por mucho a la procuración de leña en las comunidades rurales mencionadas, ya que los países industrializados adquieren grandes extensiones de terreno a bajo precio en los países en desarrollo. Por cada 100 hectáreas deforestadas en estas regiones, la materia prima maderera obtenida en 74 de éstas es importada por los países industrializados.

Empresas privadas, gobiernos y asociaciones público-privadas, usualmente de países ricos, han comenzado a adquirir los derechos de propiedad o de uso a largo plazo de grandes superficies de tierra (con frecuencia de más de 1.000 hectáreas) en países en desarrollo... A pesar de que las fuentes difieren en cuanto a la superficie, todos apuntan a una reciente aceleración del fenómeno: entre 2005 y mediados de 2009 se habrían adquirido de esta manera más de 20 a 30 millones de hectáreas y unos 45 millones de hectáreas entre 2008 y 2010. Al parecer, la motivación de estas adquisiciones públicas y privadas radica en el aumento del precio de los productos básicos. (PNUD, 2011; p. 42)

Estos efectos causados por un consumismo exacerbado, se ven acrecentados incluso en aquellos países en el que los ingresos reales de la población son más altos, además de que no es una condición exclusiva de productos derivados de la madera, sino que el problema comprende diversos tipos de materias primas que implican deterioro a causa de la explotación exhaustiva de los recursos en los países proveedores; por ejemplo Suiza, consume un 150% del total de su capacidad de producción agrícola (PNUD, 2011; p. 42).

En términos de la relación existente entre el IDH y la *huella ecológica*, se intuye la transferencia de la sobreexplotación de los recursos desde los países considerados con un alto desarrollo hacia los que no lo son⁴; entendiendo al indicador de la huella ecológica como la demanda de la población en cuanto a la explotación de los ecosistemas para la satisfacción de sus necesidades medido en hectáreas globales *per cápita*,, incluida aquella que se requiere para la absorción de CO₂ , tenemos que los países con un IDH alto cuentan con mayor déficit del índice de huella ecológica que el resto, como es el caso de África o Latinoamérica; esto implica que la demanda exigida por la población en los países desarrollados económicamente dependen de la importación de productos obtenidos de los recursos de países en desarrollo. *No existe país en el mundo que tenga un IDH alto y se encuentre por debajo de la huella ecológica promedio mundial* (SEMARNAT, 2013; P. 33).

En este orden de ideas, el consumo de la población en dichas regiones desarrolladas, rebasa por mucho su capital en materia de recursos naturales, por lo que la obtención de insumos es transferida, en un marco de inequidad, a las regiones de los países en desarrollo.

En razón de las aseveraciones anteriores, habría que subrayar el carácter de ese desarrollo en transición que se da en las regiones latinoamericanas, africanas y del Asia meridional en las que se ha incrementado considerablemente la industria de capital extranjero en las últimas tres décadas, aprovechando la maquila barata en provecho de la plusvalía, gracias a la imposición de las políticas neoliberales so pretexto de los beneficios que otorga la globalización económica. Los efectos de deterioro que denota la explotación desmedida de los recursos naturales como causa de un consumo desmedido, principalmente en los países con ingresos

⁴ Noruega, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Suecia, Finlandia, son ejemplos de países que no han excedido la biocapacidad de su territorio aun de tener un índice de huella ecológica por encima del promedio mundial (SEMARNAT, 2013)

reales económicos altos, enmarcan los efectos de la escasez en provisión de alimentos en los países pobres y que, en una proyección a futuro, tendría alcances a nivel mundial.

Considerando los efectos de la producción desmedida de bienes para satisfacer la demanda del consumo que se exige a nivel mundial, incrementada en gran medida por los hábitos de consumo de los países desarrollados, el deterioro ambiental se presenta en diversos factores. El informe del PNUD, refiere los diferentes aspectos de la problemática ambiental, resumiéndolos en los siguientes rubros:

Fig. 4 PROBLEMÁTICA AMBIENTAL informe del PNUD 2011 p. 30

PROBLEMÁTICA AMBIENTAL	
CLIMA	<i>El cambio climático aumenta la probabilidad de que ocurran fenómenos meteorológicos extremos, como sequías, tormentas e inundaciones</i>
AIRE	<i>Las emisiones de dióxido de carbono han aumentado sostenidamente desde 1970: 248% en los países con IDH bajo, medio y alto y 42% en los países con IDH muy alto. El incremento global de 112%</i>
AGUA	<i>La extracción de agua se ha triplicado en los últimos 50 años⁵⁶. El volumen extraído de los acuíferos es superior al volumen natural de restitución, de manera que las capas freáticas están menguando Desde 1870, el nivel promedio del mar ha crecido 20 centímetros y el ritmo de este cambio se ha acelerado. De mantenerse así, el nivel del mar será 31 centímetros más alto en 2100 de lo que era en 1990</i>
SUELO	<i>A nivel mundial, casi 40% del suelo está degradado debido a la erosión, la disminución de la fertilidad y el pastoreo excesivo. La productividad está en descenso y se calcula que la pérdida de rendimiento es de hasta 50% en los escenarios más adversos</i>
AGRICULTURA	<i>La agricultura da cuenta de entre 70% y 85% del consumo de agua, mientras que alrededor de 20% de la producción mundial de cereales utiliza este recurso de manera no sostenible, poniendo en peligro el crecimiento agrícola a futuro</i>
SILVICULTURA	<i>La deforestación es un reto importante. Las mayores pérdidas forestales entre 1990 y 2010 ocurrieron en América Latina y el Caribe y en África Subsahariana. La cubierta forestal se expandió muy poco en las demás regiones</i>
PESCA	<i>El volumen actual de captura por año, de 145 millones de toneladas, supera con creces el máximo de producción anual sostenible de entre 80 y 100 millones de toneladas</i>
INGRESOS	<i>La profundización de la desigualdad en los ingresos ha contrarrestado importantes mejoras en materia de desigualdad en salud y educación, al punto que la pérdida agregada de desarrollo humano debido a la desigualdad llega a 24%</i>
EDUCACIÓN	<i>El progreso en la ampliación de las oportunidades educativas ha sido importante y bastante generalizado, como indica el mayor número de estudiantes matriculados y el aumento del acceso y la igualdad de género. No sólo más niños y niñas asisten a la escuela, más completan su educación</i>
SALUD	<i>El aumento de la longevidad en todo el mundo se asocia con mayor equidad: la desigualdad en salud, medida a través de la esperanza de vida, ha disminuido en todo el mundo</i>

Las consideraciones anteriores, presentan un panorama de insostenibilidad en cuanto a recursos naturales se refiere, sin embargo, en los rubros que tienen que ver con los aspectos sociales tales como ingresos, educación y salud, reportan

tendencias de mejora. Si estos aspectos están relacionados con las tendencias del IDH, ¿entonces se infiere una razón inversamente proporcional entre el IDH y la sustentabilidad de los recursos naturales? Lo que sí podemos inferir es que el IDH se encuentra fuertemente atado a una racionalidad económica del desarrollo, como variable de la ecuación entre desarrollo y sustentabilidad ambiental. En este mismo sentido, limitar a la mejora de la economía global sin considerar a la equidad como aliciente de la problemática ambiental, nos lleva a una relación paradójica entre desarrollo humano y sustentabilidad ambiental. La racionalidad económica desarrollista ha sido el resultado de un proceso histórico determinado por la relación del ser humano con la naturaleza en términos de producción, en lo que intervendría necesariamente la manera de la humanidad de relacionarse con su entorno, de una estética en los diferentes estilos de desarrollo en la diversidad cultural.

1.1.3 Detrimento de los valores estéticos y crisis civilizatoria

El modelo de civilización originado en la racionalidad moderna se sustenta como un modelo económico capitalista de desarrollo, que ha establecido sus directrices a partir de valores que justifican, desde esa racionalidad, los medios en favor del desarrollo económico; es decir, marcar los límites de la libertad social en favor del funcionamiento de la estructura económica; es aquí en donde se relacionan los cánones estéticos que apuntalan al modelo civilizatorio actual:

La racionalidad económica se fundó en el presupuesto de agentes económicos que, conducidos por una 'mano invisible, traducen sus conductas egoístas en un bien común;...Este proceso, fundado en la racionalidad económica y el derecho privado, generó una carrera desenfrenada de las fuerzas productivas, desconociendo las condiciones ecológicas de sustentabilidad de la vida en el planeta. (Leff, E. 2000; p. 107)

Acompañando al detrimento ecológico, la dinámica de las relaciones entre los diferentes componentes del ambiente, exigen la observación de una lógica

sistémica en cuyas relaciones implican el aspecto social y, por tanto, la consecuente afectación de éste, que, en la cita anterior Enrique Leff continúa:

Sus consecuencias no sólo han sido la devastación de la naturaleza –del sistema ecológico que es el soporte físico y vital de todo sistema productivo-. Sino también la transformación y destrucción de valores humanos, culturales y sociales. (Leff, E. 2000; p. 107)

En este orden de ideas, los valores humanos relativos a la estética se encuentran inmersos en la complejidad ambiental; refiriendo a la estética en un concepto amplio, más allá del objeto artístico, abarca el fenómeno de lo sensible y el sentir (*estesia*); Carlos Marx (1965; p. 144) plantea los *sentidos estéticos* en razón del desarrollo de la condición humana; en este sentido, el detrimento de las condiciones materiales y espirituales ha reducido el *impacto estético del medio ambiente sobre los individuos* (Estévez, R. 2013), La sustentabilidad ambiental adquiere sentido a partir del mantenimiento del bienestar en la condición humana, que parte de lo que como humanidad nos identifica: la sensibilidad y la capacidad de relacionarnos concientemente en sociedad;

Las acciones, ya urgentes, que se requieren para detener o amortiguar los daños ocasionados al planeta Tierra, constituyen una condición para alcanzar un estadio de sustentabilidad estética en el devenir de nuestra especie...En función de lo anterior, se torna imprescindible incorporar la matriz estética al corpus teórico que fundamenta el desarrollo sustentable y, especialmente, al corpus teórico de la educación ambiental. (Estévez, R. 2013)

Estas premisas conferidas a la educación ambiental, son una primera respuesta ante una crisis en el modelo civilizatorio actual que, en muchos sentidos, muestra un marcado deterioro en las relaciones sociales por una ausencia de humanismo en los valores éticos y estéticos en el sentir cotidiano. Los procesos de privatización iniciados hace más de tres décadas, ya han dejado muestra de sus efectos de deterioro social, no solamente en los países del cono sur, sino también en los países industrializados; los casos de los EE.UU., Japón y Chile son emblemáticos.

Antes de la década de los 80, era poco común en Japón que los temas educativos se hicieran temas de los programas de televisión... pero después de 1980, 'la crisis educativa' aparece en las primeras planas o en los programas televisivos, casi todos los días.

Fue en este contexto que aparecieron las políticas educativas neoconservadoras y neoliberales ... El encargo inicial del Primer Ministro Nakasone al Consejo Educativo Especial fue la privatización de las escuelas públicas por la introducción del sistema de voucher ...ideado originalmente por Milton Friedman, de la escuela neoclásica de Chicago. (Sato, M. 2001; pp. 70 y 71)

En el caso japonés, la privatización educativa estaba contemplada después de haberse efectuado la correspondiente a los ferrocarriles, telégrafos y teléfonos, y la más reciente del correo nacional, sin embargo no se consolidó gracias a la oposición presentada por el Ministerio de Educación. Empero, dicha privatización se sigue gestando a través del apoyo de los medios privados de comunicación masiva quienes, estratégicamente, culpan al aparato educativo público de la crisis educativa.

Según el doctor Manabu Sato (2001), la delincuencia juvenil ha alcanzado cifras insospechadas para la sociedad nipona, acotando que más del 50% de los arrestos policíacos en los EE.UU. son hechos a adolescentes que, aunque representan el 7% de la población, son causantes de más de la mitad de la totalidad de los delitos registrados y, en la Gran Bretaña asciende a un 19%(Sato, M. 2011). Cifras coincidentes en tiempo con la implementación de las políticas neoliberales que denotan signos de descomposición social como una de las manifestaciones de la crisis ambiental.

La 'flexibilización' del trabajo de los profesores es un componente fundamental de la mayor parte de las modalidades de privatización, que amenaza con cambiar la idea que la sociedad viene de los enseñantes y la calidad del aprendizaje de los alumnos en los centros docentes.

Las formas de mercado, la competencia, la elección y la concentración en la gestión de los resultados llevan consigo peligros de carácter ético. Son muchos los ejemplos

evidentes de conductas oportunistas y tácticas en centros de enseñanza y en padres de alumnos que se derivan de esos métodos. En el caso de los enseñantes, las relaciones competitivas muchas veces provocan dilemas éticos entre los intereses de la institución y los de los alumnos. Todos esos hechos son clara prueba de un empobrecimiento moral generalizado. (Ball, S.2007; p. 59)

En el mismo orden de ideas, la reducción del gasto público en la dotación de servicios a la sociedad, ha traído consigo el debilitamiento de la escuela pública como institución estatal y con ello, la reducción curricular en diversas formas; en Japón se ha reducido el número de días de asistencia escolar en todos los niveles en detrimento, por ejemplo, del número de horas dedicadas a la educación artística; en México, aunque no se han reducido los días de asistencia, e incluso se han aumentado debido a las presiones de la manipulación social por parte de los medios, paradójicamente el programa ha incrementado también las horas de educación artística, al menos en comparación de los programas anteriores a la RIEP del 2009; habría que contemplar los cambios que se asevera vendrán con la actual reforma educativa del gobierno en turno, ya que hasta ahora, los cambios se han centrado en materia laboral y en la estructura administrativa en las escuelas de educación básica.

1.1.4 La importancia de partir de una concepción ampliada de medio ambiente

Como se mencionó en el apartado anterior, el inicio de la institucionalización a nivel mundial de la percepción de una crisis ambiental parte de una idea estrecha economicista y maltusiana de los límites de los recursos naturales detentada por el club de Roma; con el correr de las décadas, la concepción se ha ampliado desde ese primer conservacionismo desarrollista hacia una visión ampliada que incluye premisas como la ética, democracia, sensibilidad, equidad y otras, que relacionan a la dimensión social del medio ambiente incluyendo al ser humano en la dinámica de su acción. Sin embargo, la concepción del ambiente en instancias como la que corresponde a su inserción en

los programas de educación, particularmente en México, atienden más bien a una visión naturalista que medianamente incluyen las relaciones antropocéntricas en el enfoque de sus contenidos, como se analizará en capítulos posteriores. Por el momento, será pertinente establecer una visión ampliada del concepto de medio ambiente.

Los albores de la institucionalización en política ambiental mexicana se remontan a la creación del *Departamento de protección del suelo* durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, dependiente de la *Comisión nacional de irrigación*, hecho que dio lugar a la promulgación de la *Ley de conservación de suelo y Agua* en 1946; la iniciativa surgió como respuesta al impulso del desarrollo industrial durante el cardenismo en favor de la sustitución de importaciones, y en la lógica conservacionista del nuevo gobierno por asegurar una economía agrícola como base del desarrollo. Para el sexenio de Miguel Alemán la institución pasó a depender de la *Secretaría de agricultura* minimizando el impulso dado a la conservación de los recursos agrícolas, reduciéndose a la asesoría para los campesinos en la preservación del suelo. (Simonian, L. 1999).

En 1972 nace la *Subsecretaría para el mejoramiento del ambiente* como parte de la *Secretaría de salubridad y asistencia* como un primer intento de atender los problemas de contaminación ambiental más allá del sesgo conservacionista del agro. Una década más tarde se crea la *Secretaría de desarrollo urbano y ecología* (SEDUE) para dar cumplimiento a la naciente *Ley federal de protección al ambiente*, hecho que marcara las bases para la promulgación en 1988 de la *Ley general del equilibrio ecológico* (LGEEPA), que rige hasta nuestros días en términos de la concurrencia legislativa de los tres órdenes de gobierno.

La transformación de la SEDUE en *Secretaría de desarrollo social*, trae consigo la creación del *Instituto nacional de ecología* y la *Procuraduría federal de protección al ambiente* (PROFEPA) en 1992 y, dos años más tarde, surge la *Secretaría de medio ambiente, recursos naturales y pesca* (SEMARNAP) en un intento de

integrar los rubros económicos, sociales y ambientales bajo la idea del *desarrollo sustentable*; finalmente, el 30 de noviembre del año 2000, los asuntos del sector piscícola se separan de la secretaría mencionada, con el ánimo, según la propia secretaría, de dirigir los esfuerzos de la nueva *Secretaría de medio ambiente y recursos naturales* (SEMARNAT) *...para proteger los recursos naturales y que logre incidir en las causas de la contaminación y de la pérdida de ecosistemas y de biodiversidad...*(SEMARNAT, 2013).

Para la LGEEPA en México, la definición del medio ambiente parte de una concepción de tinte naturalista que, aunque menciona la acción del ser humano, lo ubica en un lugar aparte de los demás organismos con un dejo de antropocentrismo; considero que mantiene un sesgo ecológico, ya que relega la importancia de las relaciones dadas entre los componentes del ambiente, particularmente en lo que respecta a lo social; a la letra, en su artículo 3° dice:

I.- Ambiente: El conjunto de elementos naturales y artificiales o inducidos por el hombre que hacen posible la existencia y desarrollo de los seres humanos y demás organismos vivos que interactúan en un espacio y tiempo determinados. (SEMARNAT, 2010).

De acuerdo a su concepción, la institución del estado plantea a una naturaleza cosificada, como un elemento del que dispone el ser humano sin incluirlo en la dinámica de la relación ambiental, de hecho, como se mencionó, lo separa de los demás seres bióticos en una visión antropocentrista. Por otra parte, la misma existencia de dicha secretaría, presupone el factor utilitario de sus acciones, es decir, un medio *solucionador* de problemas ambientales a través de la conservación de los recursos para su utilización como fin causal del desarrollo sustentable, como lo manifiesta el enfoque de su misión y visión emitida por la misma secretaría en su portal electrónico:

Misión :Incorporar en los diferentes ámbitos de la sociedad y de la función pública, criterios e instrumentos que aseguren la óptima protección, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales del país, conformando así una política ambiental integral e incluyente que permita alcanzar el desarrollo sustentable. Visión: Un

país en el que la ciudadanía abrigue una auténtica preocupación por proteger y conservar el medio ambiente y utilizar sustentablemente los recursos naturales conciliando el desarrollo económico, la convivencia armónica con la naturaleza y la diversidad cultural.
(SEMARNAT, 2013)

Sin embargo, la concepción del medio ambiente va mucho más allá que lo anterior; comprende las relaciones que se ejercen entre sus componentes e incluyen al ser humano como parte intrínseca del medio en el que se desenvuelve la vida, emulando por tanto a un espectro que abarca la coacción de su dimensión natural y social, implicando los diferentes contextos que esto conlleva para la conformación de una instancia en la que se encuentra imbricada la historia como causa y consecuencia de la complejidad ambiental. Es imprescindible la adopción de una postura ampliada, en cuanto a lo que se refiere al ambiente, para ejercer asimismo acciones que correspondan a la amplitud de la crisis ambiental; de otra manera, la estrechez de las acciones se verán rebasadas por mucho ante la complejidad de esta crisis.

El ambiente no es solamente aprehendido como un conjunto de elementos biofísicos que basta con abordarlos con objetividad y rigor para comprender mejor, para poder interactuar mejor. Corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc. No puede ser abordado sin tener en cuenta su significación, su valor simbólico. El « patrimonio » no es solamente natural, es igualmente cultural: las construcciones y ordenamientos humanos son testigos de la alianza entre la creación humana y los materiales y posibilidades de la naturaleza. La arquitectura se encuentra, entre otros, en el centro de esta interacción. El medio ambiente es también el de la ciudad, de la plaza pública, de los jardines cultivados, etc.
(Sauvé, L. 2004; p. 8)

Sauvé nos presenta un panorama ampliado de la concepción ambiental en el que no limita al ambiente a una colección de elementos biofísicos, sino que incluye a aquellos que pertenecen al ámbito social y a la dinámica de sus relaciones que conforman una totalidad ambiental; la conjunción de lo natural y lo social consideradas como patrimonio, implica las consecuencias del efecto de las acciones humanas en la naturaleza y, por lo tanto, la imprescindible relación de

sus dimensiones que integran lo social, ya sean históricas, políticas, estéticas o cualesquiera que sean aludidas.

Aun considerando a los elementos que conforman el ambiente de manera atomizada, es decir, a lo social y a lo natural de manera artificialmente separada como instancias imprescindibles de lo ambiental, sería impensable descartar las relaciones que constituyen su propia génesis: las relaciones socioculturales de los entes biofísicos son las que de manera sustancial implican la existencia de un medio ambiente (Lezama, J. 2010). Esta dinámica sociocultural está determinada, obviamente, por la existencia de la especie humana, pero en todo momento incluida como una parte que conforma al medio ambiente.

Considerar a la especie humana sí como una parte determinante que conforma al medio ambiente, pero no única ni separada; esta condición nos remite a la implicación lógica inversa que consiste en que no se puede excluir, desde lo ambiental, al fenómeno sociocultural determinado por esa existencia humana. Entender al medio ambiente desde un punto de vista humano, no antropocéntrico, nos puede remitir más acertadamente hacia un concepto ampliado en el que se incluya al ser humano como parte de éste y, junto con él, el inmenso equipaje constituido a lo largo de dos millones de años de su existencia.

1.1.5 La dialéctica de la relación sociedad-naturaleza: fundamentación del materialismo histórico

Establecer una diversidad de variables y sus interacciones en el marco de una totalidad que involucra la dimensión natural en razón de la social y plantear esa relación como el punto medular de la cuestión ambiental, establece las premisas desde donde se evoca una concepción ambiental amplia; en otras palabras, establecer las relaciones causales entre la sociedad humana y la naturaleza. Enrique Leff parte de esa conceptualización que abarca ambas dimensiones, incluyente del género humano y sus interacciones; es decir, un

concepto ambiental en el que su dimensión sociocultural está en razón intrínseca de la dimensión natural de la que forma parte, y la relaciona, más allá de su mera conceptualización, con el entendimiento de éste como un referente que cuestiona la racionalidad científica moderna; como una acción política que define como *saber ambiental* de nuevas opciones ante la crisis ambiental.

El ambiente emerge como un saber reintegrador de la diversidad, de nuevos valores éticos y estéticos, de los potenciales sinérgicos que genera la articulación de procesos ecológicos, tecnológicos y culturales. El saber ambiental ocupa su lugar en el vacío dejado por el progreso de la racionalidad científica, como síntoma de su falta de conocimiento y como signo de un proceso interminable de producción teórica y de acciones prácticas orientados por una utopía: la construcción de un mundo sustentable, democrático, igualitario y diverso. (Leff, E. 1999; p. 19)

Situar la noción de ambiente en una dinámica política de contradicciones históricas, permite asimismo vislumbrar una postura que emerge desde el materialismo marxista, relacionando la totalidad social con los aspectos que contemplan lo natural como causa y consecuencia del fenómeno *totalidad ambiental*.

Esta percepción considera al medio ambiente desde un sentido más amplio, no solamente desde una concepción naturalista-ecológica, sino más allá de un antropocentrismo ambientalista o desarrollismo económico, como lo menciona Enrique Leff (2000;p. 38) en cuanto a la percepción del medio para la implementación de políticas eficaces: *...es necesario partir de un conocimiento más concreto de la articulación de los procesos históricos, culturales y naturales; de los efectos de los procesos económicos actuales sobre la dinámica de los ecosistemas*. En el mismo sentido, su discurso afronta la manipulación ideológica puesta ad hoc con la teoría económica capitalista que, por un lado atomiza el conocimiento y, por otro, una forzada acumulación de disciplinas en una falsa interdisciplinariedad como pretexto para el conservacionismo ambiental o ambientalismo. Es decir, concebir una idea de ambiente generada desde el fondo

del mismo fenómeno en el que se materializa, y no solamente como una colección de objetos que actúan alrededor de sus entes, constituye una concepción ampliada de éste.

Si partimos del presupuesto de que medio ambiente es lo que rodea a los organismos vivos y con el cual éstos interactúan, y extendemos esta concepción también a los hombres, en relación con su entorno natural; el abismo sociedad-naturaleza seguirá siendo cada vez más profundo (el hombre por encima del todo y de todos) y la solución de integración no superará la visión de una suma mecánica de elementos; pero si asumimos que lo ambiental es una cualidad organizacional que resulta del carácter histórico de la relación sociedad-naturaleza, ya hacemos referencia a algo nuevo que de hecho se conforma bajo una relación integrada y exige por tanto, que se entienda como lo que es: una integración real y objetiva. (Miranda, V. 2003; pp. 64-65)

Una concepción reduccionista del medio ambiente conlleva la limitación de las acciones que desde ahí se emprendan; es una concepción reducida a las interacciones de los seres bióticos con su entorno y, no obstante se incluya al ser humano, se corre el riesgo de *cosificar* y atomizar los elementos que lo componen.

La totalidad social marxista contempla a la dialéctica en sus contradicciones que la conforman, de igual manera que una totalidad ambiental emerge en correspondencia biunívoca con los fundamentos reales de esa totalidad. Elisa Miranda argumenta una concepción ampliada de la totalidad ambiental más que la simple integración de hechos y fenómenos que conforman la realidad alrededor de un ecosistema.

Desde esta perspectiva 'lo ambiental' como forma cualitativamente diferenciada de relaciones materiales lo podemos definir como aquella categoría que expresa el resultado de las formas concretas de relación sociedad-naturaleza que se dan históricamente, en correspondencia con el nivel de desarrollo de la actividad práctica social que la direcciona. Es aquella parte de la realidad donde se manifiesta la coexistencia e interacción de los elementos abiótico, biótico y social, direccionada en constante desarrollo por la actividad social, por tanto, en la realidad, lo ambiental lo es en la medida en que lo social interviene, si el nivel social de organización de lo material

desaparece, entonces no tiene sentido hablar de lo ambiental... (Miranda, V. 2003; pp.64-65)

Partir desde una óptica que comprenda el espectro completo de la estructura social como variables independientes que determinan sus efectos en la naturaleza, implica considerar los aspectos políticos, económicos e histórico-sociales que han dado lugar a establecer una relación del ser humano en franca utilización de la naturaleza como medio, y nos permite vislumbrar los efectos del modelo de desarrollo basado en el modo de producción capitalista considerando sus implicaciones en la conformación de la civilización como un modelo producto de la historia.

La importancia que cobra el materialismo histórico en los temas ambientales, estriba en la interdependencia de la vida social y la producción, es decir, la relación dialéctica de la actividad humana con la transformación de la naturaleza en una concomitancia irremediablemente inclusiva, que coloca a la humanidad en las relaciones ambientales. El ser humano es un ente que busca satisfacer o ejercer sus necesidades al transformar la naturaleza mediante el trabajo en sociedad, y así, el devenir histórico se explica a partir de cómo la sociedad humana produce los medios para subsistir.

La concepción materialista de la historia surge con Carlos Marx en una filosofía identificada como *materialismo histórico* o *filosofía marxista* que data del siglo XIX y cuya idea axial gira en torno a una dependencia materialista del desarrollo social, específicamente la economía como base de la estructura social que releva la superestructura de ésta, como aparece en el prólogo a la *Contribución a la Crítica de la Economía Política*:

El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones

de producción existentes, o lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. (Marx, C. 1980; p. 8)

La dialéctica hegeliana, aunque desde el ser espiritual como método de aproximación a la realidad conforma los preceptos del materialismo histórico, específicamente en la interpretación de Ludwig Feuerbach que, a diferencia de Hegel, concibe al humano como un ser material parte de la naturaleza, no como un ser meramente espiritual.

La dialéctica de las contradicciones establece las revoluciones sociales; es decir, el enfrentamiento de las fuerzas productivas ante las relaciones de producción generan la síntesis de la evolución social; la dinámica de ajuste entre dichos elementos que conforman al modo de producción, resuelven el estado de crisis en un cambio o revolución de la sociedad. Así se explica, desde el materialismo histórico, el paso de una época histórica a otra y, considerando el antagonismo de las clases que conforman a la sociedad, podemos establecer una relación histórica fundamental para el entendimiento del una crisis ambiental en razón de un desarrollismo exacerbado.

La segunda mitad del siglo XX se ha caracterizado por el surgimiento de un neoliberalismo en el que el detrimento del papel del estado por el bienestar social, ha sido desplazado por el interés crematístico aun en la comercialización exacerbada de las necesidades básicas humanas. Asimismo, la propugnación del desarrollo económico como bandera del desarrollo humano que, por el contrario, la metrópoli sostiene su desarrollo a través del mantenimiento en el subdesarrollo del llamado tercer mundo.

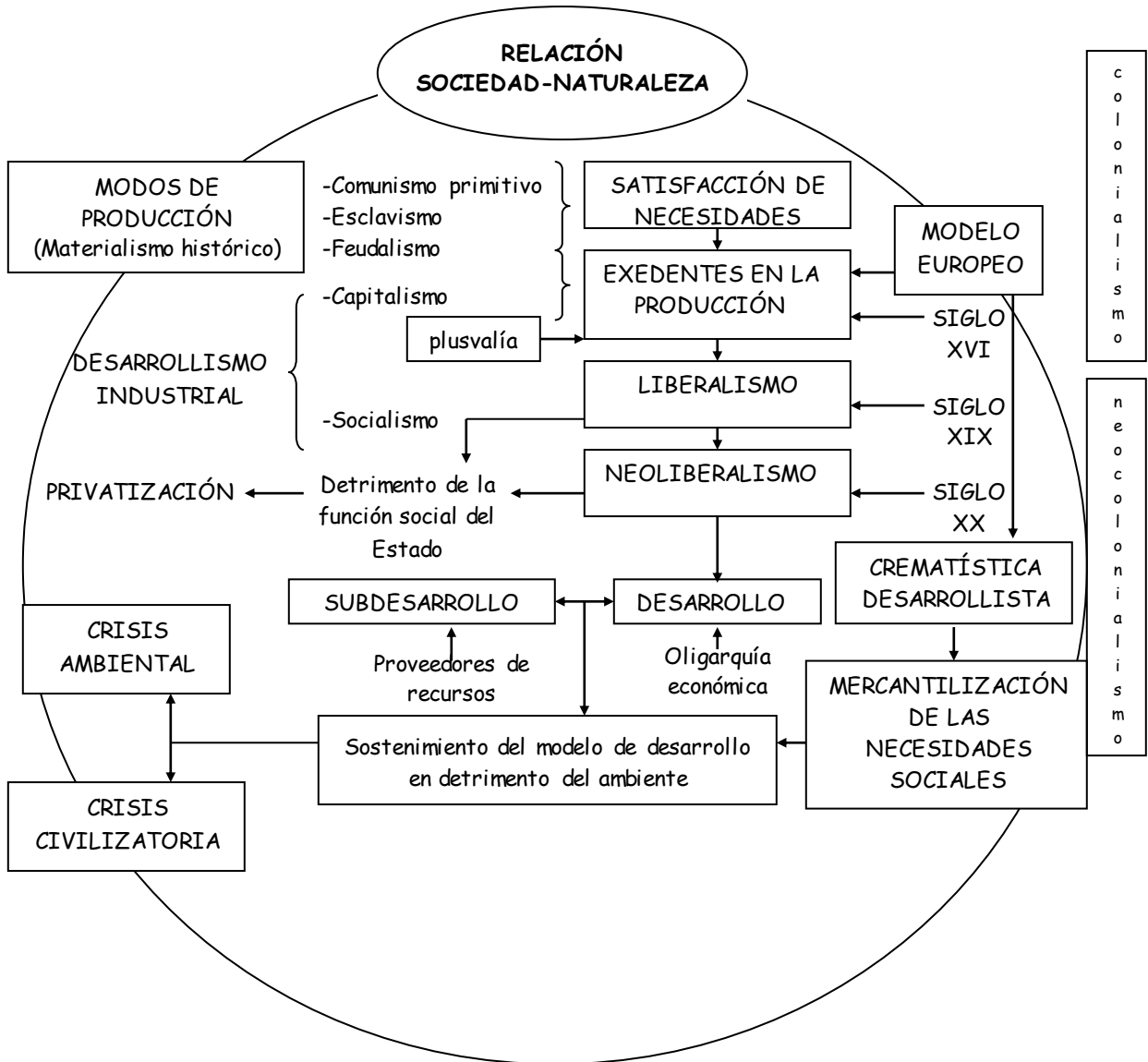
Plantear el medio ambiente desde la postura del materialismo histórico, incide en pensar en el ambiente partiendo de la dinámica histórica de la humanidad, no como un fenómeno separado, sino desde una concepción en la que la historia está hecha por la sociedad y nos permite dilucidar las tendencias de esas sociedades para repensar en las políticas que encaminen al modelo de civilización que queremos. La complejidad de la relación sociedad-naturaleza, exige un planteamiento interdisciplinar para el razonamiento de la problemática ambiental; un razonamiento en el que la consideración atomizada de sus partes como la racionalidad positivista hasta ahora lo ha hecho, sea relevado por una visión de la *totalidad ambiental*.

La importancia que cobra el materialismo histórico en los temas ambientales para entender el camino hacia la crisis actual estriba en la interdependencia de la vida social y la producción, es decir, la relación dialéctica de la actividad humana con la transformación de la naturaleza en una concomitancia irremediablemente inclusiva que coloca a la humanidad en las relaciones ambientales. El ser humano es un ente que busca satisfacer o ejercer sus necesidades al transformar la naturaleza mediante el trabajo en sociedad, y así, el devenir histórico se explica a partir de cómo la sociedad humana producen los medios para subsistir.

La evolución de la sociedad humana desde la visión histórica materialista, plantea los estadios por los que ha pasado dicha sociedad en razón de las relaciones de producción; en el comunismo primitivo de la sociedad prehistórica, la satisfacción de sus necesidades básicas constituían el objeto central de la utilización de los recursos, que con la aparición de la propiedad privada, el modo de producción en la edad antigua, pasó a ser esclavista dando lugar al advenimiento de la lucha de clases; el feudalismo, como modo de producción que imperó en el territorio euroasiático a lo largo de diez siglos, centró en la provisión de los recursos para el feudo, empero, la modernidad trajo consigo el mercantilismo en base al cambio de los excedentes en la producción y con ello la acumulación del capital económico que apuntalara el poder de la clase dominante y el estado. (Engels, F. 1994)

El análisis de esta relación sociedad-naturaleza en razón causal de una crisis ambiental, se expone en el Cuadro 1a, atendiendo a las características históricas de la dialéctica materialista, en donde se muestra la relación cronológica entre los modos de producción, los estilos de desarrollo y los modelos civilizatorios marcados por la manera de satisfacer las necesidades de las sociedades en las culturas europeas a través del tiempo. Podemos notar que a partir del establecimiento del capitalismo moderno y la industrialización decimonónica, la explotación de los recursos para la obtención de bienes y su mercantilización, han resultado en una crisis de carácter ambiental y civilizatoria que se sostiene en el subdesarrollo y la crematística neoliberal de las necesidades sociales.

Cuadro 1a
Relación Sociedad-Naturaleza*



*elaboración propia 2014

El problema ambiental referido en el Cuadro 1a a partir de la secuencia que el materialismo histórico plantea a partir de los modos de producción de las culturas de Asia y Europa, se presenta una relación histórica de la sociedad-naturaleza. El surgimiento del mercantilismo en razón de los excedentes de la producción y la acumulación de metales preciosos, invistió al modelo de la modernidad europea

de una racionalidad capitalista potenciada por el desarrollismo industrial del siglo XIX.

La secuencia nos lleva a una crisis contemporánea ambiental y/o civilizatoria en el que sus causas se desarrollan exponencialmente a partir del modelo de desarrollo decimonónico y en proporción inversa al transcurso del tiempo; es decir, en la cuarta parte superior del esquema transcurre desde el período paleolítico hasta el inicio de la edad moderna, el resto contiene apenas cinco siglos en los que la hegemonía del modelo de desarrollo europeo ha sido impuesto a nivel planetario y, particularmente, un modo de producción capitalista en el que el desarrollo industrial ha sido fundamentado en la acumulación del capital por la metrópoli.

1.1.5.1 Relación sociedad-naturaleza en una concepción desde el materialismo histórico: la totalidad ambiental

Si bien es cierto que el largo camino histórico de la humanidad hacia la modernidad trajo consigo el establecimiento de un capitalismo desarrollista consolidado en el siglo XIX, es menester reflexionar que las revoluciones socialistas del siglo XX apuntaron también hacia el desarrollo industrial en razón del avance positivista de la ciencia y la tecnología, y por lo tanto, incidieron también en el detrimento del ambiente; la situación actual del deterioro ambiental obliga a incluir un razonamiento que se adecue a los avatares de esta crisis, lo que Elisa Miranda menciona como *totalidad ambiental*.

El establecimiento de la *totalidad* desde la lógica materialista nos refiere a la oposición ante el positivismo comteano de Max Weber y el mismo Carlos Marx, al diferenciar la naturaleza distintiva de las ciencias sociales con las naturales entre el comprender y explicar de Wilhelm Dilthey, apuntando a una *explicación comprensiva* causal de los fenómenos sociales (Osorio, J. 2001). Si bien es cierto que para Weber el carácter ideográfico de las ciencias naturales se separa del

nomotético en la indagación socio-histórica, el materialismo histórico atiende ambas características en un afán de interpretar la transformación de la realidad social en razón de las reglas generales del movimiento, empero, requieren del análisis específico de los procesos y momentos históricos; la totalidad social se concibe en un ir y venir de lo general y lo particular de acuerdo a los requerimientos de análisis del devenir histórico.

El pensamiento marxista apela a la complejidad en las relaciones de los fenómenos sociales partiendo de la máxima aristotélica de que *el todo es más que la suma de sus partes*, frente a lo que el *holismo*, como pensamiento detractor de la totalidad materialista de Marx que, así concebida, *no pueden ser objeto de ninguna actividad científica* (Popper, K. 1973; p. 91). Sin embargo, la propuesta materialista de una *totalidad* va más allá de una mera especulación acerca de la comprensión del universo social, ya que atiende, específicamente, a una interpretación de la complejidad inherente a las relaciones del desarrollo humano, a la complejidad del ambiente, a una totalidad ambiental.

Ante la afirmación popperiana de la imposibilidad de conocer una totalidad infinita debido a la finitud del pensamiento humano, el materialismo histórico propugna la construcción *a priori* del conocimiento para la comprensión de una totalidad compleja y ordenada, versus la universalidad desordenada del holismo tildado de *completud*. Frente a este último concepto, la validez del conocer una totalidad, Edgar Morin (2004) apela a la cita de Blas Pascal que ya en el siglo XVII apuntaba: *...tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente las partes*; su tesis gira en torno a la comprensión de los elementos que forman la totalidad social para la misma comprensión de su totalidad:

Reduccionista u «holística» (globalista), la explicación, en uno y otro caso, busca simplificar el problema de la unidad compleja...la concepción que de aquí se desprende nos sitúa de repente más allá del reduccionismo y del «holismo», apelando a un principio de inteligibilidad que integra la parte de verdad incluida en uno y otra. (Morin, E. 2001; p. 150).

El discurso ambiental actual se encuentra, para algunos, en construcción⁵ en razón de establecer un enfoque a partir de la complejidad en su *totalidad*. Siguiendo el curso de la dialéctica de la relación sociedad-naturaleza, las etapas empíricas y de análisis por las ciencias particulares planteadas desde el positivismo han realizado su labor en torno a la cuestión ambiental, se hace imprescindible un enfoque interdisciplinar que resulte en la síntesis de la teoría y la práctica en la concepción de una totalidad ambiental (Miranda, C. 2003).

La naturaleza de los fenómenos materiales que la dialéctica nos refiere al movimiento, espacio y tiempo, apuntan también hacia su concepción de desarrollo: *el proceso a través del cual la materia en constante movimiento va a transitar de niveles de organización menos complejos a niveles de organización más complejos* (Miranda, C. 1997; p. 123). En el sistema intervienen fenómenos abióticos, bióticos y sociales, cuyas relaciones dialécticas se conforman históricamente de manera compleja, sin menoscabo del mantenimiento de las formas sencillas, es decir, el desarrollo no tiene un carácter lineal de lo menos complejo a lo complejo.

...‘lo ambiental’ como forma cualitativamente diferenciada de relaciones materiales lo podemos definir como aquella categoría que expresa el resultado de las formas concretas de relación sociedad-naturaleza que se dan históricamente, en correspondencia con el nivel de desarrollo de la actividad práctica social que la direcciona. (Miranda, C. 1997; p. 129)

Esta dinámica en las relaciones dialécticas de sus partes, conducen al conflicto en el que la disparidad de la reacción de la naturaleza ante la acción transformadora de la sociedad para subsistir, se revierte en una problemática ambiental. En este orden de ideas, tenemos que el ambiente se encuentra determinado por la

⁵ Autores como Alicia de Alba, Edgar González Gaudiano, Enrique Leff, Rafael Tonatiuh, entre otros, coinciden en considerar a la educación como un campo en construcción más allá de un *incabamiento* como fin predefinido, sino en un proceso evolutivo y dinámico propio de su carácter social (Arias, M. 2012)

complejidad de las relaciones sociales y naturales determinadas por su historia, y por lo tanto, suscrito en una dinámica sistémica indivisible.

1.1.5.2 Una relación sociedad-naturaleza sustentable frente al sostenimiento del desarrollo

La efervescencia de la conservación ecológica desatada por *Los límites del crecimiento* (1972), llevó a considerar los límites de la racionalidad económica y de los recursos naturales en el planeta en detrimento del ambiente, por parte de la institucionalidad en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo, Suecia y, una década posterior, la misma Organización de las Naciones Unidas (ONU) constituyó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD) en 1984, encargando a la primer ministra Noruega Gro Harlem Brundtland, la evaluación de la situación mundial en cuanto a los avances en materia de mitigación del deterioro ambiental, y que en 1988 se publicaran sus conclusiones en el documento *Nuestro Futuro común* o también llamado informe Brundtland; el ánimo en los resultados de dicha investigación se centró en el sostenimiento del desarrollo en razón de la finitud de los recursos, considerando los aspectos ecológicos, sociales y económicos como sus *tres pilares* fundamentales, relacionados por la equidad, soportabilidad y viabilidad; las conclusiones de dicho informe definen al desarrollo sostenible como a la letra dice : *es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades* (ONU, 1987; p. 54) .

No obstante del sesgo economicista en la postura del informe, vale la pena hacer notar la inclusión de aspectos que atañen a la dimensión social en cuanto a la inequidad como efecto del desarrollo económico, como lo señala la edición original de este informe al referir dos premisas que acota como *clave* en seguida de la definición anterior:

Contiene en su interior dos conceptos clave:

-el concepto de 'necesidades', en particular las necesidades esenciales de los pobres del mundo, a las que debería darse prioridad primordial; y

-la idea de limitaciones impuesta por el estado de la tecnología y la organización social, en la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras.

(ONU, 1987; p. 54)

Asimismo, se encuentran también referidos dichos aspectos sociales relacionados con la inequidad en la distribución de los satisfactores que permitan un mejoramiento de la calidad de vida, legitimando el derecho de la población de los países en desarrollo para el mejoramiento de su calidad de vida, y precisa como concepto de *desarrollo sostenible*:

La satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas es el objetivo principal del desarrollo. Las necesidades básicas de un gran número de personas en los países en desarrollo para la alimentación, el vestido, la vivienda, los trabajos no se están cumpliendo, y más allá de sus necesidades básicas, estas personas tienen legítimas aspiraciones de una mejor calidad de vida. Un mundo en el cual la pobreza y la desigualdad son endémicas será siempre propenso a las crisis ecológicas y otras. El desarrollo sostenible requiere satisfacer las necesidades básicas de todos y que se extienda a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones para una vida mejor. (ONU, 1987; p. 54)

Partiendo del informe citado, la ONU convocó a una nueva conferencia celebrada en Río de Janeiro, Brasil, 1992 que resultara en la promulgación de la *Agenda 21* que dictara las bases para sostenibilidad del desarrollo económico. Pero la dirección que tomó la postura de dicha sostenibilidad se inclinó hacia una racionalidad económica del desarrollo en detrimento de sus aspectos políticos y sociales en relación con el ambiente, tales como la equidad y la democracia, que en palabras de Enrique Leff (2000; p. 21) *...aduce a la durabilidad del proceso económico mismo. En este sentido, la sostenibilidad ecológica se constituye en una condición de la sostenibilidad del proceso económico.*

En este sentido, la legislación en México, partiendo del derecho a un ambiente sano establecido en la constitución, la LGEEPA en su artículo 3° define desde la

lógica del desarrollo a la sustentabilidad, en la que hace mención de la relación de la sociedad humana con la naturaleza en términos de producción:

***XI.- Desarrollo Sustentable:** El proceso evaluable mediante criterios e indicadores del carácter ambiental, económico y social que tiende a mejorar la calidad de vida y la productividad de las personas, que se funda en medidas apropiadas de preservación del equilibrio ecológico, protección del ambiente y aprovechamiento de recursos naturales, de manera que no se comprometa la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras; (SEMARNAT 2012)*

Frente al precepto del *desarrollo sostenible* emerge la noción de *sustentabilidad*; *La ambivalencia del discurso de la sustentabilidad surge de la polisemia del término sustainability...uno traducible como sustentable...otro, que aduce a la durabilidad del proceso económico.* (Leff, E. 2010; p. 21): el primero atiende a la conservación ecologista y la equidad distributiva de la riqueza mediante el mantenimiento del modelo de desarrollo económico legado de la modernidad occidental, pasando por alto la complejidad de las interacciones socio-históricas que polarizan al capitalismo hegemónico de la metrópolis y a sus proveedores de recursos en el hemisferio sur.

El discurso de la 'sostenibilidad' lleva así a propugnar por un crecimiento sostenido, sin una justificación rigurosa sobre la capacidad del sistema económico para internalizar las condiciones ecológicas y sociales (de sustentabilidad, equidad, justicia y democracia) de este proceso. (Leff, E. 2010; p. 21)

La segunda, sustentabilidad, interpela a la racionalidad económica, premisa del modelo civilizatorio desarrollista, desde la complejidad de las interacciones dadas en la estructura social como hecho histórico, integrando sus aspectos ecológicos, culturales y tecnológicos. La lógica económica, dirige el sustento del equilibrio ecológico a través del sostenimiento del desarrollo capitalista, y se ha generalizado en el discurso institucional en la globalización de la conservación ecológica, tildada de ambiental.

Empero, si tomamos en cuenta el carácter sistémico de la complejidad ambiental mencionado en el apartado anterior, salta a la vista el carácter irreducible del ambiente ante la conservación ecológica, y ésta última, so pretexto del sostenimiento económico; *en este sentido, la sustentabilidad ecológica se constituye en una condición de la sostenibilidad del proceso económico.* (Leff. E. 2010; p. 21).

En el ánimo de cobrar una postura conceptual, acorde con el sustento de los anteriores apartados, considero que el medio ambiente es una complejidad de relaciones de coexistencia dada por la interacción de los elementos bióticos y abióticos, entre los que se cuentan a la sociedad humana y su intervención a través de un dinamismo histórico-dialéctico en una dimensión espacio-temporal determinados.

1.2 Inserción de aspectos culturales en los indicadores del desarrollo humano ante la crisis ambiental

La exposición y análisis de las cifras duras en relación con el estatus de bienestar humano ha pasado por diversas etapas, desde los índices económicos de ingresos y producto por zonas geográficas en que su análisis denotaban el nivel de vida de los países hasta los índices actuales que han ampliado los aspectos a considerar y se han tomado en cuenta aquellos que van más allá de lo puramente económico, es decir, tomando en cuenta aspectos socioculturales expuestos en términos superestructurales como son la educación, cultura, tecnología, etc.

El PNUD, ha desarrollado nuevos índices tomando en cuenta los aspectos mencionados en el párrafo anterior, como clara muestra de que el enfoque económico desarrollista está rebasado como un indicador del bienestar humano sin un sentido más amplio de los aspectos que conforman el medio ambiente. Cabe entonces nuevamente analizar la postura en la que plantea al desarrollo

económico como detonador de bienestar ambiental, que considero no necesariamente una aseveración exacta, ya que planteado desde una lógica desarrollista industrial, por el contrario, dicho desarrollo actúa en detrimento del ambiente; así lo muestran los propios orígenes de las contradicciones en los indicadores económicos en el mismo seno de la ONU: en 1968, durante el discurso del funcionario encargado del proyecto económico de Pakistán, Mahbub Ul Hak en el cual presentaba que los índices de crecimiento económico de su país en un 6% sostenido durante diez años se habían dado en detrimento del desarrollo popular.

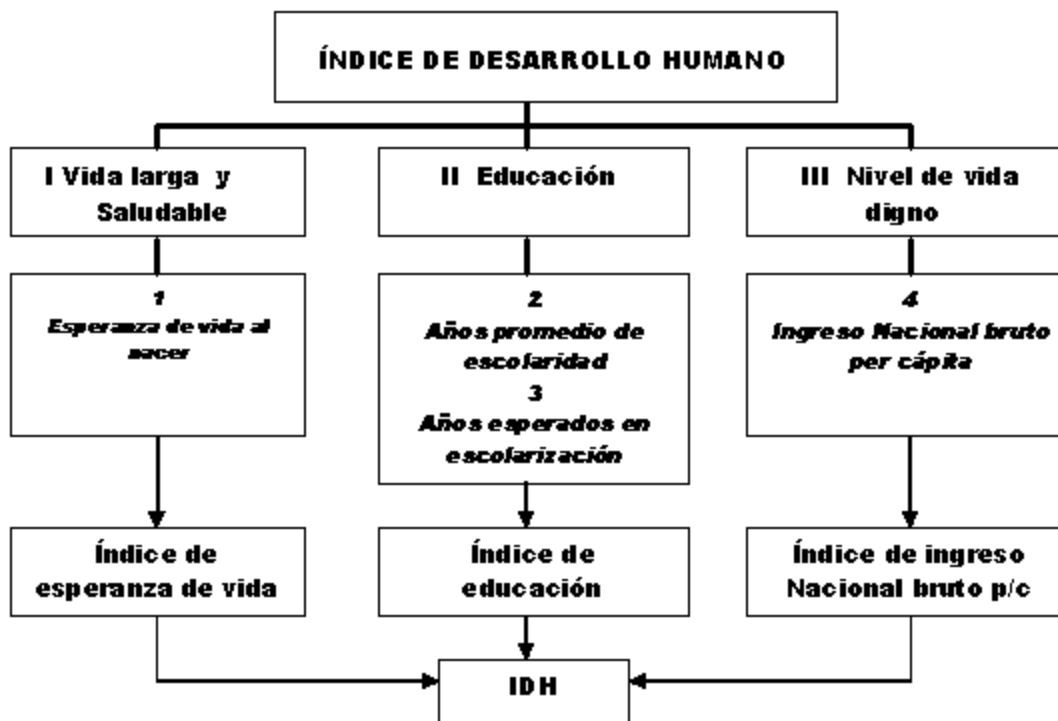
La diferencia de ingresos entre Pakistán oriental y occidental aumentó a más del doble y los salarios en el sector industrial se desplomaron en un tercio. Las entradas de divisas al país se destinaron a satisfacer las necesidades de la élite: 22 familias controlaban dos terceras partes de los bienes industriales y cuatro quintos de la banca y los seguros. El espectacular crecimiento económico mostraba una imagen totalmente distorsionada del significado de este período para el pakistaní común y corriente (PNUD 2010; p. 12)

Ante estas revelaciones, el PNUD cambia su postura ampliando los factores a tomar en cuenta y se realiza un primer informe en 1990, no obstante ha sido criticado (según se enuncia en el propio informe) por asuntos excluidos como la biodiversidad o la equidad de género sin embargo, en su evolución sus cifras resultan referentes importantes para el análisis.

El llamado Índice de Desarrollo Humano (IDH), consta de tres dimensiones y cuatro indicadores (Cuadro 1b). Su cálculo propuesto por PNUD (2011; p. 185) es una medida geométrica resultante del cociente entre el valor real de cada región y el valor máximo mundial de cada indicador al que se le ha sustraído previamente los valores mínimos y de esta manera se obtienen índices de valores entre 0 y 1, cuya valoración cualitativa se desarrolla en orden ascendente, es decir, la valoración es más alta mientras más se acerque al número 1. Por otro lado, se han insertado factores de desigualdad en la distribución en cuanto a bienes y

servicios, lo que hecho que los índices bajen considerablemente, lo que implica que la inequidad es un elemento determinante en la calidad del nivel de vida.

Cuadro 1b
*Índice de desarrollo humano**



*elaboración propia 2014

El PNUD ha tenido entre uno de sus objetivos ampliar los elementos que conforman los índices de Desarrollo Humano, desde una medida aritmética de carácter meramente económica hacia otra geométrica que considere diversos aspectos sociales, políticos y culturales. En su declaración original se muestra una clara tendencia de su enfoque hacia lo económico:

El desarrollo humano es el proceso de expansión de las oportunidades del ser humano, entre las cuales las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y lograr un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos, el respeto a sí mismo y lo que Adam

Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse 'avergonzado de aparecer en público'. (PNUD, 2011; pp. 11-12)

A dos décadas de su aparición, el enfoque se ha ampliado y se plantea una definición más certera de conceptos que resultaran inmedibles de acuerdo a esa primera emisión; así, el enfoque del informe más actual considera los siguientes aspectos:

El desarrollo humano supone la expansión de la libertad de las personas para vivir una vida larga, saludable y creativa, perseguir los objetivos que consideren valorables y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten. Las personas son las beneficiarias e impulsoras del desarrollo humano, ya sea como individuos o como grupo. (PNUD, 2011; p. 16)

Desde este enfoque, se amplían considerablemente los objetivos del desarrollo humano y por lo tanto los aspectos a considerar para la conformación de los indicadores e índices publicados; sin embargo, no se puede soslayar la tendencia hacia el carácter económico que lo determina, ya que una de sus premisas es el desarrollo sostenible que, en una circunstancia dada, podría confrontarse con la sustentabilidad.

Aunque podemos hablar de una ampliación de los aspectos a considerar para el desarrollo humano, en los que se ha incluido tanto a la educación como a la percepción satisfactoria de la población, que en ciertos aspectos podrían considerarse como insertos en el aspecto cultural de los índices contemplados, sin embargo, el índice está dirigido y sustentado por factores económicos en razón de la producción y, no toma en cuenta elementos que determinan innegablemente la superestructura de la sociedad .

Si bien es cierto que la educación puede considerarse como un aspecto cultural, los indicadores del PNUD (2013) se abocan a los resultados de las pruebas Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus

siglas en inglés) entre otras, en cuanto a las habilidades de la lectura, matemáticas, y ciencias naturales, de carácter netamente cuantitativo; por otra parte, en los indicadores se incluye nuevamente a la educación, pero como la percepción social en cuanto al nivel de satisfacción que tienen ante el servicio que el estado ofrece, en muestras tomadas por encuestas de pregunta cerrada.

Es este informe, por lo tanto, una ventana cuantitativa hacia el estatus que guarda el desarrollo económico global, empero, sus cifras sólo son determinantes en una percepción parcial del estatus ambiental, ya que conforma una parte de éste. Quizás el carácter ambiental de su enfoque, se encuentre precisamente en el análisis de los resultados presentados de acuerdo a la interpretación del observador que ubique en el contexto histórico, político y económico generador de causas y consecuencias; como reflexionar, por ejemplo, acerca de la ubicación de países en desarrollo como México, en un nivel alto de IDH frente a más de la mitad de su población en situación de pobreza, o las causas de compartir con la selva amazónica los parámetros más altos de deforestación (PNUD, 2013), y otras muchas situaciones que conducen finalmente a las implicaciones del desarrollo en proporción directa al deterioro ambiental.

1.2.1 La dimensión estética en el desarrollo humano; culturalidad frente al detrimento de la sensibilidad

El desarrollo humano entendido como *el ampliar las opciones que tienen las personas de la vida que valoran* (PNUD, 2013) en un ambiente de libertad y garantizando un ambiente propicio para el alcance de sus potencialidades creativas y productivas, dista mucho de la primera acepción del 1990 en el primer Informe Sobre Desarrollo Humano, que centraba más su enfoque hacia el nivel de vida económico; no obstante de la ampliación del concepto, en la práctica, el índice de desarrollo humano, como se ha mencionado anteriormente, presenta un considerable sesgo desarrollista debido a las limitaciones de la racionalidad económica que dirige las políticas de la ONU.

La consecución de un desarrollo pleno del individuo ha sido una cuestión tratada desde la antigüedad y por diversas culturas, hasta irse ciñendo al paradigma decimonónico positivista. Podemos afirmar que el desarrollo humano va más allá del enfoque economicista, en el entendido de que el ser humano comprende una gran complejidad sistémica en cuanto al ejercicio de sus necesidades. En este punto, la *calidad de vida*, se encuentra en proporción directa a la satisfacción o ejercicio de dichas necesidades o, más bien, a la ampliación de opciones que se tienen para tal fin: *La calidad de vida no sólo suma a la satisfacción de necesidades básicas las aspiraciones culturales sino que las amalgama en un proceso complejo y multidimensional* (Leff, E. 2010; p. 313). En este sentido, podemos considerar al desarrollo humano, sí desde una dimensión multidimensional geométrica en cuanto al papel que juega la satisfacción de sus necesidades, pero también como una entidad sistémica que implica la complejidad de sus relaciones.

...el PNUD, al fijar unos ‘indicadores para definir el desarrollo humano’ con pocos conceptos –una vida más larga, más saludable y más plena–, inmediatamente pedimos que se explicita el contenido conceptual de cada uno de estos componentes; y es aquí donde se ubica el problema. Efectivamente, nuestra mente inquisitiva quiere ver cuántos y cuáles son los factores que entran en juego y, sobre todo, qué función desempeña cada de ellos en esa compleja y enmarañada red estructural y semántica de relaciones que se forma, pues no se trata únicamente de algo multidimensional (asumiendo este término en su acepción estricta: geométrica), sino, y sobre todo, de algo mucho más complejo, como son las interacciones continuas entre sus variados factores. (Martínez, M. 2009)

En ese mismo sentido, la racionalidad económica establece parangones de las necesidades de manera homogénea sin tomar en cuenta la diversidad cultural; las necesidades humanas consideradas desde el punto de vista de la civilización occidental se asumen como universales; nada más irreal que esto, ya que la diversidad cultural exige contar con las particularidades regionales y locales de dichas necesidades, no obstante, el estilo de desarrollo las enmarca en la globalidad mercantil. *Las consideraciones sobre la calidad de la vida plantea así*

un cuestionamiento sobre la producción masiva y homogénea de mercancías para satisfacer las necesidades ecológica y culturalmente diferenciadas (Leff, E. 2010; p. 311). En este orden de ideas, entendemos que las necesidades humanas que cumplen con las opciones que tiene el ser humano para satisfacerlas, comprenden también aquellas que corresponden al ente cultural y, por lo tanto, al sentir y a la sensibilidad estética que exige la realidad de cada sociedad.

El acceso a la cultura, participativa y expectativa, se considera un derecho inalienable de la humanidad, el umbral de esta dicotomía, es difuminado por la idiosincrasia cultural de las sociedades. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la ONU (UNESCO, 2014) enuncia: *Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten*. La participación cultural brinda los beneficios individuales de identidad con la sociedad a la que se pertenezca; no solamente como un espectador de la producción artística, sino como una identificación participativa de la cosmogonía de los pueblos, es decir, la manera de percibir el mundo, y en esa percepción, se inserta el sentir y la sensibilidad estética; en otras palabras, la percepción estética del ambiente.

Como se ha tratado en apartados anteriores, la amplitud de la dimensión estética referida a la sensibilidad y al sentir del ente cultural de la sociedad, no se remite a la producción del arte como objeto de consumo, sino tiene que ver con la concepción estética de la cultura regional. Esto no quiere decir que el aislamiento cultural de los pueblos se tome como punto de partida, pero sí una aceptación de la alteridad cultural y de la diversidad, en detrimento de la imposición de un patrón estético occidental.

El desarrollo de la sensibilidad estética fundamenta los valores de la racionalidad ambiental, y es motor de la conformación de la manera de percibir la vida, la relación con la naturaleza, con sus semejantes, de la manera de producir

sustentablemente, de interactuar con el ambiente. La dimensión estética de la educación ambiental se encuentra también como un campo en construcción, en el que la teorización de sus efectos y causas no están completamente definidos; en este sentido, también son objeto del ejercicio interdisciplinario como condición de su conformación; *Si no entendemos cómo las artes producen supuestamente los efectos sociales que dicen producir, ¿cómo esperamos desarrollar y proporcionar evidencia empírica?* (UNESCO, 2014) Esta aseveración de Paola Merli, inserta el punto de lo que aún resta por investigar en cuanto a los efectos que la dimensión estética tiene en el desarrollo humano relativa a su cuantificación; pero la instancia cualitativa de sus efectos en este desarrollo han sido inherentes a la reflexión filosófica en la historia de la humanidad, como manifiesto de Aristóteles, Hegel, Kant, Lao Tse o en el Huehuetlatolli.

La racionalidad ambiental establece como una de sus premisas el bienestar común de la sociedad y por tanto un estilo de desarrollo basado en la armonía del desarrollo humano con el ambiente; una de sus *esferas* es la *racionalidad cultural* (Leff. E. 2010) en la que el estilo de desarrollo humano está en razón de la identidad de cada cultura, lo que necesariamente implica una visión ética y estética particular de relacionarse con la naturaleza; el caso de Bután⁶, significó un punto de partida para la ampliación de factores en el *IDH*.

Los gobiernos parecen estar aceptando la existencia de una mayor necesidad de medir y promover el progreso de las sociedades en todas sus dimensiones considerando medidas alternativas como el índice de la Felicidad Nacional Bruta (FNB) de Bután, que va más allá del producto interno bruto (PIB) y otros indicadores más bien económicos. (UNESCO, 2014; p. 9)

El enfoque de la UNESCO considera a la diversidad cultural como un asunto a tomar en cuenta para la cuantificación del desarrollo humano, al ejemplificar las diferencias del enfoque en el caso de Bután; en este sentido, podemos adjetivar

⁶ El *índice de felicidad bruta* es un indicador cualitativo propuesto por el rey de Bután Jigme Singye Wangchuck en 1972.

de cruciales a las diferencias culturales que caracterizan a lo local con identidad propia y, partir de esta instancia como premisa de un estilo de desarrollo. No basta considerar a la cultura desde un esquema occidental globalizado, en el que se encuadre, particularmente a la estética, al sentido del capital artístico del objeto a través de una legitimación establecida por la hegemonía del poder económico; *la participación cultural no se limita al consumo de productos que pertenecen a la llamada cultura de 'élite', sino que es parte de la vida cotidiana y contribuye fuertemente a la calidad de vida de una comunidad determinada* (UNESCO, 2014; p. 17).

La instancia cultural atañe tanto a la condición de apreciación como a su participación, y su ejercicio se funde en una línea difusa en la que se dificulta establecer una diferencia real; como se expresó en el párrafo anterior, la cultura no implica únicamente al arte legitimado como valor de cambio, sino que implica todo un estilo de vida y por lo tanto, un estilo de desarrollo. La cotidianidad de las sociedades, muestran la participación cultural en las manifestaciones de su relación con la naturaleza; la procuración de alimento, casa y vestido entran en una interacción de la apropiación de *su* naturaleza circundante, de su ambiente con las provisiones que aseguran su sustentabilidad. La complejidad de esta relación infiere lo sistémico del fenómeno y extiende sus efectos al nivel superestructural del *corpus* social.

Estas consideraciones atienden al desarrollo humano de las sociedades locales, que, en su devenir histórico, han sufrido los efectos del modernismo europeo y la imposición de un modelo de desarrollo en el que el enfoque *cultural* atiende a sus líneas fundamentales; la UNESCO, al abordar el problema de cuantificar la participación cultural de la sociedad, plantea la dificultad inherente a la homogenización de patrones globales de cultura; *Tampoco permite la inclusión de modelos de provisión de todo el mundo muy diferentes, donde la naturaleza de la experiencia necesita evaluarse de formas muy distintas y donde las clasificaciones occidentales de 'profesional' y 'aficionado' no son válidas ni apropiadas* (UNESCO,

2014; p. 10). De esta manera, es condición fundamental para la consideración de los avances en el desarrollo humano, la aceptación de la alteridad, por principio, en términos culturales.

La concepción del fenómeno cultural de la sociedad, como ya se ha dicho, no se limita al consumo del *arte*, sino se fundamenta en la participación de la cultura establecida desde la estructura de la sociedad y la variedad de los factores que intervienen dan lugar a su complejidad sistémica. De acuerdo a Alan S. Brown, *la participación cultural está asociada a una cantidad de valores cognitivos, estéticos, espirituales, físico, políticos, emocionales y socioculturales* (UNESCO, 2014; P. 18); es decir, entran en juego todos los factores de la totalidad social como conformadores de la cultura y las culturas, éstas dos últimas entendidas como fenómeno superestructural de la sociedad y en su acepción de diversidad. Este mismo autor, propone que la identidad cultural se da a partir de la participación artística de la sociedad en la conformación del valor estético: *Valor estético: a prima facie el beneficio de la participación en las artes, es el más subjetivo e intrínseco de todos los valores alrededor de ésta; durante la experiencia artística (y posiblemente para toda la vida a partir de entonces) la calidad de vida se ve alterada de alguna manera por el arte.* (Brown, 2004; p. 15). De este modo, se infiere que la identidad cultural juega un papel preponderante en razón del desarrollo humano y, por tanto, la concepción estética de la sociedad.

1.2.2 Pobreza económica y riqueza cultural; la necesidad de un nuevo paradigma

Resulta evidente el sesgo economicista del informe Brundtland en la asociación desarrollo económico – pobreza, y que este enfoque, aun de la ampliación de su espectro, ha prevalecido incluso en el último *Informe sobre Desarrollo Humano* del 2013 y, a decir de varios autores, el desarrollo económico desde la racionalidad capitalista, no es factor que mitigue los problemas de la población en situación de pobreza, mayoritariamente a nivel mundial, incluso,

siendo las cifras que arroja el mismo informe mencionado, emitido por PNUD. La consideración de dichos autores estriba en que el desarrollo económico basado en la acumulación del capital se traduce en la disminución del poder adquisitivo de la mayoría de la población y, en razón de la relación que implica el papel que juegan los países industrializados o *desarrollados* con los que no lo son, el incremento en los índices de pobreza económica inciden principalmente en el sur.

Por una parte, habría que señalar que la pobreza, de acuerdo al PNUD, está entendida en razón del poder adquisitivo que tienen las personas para la satisfacción de sus necesidades, ya que el índice de desarrollo implica esta condición relacionada con la esperanza de vida y los años de escolaridad. Además, en un intento de ampliar los factores de que inciden en el desarrollo humano, se toma en cuenta la desviación del índice con respecto a la desigualdad económica, es decir, se trata de tomar en cuenta la brecha de ingresos económicos entre las clases sociales. Sin embargo, no podemos perder de vista que el factor axial de este índice, sigue siendo el *ingreso nacional bruto per cápita*. Las normas técnicas utilizadas por esta institución, ha instrumentado el *índice de pobreza multidimensional* en el que se consideran las carencias materiales individuales de las personas y las denomina *nivel de vida*:

Los umbrales en el nivel de vida se relacionan con: no tener electricidad, no tener acceso a agua potable, no tener acceso a saneamiento adecuado, usar combustible contaminante” (estiércol, leña o carbón) para cocinar, tener una vivienda con piso de tierra y no tener auto, camión o vehículo motorizado similar y poseer sólo uno de los siguientes bienes: bicicleta, motocicleta, radio, refrigerador, teléfono. (PNUD, 2013; p. 241)

No obstante los esfuerzos por plantear un índice de desarrollo multifactorial, el PNUD no puede apartarse de una lógica economicista y reclama como uno de sus objetivos la eliminación de la pobreza, pero ésta entendida en razón del poder adquisitivo para objetos de consumo.

Si bien es cierto que es un hecho innegable el que los ingresos menores a los dos dólares diarios establecen el umbral de la línea de pobreza como postura del Banco Mundial, también podemos afirmar que este concepto de pobreza se subsume a una racionalidad capitalista surgida de la imposición del modernismo europeo a nivel planetario. Si estamos en el umbral de una crisis ambiental en el marco de la globalización economicista neoliberal, podemos pensar en un cambio de paradigma que sustituya al capital como eje del desarrollo. Ya lo advertía desde el siglo XVIII Adam Smith:

...la riqueza a la pobreza de la sociedad, su estado progresivo, estacionario o decadente, no tienen una gran influencia en la proporción tanto de los niveles de los salarios como de los beneficios de los distintos empleos. Esas revoluciones en el bienestar general, aun cuando generalmente afectan los niveles generales, lo mismo de los salarios que de los beneficios, a la postre afectan por igual a las distintas clases de empleos. Así, la proporción entre ellos continúa manteniéndose igual y no puede alterarse por tales revoluciones, a no ser en un espacio considerable de tiempo. (Smith, A. 2010; p. 139)

Se vislumbraba el círculo vicioso de la acumulación del capital, en el que el bienestar de la sociedad se encuentra atrapado por el bajo poder adquisitivo de las mayorías, siendo éste el causal de la riqueza de la clase hegemónica. Contrariamente, la apropiación de la naturaleza estaría planteada en términos de equidad en la distribución del capital, pero no solamente económico, sino también el sociocultural; en suma, la apropiación del ambiente local en detrimento de la dependencia de una oligarquía económica. Y esto tiene que ver con la concepción de la riqueza o la pobreza entendida desde la autonomía que por derecho debiera poseer cada región cultural. *La reapropiación cultural de la naturaleza...implica la autonomía cultural de cada comunidad, la autodeterminación de sus necesidades y la autogestión del potencial ecológico de cada región en estilos alternativos de desarrollo* (Leff, E. 2010; p. 69). Las necesidades de una sociedad, pueden encontrar satisfactores en la lógica de las características de su cultura, sin depender de aquellas necesidades aspiracionales creadas por el mercantilismo.

La necesidad de establecer nuevas reglas en el estilo de desarrollo, implican la emancipación de su ambiente; la referencia anterior, *reapropiación cultural de la naturaleza* implica en su significado una gran amplitud de factores que intervienen en la manera de vivir de las sociedades a nivel local; se traduce en una acción en que la cultura determina la relación sociedad-naturaleza, pero anteponiendo la aceptación de la alteridad y diversidad de ésta.

En un recorrido rápido de reflexión histórico y geográfico de la situación actual, encontramos que el conjunto de los países industrialmente desarrollados tienen como característica el pertenecer a una cultura europea (incluyendo obviamente a los EE. UU.), o que son objeto de su ocupación militar, (Japón, Corea); el resto, constituyen países proveedores de materia prima y mano de obra barata.

Por otro lado, tenemos el caso de la República Popular China, hoy segunda potencia económica mundial, en la que se desarrolló un modo de producción diferente al capitalista a partir de la revolución y los efectos de la segunda guerra mundial, en donde actualmente se maneja un *capitalismo sui generis*, sí en interdependencia económica, pero más allá de la mera dependencia de las reglas fijadas por los EE. UU. Si bien es cierto que países como Cuba y la República Popular de Corea se encuentran sumidos en un aislamiento económico punitivo por atentar contra el modelo hegemónico, siguen siendo bastión antagónico de éste. El punto de convergencia de este último grupo es, entre otros, el sustento de su identidad cultural.

Establecer la comparación de los países de corte socialista o comunista, no implica la intención de ejemplificar una alternativa al modelo de desarrollo capitalista, ya que, por una parte el socialismo está fundamentado en el desarrollo industrial y, por otra parte, la restricciones de las libertades han sido una premisa para el mantenimiento del estado socialista; tampoco significa que la libertad prive en los países capitalistas, simplemente se enuncian como declarativos de un distanciamiento de la hegemonía capitalista fundada en la racionalidad moderna.

Pero sí podemos mencionar que el acceso a la cultura en esos países no depende tanto del poder adquisitivo mercantil; en Cuba se destina el 12.8 % del PIB a la educación, contra el 5.2% en el caso de México (UNESCO, 2014). En mi experiencia, la adquisición de la producción literaria o musical en la República Popular de China, en su mayoría oscila alrededor de ochenta pesos mexicanos. Estas aseveraciones tendrían que ver con la distribución equitativa de las opciones de acceso a la cultura.

La propuesta de una *racionalidad ambiental* frente a la *racionalidad económica*, estriba en la posibilidad de una relación sociedad-naturaleza alternativa, en la que el estilo de producción emane de la diversidad de estilos culturales locales; la inserción de los valores éticos y estéticos proveedores de un sentido moral en razón del bienestar colectivo, una verdadera *reapropiación de la naturaleza* (Leff, E. 2010) por las sociedades en su manera de concebir el desarrollo.

El concepto de ambiente implica así, más allá de un balance entre crecimiento económico y conservación de la naturaleza, la posibilidad de movilizar el potencial ecotecnológico, la creatividad cultural y la participación social para construir estilos diversos de un desarrollo sustentable. (Leff, E. 2010; p. 109)

En suma, la racionalidad ambiental provee la alternativa de un modelo de desarrollo que sustente la viabilidad del ambiente fundamentada en los principios éticos y estéticos del beneficio común de la sociedad; la crisis ambiental emana de la crisis civilizatoria en la que el beneficio priva en una minoría hegemónica sin menoscabo de la opresión de las mayorías.

1.2.2.1 Degradación ambiental en razón de la pobreza: ¿causa o consecuencia?

La crisis ambiental puede percibirse en diversos aspectos de la vida cotidiana, quizás dependiendo de la ubicación geográfica norte o sur entendida de acuerdo a los diferentes niveles de desarrollo, las manifestaciones de la crisis

adquieren diversas tonalidades; así, la pobreza como uno de los efectos de la crisis no se percibe de la misma manera en la vida campirana de Francia, Inglaterra o los Estados Unidos que en el África subsahariana o en Latinoamérica, ya sea en Benín o México; de hecho, al recorrer la campiña francesa provenzal, con sus vastos sembradíos de girasoles y lavanda que envuelven la magnificencia de sus castillos medievales y renacentistas, nos apartan de esa percepción; parecería que la pobreza no existe, ya que, en su lugar, el paisaje de la vida del campo en esos lugares muestran imágenes de bienestar y un alto nivel de calidad ambiental, siempre y cuando tuviéramos un repentino ataque de ceguera histórico-política. En el otro extremo, recorrer los caminos que atraviesan, digamos, la zona del bajío en México, podríamos observar prístinas viviendas con techos de lámina o cartón cuyos habitantes envían a sus niños, en evidente estado de desnutrición, a procurarse ínfimos ingresos mediante la venta de algunas frutas o incluso pidiendo limosna. Dos facetas de los efectos de la crisis civilizatoria, una como consecuencia de la otra y que marcan las diferencias determinadas por el contexto histórico y político.

De acuerdo al informe Brundtland (1987), no obstante de contextualizar su concepción de pobreza en medio de premisas tales como la injusticia, inequidad, sobreproducción, etc., se asevera que la pobreza es causa de contaminación ambiental, argumentando que las prácticas de las comunidades de los países tildados como *en desarrollo* o *tercermundistas*, inciden en la degradación de los recursos naturales:

La tensión ambiental ha sido vista con frecuencia como el resultado de una creciente demanda sobre los escasos recursos y la contaminación generada por el aumento de los niveles de vida de los relativamente ricos. Pero la pobreza por sí misma contamina el medio ambiente, creando una tensión ambiental de una manera diferente. Aquellos que son pobres y hambrientos a menudo destruyen su entorno inmediato para poder sobrevivir: talan los bosques, su ganado roza los pastizales, sobre-explotan la tierra marginal, y en número cada vez mayor se aglomeran en ciudades congestionadas. El efecto acumulativo de estos cambios es tan de largo alcance como para hacer de la pobreza por sí misma un flagelo mundial importante. (ONU, 1987; p. 39)

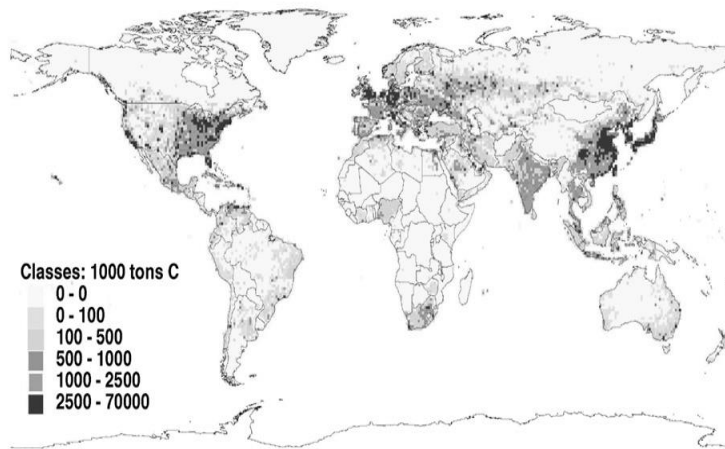
Si bien es cierto que en las comunidades en donde no existe un modelo de desarrollo occidental, la utilización de los recursos naturales es directa en razón de lo que ofrece su entorno próximo; la obtención de la energía, por ejemplo, es obtenida de la leña proveniente de sus árboles, pero el afirmar que existe una degradación del ambiente sería un atrevimiento si no se consideran diversos factores de compensación; es decir, la explotación de los recursos naturales, fenómeno cultural indisociable del ejercicio de las necesidades humanas, no tendría por fuerza que recaer en la finitud de los mismos, especialmente en aquellos que pertenecen a la categoría de renovables, si se toman las provisiones conducentes para su regeneración, sería más bien una cuestión de la magnitud de la explotación de los recursos asociada con el nivel de desarrollo económico de la población.

Por ejemplo, es concebible que un territorio sufra una degradación por la erosión sin que exista presión de la población ya que si las relaciones sociales de producción imponen una gran extracción de excedente, entonces, incluso un territorio poco poblado puede perder fertilidad. La degradación ambiental y la pobreza no están unidas únicamente por la presión de la población sobre los recursos, sino también por la desigualdad de la distribución.

Un territorio puede ser exportador neto de productos agrícolas, y experimentar al mismo tiempo una degradación del suelo agrícola, que no puede atribuirse a que se sobrepase la capacidad de sustentación, es decir, a una presión excesiva de la población sobre los recursos. Se trata, más bien, de casos de presión de la producción sobre los recursos. (Martínez, A. 1991; p. 59)

Las exigencias, en materia de generación de energía en los países se multiplican exponencialmente en razón a su nivel de desarrollo; así, encontramos que la generación de desechos contaminantes en las zonas de alto desarrollo, es infinitamente mayor que en aquellas consideradas como economías emergentes o de bajo desarrollo.

Fig. 5 EMISIONES DE DIÓXIDO DE CARBONO ESTIMADAS POR QUEMA DE COMBUSTIBLES FÓSILES (CDIAC, 2003)



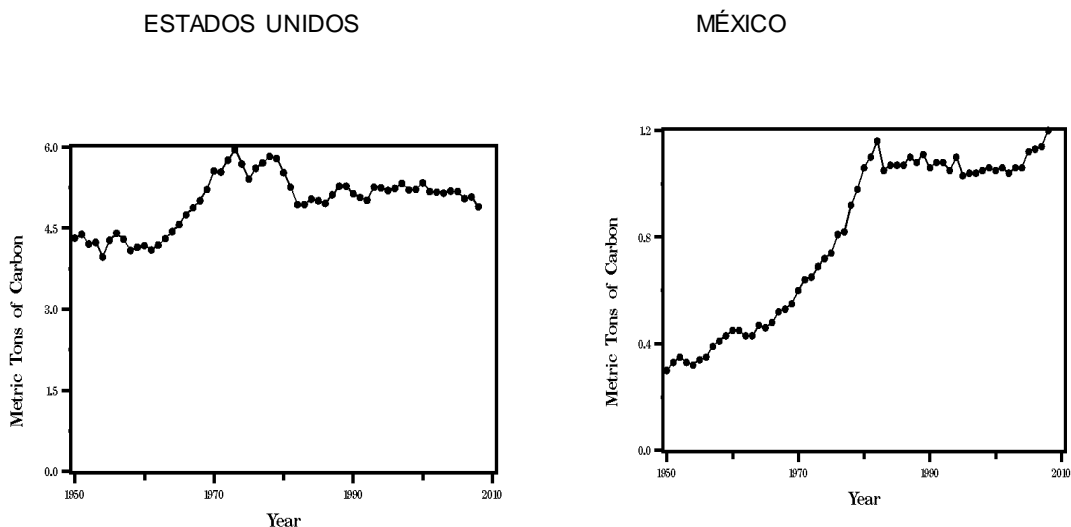
Antoinette L. Brenkert Carbon Dioxide Information Analysis Center Date Published: February 1998 (Revised for the Web: 2003) (Map by Richard Olson and Holly Gibbs, ORNL/ESD)

La mayor concentración de emisiones de dióxido de carbono (Fig. 5) que contribuyen a la formación del efecto invernadero, asiduamente referida en el informe Brundtland como causa de la degradación ambiental, se localiza en el bloque geográfico de los países de un alto desarrollo económico y, por lo tanto, de gran actividad industrial; en el mismo informe se subraya el beneficio que imprime el desarrollo económico en pro del bienestar ambiental, aludiendo que en los países subdesarrollados la sustitución de fuentes de energía, como es el caso de la leña por estufas de gas, contribuiría a frenar la degradación ambiental. Esta declaración pasa por alto el factor de compensación que significa el gran gasto de energía que implica la industrialización, y no solamente por la quema del gas, sino por el que acarrea la industria de los insumos y productos alrededor de esta tecnología que a su vez implica los inmensos volúmenes de producción en razón de un beneficio económico.

Resulta obvia la gran diferencia en cuanto a las emisiones de dióxido de carbono per cápita en relación al empoderamiento económico, si comparamos a los EE.UU.

como el segundo lugar mundial en este renglón después de la República Popular China, con el número 11 en este orden que sería México (Fig. 6).

Fig. 6 EMISIONES DE DIÓXIDO DE CARBONO EN TONELADAS MÉTRICAS DE 1950 A 2002 EN EE.UU. Y MÉXICO (CIDIAC, 2003)



Boden, T.A., G. Marland, and R.J. Andres. 2011. Global, Regional, and National Fossil-Fuel CO₂ Emissions. Carbon Dioxide Information Analysis Center, Oak Ridge National Laboratory, U.S. Department of Energy, Oak Ridge, Tenn., U.S.A.

Sin duda, los EE.UU. rebasan por mucho la emisión de carbono a nivel global llegando a 4.9 contra las 1.2 toneladas métricas per cápita de México; incluso, en el comparativo se encuentra a la República Popular de China con 1.43 toneladas métricas per cápita; cabe mencionar que en la utilización de combustibles fósiles los EE.UU. utilizan un 40% de los derivados del petróleo y un 37% de carbón (CIDIAC, 2003). Entonces, resulta cuantitativamente despreciable determinar que el deterioro ambiental por la emisión de gases contaminantes o la deforestación tiene una relación con la quema de carbón vegetal por las comunidades subdesarrolladas del tercer mundo, es decir, por causa de la pobreza.

Una premisa que asienta el informe Brundtland es que el desarrollo económico incide en el mejoramiento del nivel de vida en detrimento de la pobreza y, por lo tanto, en el mejoramiento del medio ambiente natural. Sin embargo, habría que analizar dicha premisa, y considerar si el desarrollo pudiera estar en una supuesta

proporción inversa a la pobreza, y en razón directa a la conservación del medio ambiente natural. Habría que considerar la instancia histórico-materialista en la que a partir de la acumulación original del capital, el desarrollo está sustentado por el subdesarrollo, entonces pudiera resultar una proporción directa entre desarrollo económico, pobreza y deterioro ambiental. En otras palabras, no podemos omitir la dimensión social, histórica y política del medio ambiente.

La tesis del Informe Brundtland es que el crecimiento económico general es un remedio a la vez para la pobreza y para la degradación ambiental. Mi crítica acepta que la pobreza puede ser causa de degradación ambiental, pero la creencia de que la pobreza puede ser eliminada por el crecimiento económico general (y no por la redistribución), puede ser contraproducente, por razones ecológicas. Finalmente, el artículo se aleja del vocabulario de los managers ecológicos internacionales: si la pobreza es causa de la degradación ambiental, algunos movimientos sociales radicales ¿no deberían entenderse como movimientos ecologistas? (Martínez, A. 1991; p. 56-57)

Si bien es cierto que el mismo informe señala a la industrialización intensiva como causante de la degradación ambiental, también es cierto que la afirmación anterior es representativa de las críticas a las políticas del PNUD referentes a considerar la cuestión económica como factor axial para la solución de la pobreza. El considerar la independencia cultural de los pueblos como premisa de la cuestión ambiental, constituyó un reclamo declarado en plenaria de la ONU y, en algunas intervenciones de la audiencia, se impugnó el pasar por alto la dimensión social del asunto ambiental; como ejemplo, la intervención de Arístides Katoppo periodista de Indonesia:

Pienso que esta comisión debe dar atención en cómo mirar dentro de la cuestión de más participación de aquellas personas quienes son objeto de desarrollo. Sus necesidades básicas incluyen el derecho a preservar su identidad cultural y su derecho a no ser alienados desde su propia sociedad y su propia comunidad. Entonces quiero apuntar que no podemos discutir medio ambiente o desarrollo sin discutir el desarrollo político. No se puede erradicar la pobreza, al menos no solamente por la redistribución de la riqueza o los ingresos, sino debe haber más redistribución de poder. (ONU, 1987; p. 27)

El cuestionamiento a la postura de la ONU en cuanto a de la crisis ambiental, es que nació en medio de una concepción conservacionista-ecológica ubicada en el contexto de un modelo economicista que como tal, aun de que han pasado dos décadas y con ello las posturas ambientales se han robustecido en el sentido de una concepción más amplia del medio ambiente, limita las políticas ambientales en torno a una racionalidad económica que se dirime en aras de la ecología. Es entonces el aspecto sociocultural que habiendo sido relegado a un segundo plano, ha venido ganando terreno como un elemento que necesariamente forma parte del ambiente y, como tal, factor causal en la determinación de su estatus.

Sin embargo, entender la cuestión sociocultural basándose en premisas tales como la diversidad, la aceptación de la alteridad y la conservación de las identidades locales, atentan en todo momento contra el *status quo* del modelo de desarrollo occidental en el que se miden sus niveles de avance o retroceso a partir del empoderamiento del capital económico. En este sentido, vale la pena reflexionar acerca de lo que caracteriza a una sociedad como pobre o rica, es decir, si es válido medir el nivel de desarrollo humano partiendo de sus ingresos económicos; podría decirse que sí, en un contexto capitalista, pero si hablamos de desarrollo en razón de la manera de satisfacer las necesidades de acuerdo a una realidad regional relacionada con la sociedad planetaria, pero emancipada en su identidad, entonces tendríamos necesariamente que incluir a la cultura al hablar del ambiente .

La calificación de pobreza desde un enfoque capitalista, asume como premisa los bajos ingresos monetarios de los individuos que conforman a una *sociedad pobre*, sin menoscabo de la riqueza cultural que esa sociedad pudiera poseer ya que, el modelo no acepta la alteridad cultural ajena al modelo accidental.

La gente con una cultura de la pobreza es provinciana, de orientaciones locales y con un ínfimo sentido histórico. Sólo conocen sus propios problemas, sus propias condiciones locales, su propio vecindario, su propio estilo de vida. Por lo común, carecen de sabiduría, la visión o la ideología necesarias para observar las semejanzas entre sus problemas y

aquellos de sus correspondientes en todo el mundo. Carecen de conciencia de clase, aunque en verdad son muy sensitivos en lo que se refiere a distinciones sociales. (Lewis, O. 1966; p. 59)

Ante estas aseveraciones, dirimidas desde la flamante antropología social neoyorquina del autor Oscar Lewis, pasa por alto la relatividad geográfica de la cultura, ignorando la dinámica de las sociedades locales poseen una cultura, diferente, pero cultura al fin. Vale la pena recordar que las revoluciones sociales se dieron en el seno de la comunidad social de obreros y campesinos y, en algunos casos se decidieron por la lucha acontecida fuera de la capital.

Como contraparte, cito la opinión de Octavio Paz (2004; p.348) ante el concepto de *cultura de la pobreza* antes mencionado: *¿Qué quiere decir 'pobreza'? Pobreza es una categoría muy relativa. ¿Pobreza con respecto a qué?...Los campesinos son cultos aunque sean analfabetos. Tienen un pasado, una tradición, unas imágenes.* Y se explica que la visión de Lewis parte del enfrentamiento de las sociedades industriales y tradicionales dadas en el marco de la dependencia económica y la llama por su nombre: imperialismo.

La ambivalencia de la pobreza o riqueza de un pueblo se desplaza entre el empoderamiento natural-material y cultural de su entorno del que ya nos hablaba Enrique Leff (2010; p. 70): *Las condiciones de existencia de las comunidades dependen de la legitimación de los derechos de propiedad sobre su patrimonio de recursos naturales, de sus derechos a preservar su identidad étnica y su autonomía cultural, para redefinir sus procesos de producción y sus estilos de vida.* En este sentido de ideas, la cultura es un elemento que se relaciona de manera determinante con el resto que conforman la complejidad ambiental y, particularmente, la intolerancia a la diversidad establece un fenómeno ambivalente, ya que por una parte, constituye un modo de dominación para el mantenimiento del modelo de desarrollo hegemónico y, por la otra, es causal de la pobreza económica de las sociedades del Sur.

La manera particular de percibir el cómo se establece una relación sociedad-naturaleza para la satisfacción de las necesidades de un pueblo, están determinadas por su cultura, y en esto, tiene que ver su enfoque estético.

1.2.3 Manifestaciones y síntomas de la crisis ambiental

Las señales de alerta percibidas en la segunda mitad del siglo XX respecto a los límites en la explotación de los recursos naturales, se han asentado en cifras que, a partir del informe Brundtland, la ONU ha manejado como referente para establecer el estado que guardan las condiciones ambientales del planeta en relación con el desarrollo humano.

Si bien es cierto que las cifras manejadas por la ONU constituyen un referente cuantitativo como punto de partida hacia una apreciación del estatus ambiental, también es un hecho que como postura institucional, denota un sesgo ecológico y económico que minimiza los factores socioculturales que, como se ha mencionado, son determinantes en la complejidad de las relaciones que conforman el ambiente.

En cuanto a la presentación de cifras desde una perspectiva general, se encuentran datos que reflejan las manifestaciones de una crisis ambiental global y que dispone ciertos elementos a considerar para su análisis. Tomando como base los datos emitidos por el PNUD, la ONU (2012; pp. 17-23) en asamblea general emite las siguientes consideraciones con respecto al estado que guarda la sustentabilidad mundial.

Erradicación de la pobreza

El 27% de la población mundial vive en la pobreza absoluta, lo cual supone una disminución con respecto al 46% registrado en 1990

Crecimiento económico y desigualdad

El crecimiento económico mundial aumentó en un 75% desde 1992, pero la desigualdad sigue siendo elevada

Hambre y desnutrición

El número de personas desnutridas aumentó en 20 millones desde 2000

Bosques

Cada año se pierden 5,2 millones de hectáreas netas de bosques

La capa de ozono

La capa de ozono se recuperará y alcanzará los niveles anteriores a 1980 dentro de algo más de 50 años

La diversidad biológica y los ecosistemas

Dos terceras partes de los servicios que proporciona la naturaleza a la humanidad están disminuyendo

Los océanos

El 85% de todas las poblaciones de peces están sobreexplotadas, agotadas, en recuperación o plenamente explotadas

Cambio climático

Entre 1990 y 2009 las emisiones globales anuales de dióxido de carbono aumentaron en un 38%

Energía

El 20% de la población mundial no tiene acceso a la electricidad

Agua y saneamiento

884 millones de personas no tienen acceso al agua potable 2.600 millones de personas no tienen acceso a servicios básicos de saneamiento

Género

Las mujeres constituyen el 43% de la fuerza de trabajo agrícola en los países en desarrollo

Educación

67 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela primaria

Salud

Entre 1990 y 2010 la esperanza de vida aumentó en 3,5 años

Analizando las declaraciones anteriores desde una óptica ampliada de la concepción ambiental, encontramos evidencias de su deterioro y la relación que guarda cada una de éstas desde su dimensión, ya sea ecológica, social o cultural. En razón de esta aseveración, se establecen las siguientes reflexiones en torno a manifestaciones de deterioro y su relación que guardan entre ellas.

Entre los aspectos tomados en cuenta por la ONU que manifiestan el estado de la sustentabilidad ambiental mundial se incluyen algunos, tales como la educación y la salud, que implican a las condiciones sociales del ambiente; sin embargo, el aspecto económico es el que marca la pauta de dichas consideraciones, específicamente en el rubro de la pobreza medida de acuerdo a la capacidad económica que poseen los individuos para la compra de recursos que satisfagan sus necesidades. Empero, como se ha expresado en apartados anteriores, la pobreza o riqueza de las sociedades no se determina únicamente por una asignación estadística del capital monetario, ni siquiera aun de que se mezclen datos compensatorios para el cálculo de la distribución de dicho capital; el aspecto cultural es, como ya se ha señalado, un elemento definitorio para el desarrollo humano, y no solamente como acumulación del capital cultural legitimado bourdesiano, sino que tiene una relación sistémica en la complejidad ambiental.

Aunado a los síntomas de la degradación ecológica del ambiente, la sociedad del siglo XXI denota signos de detrimento cultural en razón de diversos factores que se relacionan causalmente con el modelo de desarrollo imperante; hablar de cultura nos refiere a una amplia gama de aspectos que implican valores humanísticos, aceptación de la alteridad, equidad, diversidad, identidad, que entre otros, contravienen al mecanismo de sostenimiento del modelo de desarrollo capitalista de una hegemonía representada por una élite empresarial global.

Las primeras décadas del siglo XXI se desarrollan en torno a la globalización fundamentada en la expansión del estilo de desarrollo industrial del modelo civilizatorio del siglo XIX; la globalización de la economía capitalista encuentra su sinergia en las políticas neoliberales de los estados, las que a su vez, retoman las bases del liberalismo económico, pero con la particularidad de reducir a su mínima expresión la intervención del estado administrador en la procuración de las necesidades básicas de la sociedad al tiempo de encaminarlas hacia la mercantilización, en una oleada privatizadora de las instituciones y, paralelamente, el detrimento de los derechos laborales en un contexto paradójicamente *más libre que el liberalismo*.

Con estas condiciones, la brecha del ingreso económico de las masas frente a las minorías que detentan el poder, se ha ensanchado de manera sustantiva en los países subdesarrollados, incrementando el volumen de la población desposeída no solamente del capital económico, sino también del capital cultural legitimado y de su propia cultura regional, ya que ésta no cabe en la intolerancia de la globalización mercantil; el detrimento de lo social implica asimismo detrimento del ambiente, que deriva en una crisis de valores en la que el individualismo desmiembra la estructura social, desde la familia hasta la identidad cultural regional.

1.2.3.1 Implicaciones de la estética en el aspecto ambiental

Una crisis civilizatoria nos refiere a hablar de la problemática que asume la percepción de cómo se establecen las relaciones entre los individuos de una sociedad, de ésta con la naturaleza y entre las diferentes sociedades. En este punto, la visión que tiene cada sociedad se fundamenta en los valores que han ido modelando una cultura y, entre éstos, existe una postura estética en la manera de relacionarse con su entorno.

La gran aportación de Marx a la Estética, consiste en haber puesto de relieve que lo estético, como relación peculiar entre el hombre y la realidad, se ha ido forjando histórica y

socialmente en el proceso de transformación de la naturaleza y de creación de un mundo de objetos humanos. (Sánchez, V. 1976; p. 110)

Desde la postura de Adolfo Sánchez Vázquez en el centro del materialismo histórico marxista, es innegable que la sensibilidad estética es percibida de acuerdo a la realidad que rodea al sujeto; varía de acuerdo al tiempo y al espacio, es decir, se encuentra condicionado por el contexto histórico de una sociedad. Siendo así, la sensibilidad estética determina la dimensión cultural de la sociedad, y no es casual encontrar la equivalencia apelativa de una sociedad delimitada históricamente como una *cultura*.

Separar la concepción idealista de la estética en torno al problema de *lo bello en el arte*, implica necesariamente hablar de la estesis o sensibilidad que radica en el sujeto, en una actitud estética hacia el objeto que no necesariamente tendría que ser de producción artística. La tendencia estética hacia la cotidianeidad, que Katya Mandoki (2013) llama *prosaica*, se caracteriza por extender la sensibilidad estética al entorno del sujeto más allá del mero objeto artístico. *Al estudio del despliegue cotidiano de la estesis en la especie humana en el contexto cultural lo he denominado 'Prosaica' para distinguirlo de la Poética en que se practica en el arte* (Mandoki, K. 2013; p. 34). En razón de esta postura, podemos inferir que aunque la estética comprende al fenómeno del arte, éste no constituye la totalidad del corpus estético.

Más aún, no solamente despegarse de la producción mercantil del arte, sino encontrar la experiencia estética en la vida cotidiana, en la manera de relacionarnos con la naturaleza del entorno, de una experiencia estética ambiental. John Dewey disertó acerca de la experiencia estética junto con la intelectual y la práctica, otorgando a la primera la supremacía sobre las otras en razón de ser aquella que permite establecer un juicio para el accionar de la humanidad en sociedad al construir su cultura (Paredes, D. 2009).

Plantear la sensibilidad estética más allá del arte, confiere la manera armónica o equilibrada de las relaciones ambientales entre la sociedad como cultura y la naturaleza. Dewey establece la *experiencia* como acción consciente, y por tanto humana, en el centro de las interacciones del ambiente teniendo en cuenta la complejidad sistémica de éste; particularmente, la experiencia estética es inferida como motor determinante para el condicionamiento que la sociedad establece en su entorno: *La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente; no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción con el mismo* (Dewey, J. 2008 ; p. 15). Esta afirmación de la experiencia estética, nos lleva a reflexionar en las consideraciones que se establecen en una cultura como sociedad de una manera estética, es decir, relacionarnos estéticamente como sociedad ante la naturaleza.

La *prosaica*, planteada por Katya Mandoki (2013) como instancia estética de la cotidianidad, encuentra su fundamento en la experiencia estética de Dewey de la vida ordinaria; la coincidencia estriba no solamente en esto, sino que se plantea la ampliación del enfoque estético idealista que centraba a la estética como disciplina filosófica del arte, así como en la derivación del objeto artístico como la materialización de la obra de arte en un contexto mercantil, limitado al contenido erótico y de legitimación que atienden a los intereses económicos del modelo capitalista, que, se manifiesta incluso como un obstáculo en contra de su valor estético.

Ampliar la concepción de la estética más allá del arte no significa la negación de éste, por el contrario, la producción y apreciación del arte confiere un buen inicio para la sensibilidad estética en la manera de relacionarnos con el entorno, siempre y cuando se establezcan las premisas mencionadas; es decir, enfocar el ejercicio de la producción y apreciación del arte sin limitarlo a la legitimación eurocentrista como patrón de belleza que homogeniza y atenta contra la diversidad y la alteridad de las culturas, sin considerar al objeto artístico como mero objeto de consumo.

Un concepto de las bellas artes que arranca de su conexión con las cualidades descubiertas en la experiencia ordinaria, podrá indicar los factores y las fuerzas que favorecen la transformación de las actividades humanas comunes en asuntos de valor artístico, y señalar aquellas condiciones que detienen esta transformación (Dewey, J. 2008; pp.12-13)

Encontrar en la educación artística un fundamento para desarrollar la sensibilidad estética en proyección hacia los valores que fundamenten la manera de relacionarse como sociedad con el ambiente; para Dewey, la experiencia estética en la cotidianeidad constituye una instancia educacional para ser tomada en cuenta como axial en las políticas respectivas.

Hasta este punto y a través del desarrollo de este subtema, la concepción estética occidental a través de la historia se ha desplazado en un ir y venir desde la sensibilidad aristotélica, pasando por el eros fundado en una concepción moderna de la filosofía del arte, y hasta la función social de dicha sensibilidad. Sin embargo, estamos tratando el tema desde el punto de vista implantado por la modernidad europeizante y, si establecimos como premisa a la diversidad y aceptación de la alteridad cultural como arranque de una concepción ampliada de la estética, tendríamos que acatar la aceptación a la alteridad en las manifestaciones que al respecto han manifestado las culturas de diferentes latitudes.

Considero que el ejercicio de la dimensión estética de la educación ambiental, podría encontrar en el desarrollo real de los contenidos de educación artística de la educación primaria, un cimiento firme de una percepción estética de relacionarse con el ambiente; educar desde una postura estética es educar ambientalmente.

1.2.3.2 Manipulación del erotismo para perpetuar el modelo económico

La función social del erotismo estético, como se ha expresado en un apartado anterior, está planteada en función del libre albedrío que la sociedad

obtenga a partir de sus necesidades culturalmente establecidas; esto es, fundamentar los valores éticos y estéticos en la diversidad cultural, despojando de la carga mercantilista que encasilla a la estética en el consumo del arte.

Por otra parte, el erotismo enfocado desde la creación de necesidades para el consumo y, paralelamente, el sostenimiento del modelo económico, ha sido la tónica seguida por el estilo económico afianzado con el correr del siglo XX y exacerbado por la globalización neoliberal de sus postrimerías y la actualidad. Esto tiene que ver con diversas estrategias planteadas desde la mercadotecnia para la creación de necesidades aspiracionales de las clases medias o la obsolescencia programada, nacidas a partir de la sobreproducción y crisis económica que precedieron a la primera guerra mundial que llevaron al surgimiento del *hiperconsumo*:

Ha nacido una nueva modernidad: coincide con la 'civilización del deseo' que se construyó durante la segunda mitad del siglo XX. Esta revolución es inseparable de las últimas orientaciones del capitalismo dedicado a la estimulación perpetua de la demanda, a la comercialización y la multiplicación infinita de las necesidades: el capitalismo de consumo ha ocupado el lugar de las economías de producción (Lipovetsky, G. 2007; p. 7).

Para el sostenimiento del modelo económico basado en el consumo exacerbado, la manipulación del erotismo para la creación de necesidades a través de la mercadotecnia, han tenido efectos de detrimento en la civilización actual y, paradójicamente, han servido asimismo a la consecución de sus fines. Entre ellos, intervienen elementos determinantes como son la homogenización, la personalización y la balcanización regional; su contribución para el establecimiento del status quo del desarrollo economicista-capitalista, es primordialmente considerado para la conformación de las estrategias desde las cúpulas del poder transnacional que descienden de manera vertical hasta los gobiernos locales. Estos elementos han sido descritos por diversos autores, entre otros, Anthony Giddens y Gilles Lipovetsky, de cuyos argumentos me permito hacer la siguiente disertación en el análisis de dichos elementos:

En primer término, la homogenización fundamenta el establecimiento de la globalización a nivel planetario de la oligarquía mercantil y sus secuelas; los tratados arancelarios, los bloques económicos, los medios instantáneos de comunicación y los consorcios transnacionales influyen directamente en su alcance a todas las regiones del planeta gracias a lo permisible de la política neoliberal aplicada en la mayoría de las naciones. Estos elementos constituyen un escenario mundial en donde vender los productos transnacionales que ofrecen los países desarrollados; la homogenización de los satisfactores resulta un factor *ad hoc* para la promoción de este mercado. Existen opiniones de los detractores del efecto homogenizador de la globalización, que refieren un enriquecimiento de las culturas locales a través de los alcances globales de la cultura transnacional, sin embargo, esta aseveración es puesta en duda en términos de satisfactores de consumo:

...numerosas publicaciones en los últimos años han demostrado que la noción de la mcdonaldización no resiste una mirada más detenida. El problema teórico principal de esta percepción está quizás en su concepto de la cultura misma, porque la entiende como una forma pura y homogénea, sin dar lugar a mezclas e híbrides. No toma en cuenta que los Estados Unidos no sólo son McDonald's, sino que también han sido invadidos por el chop suey y la pizza (Huber, L. 2002; p. 15)

Además los productos simplemente atienden a las características locales en pos de posibilitar sus ventas, por ejemplo las medidas de los pantalones *levi's*, atienden a los diferentes biotipos raciales; los ingredientes de las hamburguesas *Mc Donald's* varían en *teriyaki mac burger*, *mac mexicana*, *filet-o-fish*, etc., no se puede afirmar que dichas adaptaciones del mercado enriquezcan las culturas locales.

...una consecuencia inevitable de la globalización económica dirigida por los países industrializados sería la unificación cultural, pues 'a diferencia de conquistadores más tradicionales, nosotros no estamos contentos simplemente con subyugar a los otros.

Nosotros insistimos en que sean como nosotros' (Robert Steel en el New York Times, 21 de julio de 1996 en Huber, L. 2002; p. 13)

El segundo elemento, la personalización, se mueve en razón de las necesidades; si bien es cierto que su ejercicio, ya sea por carencia o urgencia se ha mantenido en los mismos términos a lo largo de la historia, tales como las necesidades fisiológicas, la alimentación, habitación, las aspiraciones, etc., también es cierto que dicho ejercicio se ha manipulado mediante una supuesta ampliación de opciones en el consumo de satisfactores que, en muchos de los casos, condicionan a la necesidad por ser superfluos. Las necesidades aspiracionales se ejercen mediante la imposición de patrones que homogenizan el deseo de tenencia de los satisfactores asentados por la publicidad masiva.

La globalización, por supuesto, no está evolucionando equitativamente, y de ninguna manera es totalmente benigna en sus consecuencias. Muchas personas que viven fuera de Europa y Norteamérica la consideran una occidentalización (...) Muchas de las expresiones culturales más visibles de la globalización son estadounidenses: Coca-Cola, Mc. Donald's, la CNN. (Giddens, A. 2000; p. 27)

La personalización, como proceso de individuación en el extremo de la socialización, atañe a la búsqueda hedonista del individualismo exacerbado en el que se rompe el lazo solidario con el otro (o los otros), en pos de la obtención de satisfactores que ejerzan las necesidades de aspiración en pertenecer a una élite de moda; *la paradoja quizás más relevante de la personalización individualista en la sociedad de consumo: la configuración de una esfera privada más personalizada e independiente se corresponde con un aumento del control burocrático sobre los valores, costumbres y modos de vida de los individuos* (Ros, J. 1993; p.130).

Este *narcisismo* invocado por la publicidad, actúa en proporción directa con el consumo; el individuo busca adecuar su imagen a la ofrecida por los medios de comunicación, a través de la adquisición de los bienes que ofrece el mercado en

una aparente variedad de opciones, pero que al final limitan la capacidad de elección, el *sin opción* de Naomi Klein.

Aparece un nuevo estadio del individualismo: el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo, en el momento en que el « capitalismo » autoritario cede paso a un capitalismo hedonista y primitivo (...) Hoy vivimos para nosotros mismos, sin preocuparnos por nuestras tradiciones y nuestra posteridad: el sentido histórico ha sido olvidado de la misma manera que los valores y las instituciones sociales. (Lipovetsky, G. 2009; p. 50)

El individualismo acentuado surgido de la publicidad, atenta contra la continuidad del pensamiento histórico que ubica contextualmente al individuo, atenta contra el individuo-social; rompe sus estructuras culturales de origen y por lo tanto acepta su realidad presente sin tomar en cuenta pasado y futuro. Este panorama presentado por Lipovetsky hace dos décadas, se encuentra vigente en la sociedad global actual, sin embargo, cabe resaltar que la misma crisis civilizatoria genera respuestas de rompimiento: los grupos organizados llamados *globalifóbicos* presionan las reuniones de los países desarrollados dondequiera que se realicen; las organizaciones sociales que como un resurgimiento de las protestas estudiantiles de finales de los sesentas, han encabezado protestas contra las políticas neoliberales que iniciaron frente a la mercantilización educativa del llamado *Plan Bolonia*⁷ (Verger, A. 2011), desencadenaron los movimientos masivos contra las políticas del modelo económico de *los indignados* en Barcelona, Nueva York y Atenas entre otras; incluso en el año 2012 surge el movimiento *yo soy 132* que pone en tela de juicio el aparato electoral mexicano.

La balcanización regional, como tercer elemento que influye en la consolidación de este modelo de desarrollo, se explica desde las premisas mencionadas anteriormente referentes a la homogenización y el individualismo, en el que la

⁷ Es un acuerdo firmado por la OMC en la que se intenta homogeneizar los créditos de la educación superior europea y liberando la intervención económica del Estado en la subvención educativa popular hacia el 2010.

identidad local se sustituye por la volición de pertenencia a una cultura globalizada a través del erotismo. Los ejemplos ya han acaecido y mostrado su efectividad en cuanto a la accesibilidad de intervención que ofrece el desmembramiento de los estados desde el surgimiento de las naciones independientes latinoamericanas; a mediados del siglo XIX se desintegra la Federación Centroamericana bajo presiones británicas que dejaron un terreno fértil para la intervención neocolonialista de los EE.UU. que controlaran la zona para su provecho a lo largo del siglo XX; la misma suerte corrió Panamá, estado creado como consecuencia de la desintegración de la Gran Colombia, por las ventajas que ofrecía como el istmo del continente que, tras el fallido intento francés de construir el canal, fue conseguido por los norteamericanos, puesto a su servicio y bajo su administración (Cueva, A. 2009). Los ejemplos se han reproducido en el este de Europa, África y Asia que en la mayoría de los casos han sido alentados por las fuerzas de la OTAN y avalados por la ONU, en el que la intervención militar y económica de los EE.UU. ha sido determinante.

Paradójicamente, es la propia era planetaria la que permite y favorece el generalizado fraccionamiento de los estados-naciones: en efecto, la demanda de nación se ve estimulada por un movimiento ancestral, reaccionando contra la corriente planetaria de homogenización civilizadora, y esta demanda se ve intensificada por la generalizada crisis del futuro. (Morin, E. 2005; p. 84)

La diseminación veladamente impuesta de un modelo de desarrollo basado en un modo capitalista de producción desde la cúpula industrial de los países desarrollados, no solamente atañe a su carácter de apoderamiento económico, sino que incide directamente en cada uno de los aspectos que conforman la estructura social; no constituyen solamente los cambios mediatos de la política neoliberal expresada en los lineamientos de las acciones políticas en la *carta de intención* que condiciona el banco mundial, sino que se expresan en una deformación social que afecta a las familias desde su contexto local hasta la manifestación de una crisis generalizada que tarde o temprano hará sentir sus

efectos en todos los rincones del planeta; en suma, una crisis civilizatoria , una crisis ambiental globalizada.

1.3 Análisis histórico de la relación sociedad-naturaleza: la descomposición social como evidencia del deterioro ambiental en relación con la estética

Una concepción ampliada del ambiente, como se ha mencionado, implica necesariamente incluir la relación que la sociedad guarda con la naturaleza, en una correspondencia biunívoca y causal en el sentido de determinarse una a la otra. Desde una óptica materialista, el desarrollo histórico de una sociedad gira en torno a cómo la humanidad subsiste en razón de la manera en la que utiliza a la naturaleza para satisfacer sus necesidades, es decir, una relación en razón de la producción.

Entonces, si hablamos de la problemática o estado de crisis ambiental, estamos también hablando de una crisis en la sociedad y su manera de interrelacionarse, una crisis de civilización.

En el apartado anterior se hizo una reflexión en relación a las manifestaciones del deterioro ambiental en aspectos ecológicos y socioculturales; en este apartado, habría que establecer las posibles causas históricas que derivaron en una ruptura de la relación sociedad-naturaleza y que dieron lugar a esta crisis ambiental. Estamos ante un panorama en el que la crisis ambiental nos presenta el deterioro sociocultural de la sociedad.

Desde esta perspectiva compleja y sistémica, los problemas ambientales ya no pueden situarse por fuera de la dimensión sociocultural. En su análisis, se multiplican y diversifican los factores y procesos que llevan a que se produzcan determinadas manifestaciones, incorporándose variables ligadas a las dimensiones sociales, culturales, tecnológicas, económicas, relacionadas en definitiva a los distintos sistemas de valores y creencias desde los cuales se sostienen, justifican o legitiman modos particulares de

producción. Desde una perspectiva crítica consideramos que, los problemas ambientales son emergentes de los modos de producción y consumo que sostenemos actualmente y del sistema de valores que sustenta dicho modelo. (SA y DSN, 2009; p. 7)

Si bien es cierto que la modernidad, en donde se encuentra el origen del modo capitalista y el modelo de desarrollo actual, estableció sus bases en la racionalidad científica para la consecución de sus logros, también es primordial observar que el desarrollo de este modelo, fincó en el colonialismo su base fundamental: la acumulación de capital. En esta aseveración, el etnocentrismo que ubicaba en un segundo término la suerte de la explotación de los recursos naturales desmedida, así como el esclavismo y la encomienda en el mundo colonizado, trae consigo la deshumanización de los valores sobre los que se sustenta.

Hasta este punto, pareciera que se han descrito las principales características de las manifestaciones de la problemática o crisis ambiental en una tendencia de carácter material; no del todo, ya que la relación intrínseca que se juega dentro del medio ambiente entre sus dimensiones que la componen, son inseparables en cuanto sus causas y efectos. En razón de esta última afirmación, apelativa a la disyuntiva tratada en el apartado de la tautología de la crisis, en el que la crisis ambiental emana y es emanada de la crisis civilizatoria: *La nueva crisis global penetra y sacude todos y cada uno de los fundamentos sobre los que se asienta la actual civilización y exige una reconfiguración radical del modelo civilizatorio* (Boada, M. 2003; p. 16). Esta afirmación de Víctor M. Toledo implica la observancia de todos los aspectos que conforman el deterioro ambiental, todos los aspectos que conforman el medio ambiente.

El modelo civilizatorio occidental decimonónico tiene uno de sus pilares en el modelo económico capitalista moderno en el que, como se ha expuesto hasta ahora, las manifestaciones del deterioro ambiental también parten desde este modelo que lleva consigo la premisa de la inequidad, el sostenimiento del desarrollo asentado en el status quo del subdesarrollo (Gunder, F. 1992), premisa que detenta *per se* una deficiencia ética en sus aspectos que tienen que ver con

valores humanísticos del respeto, la inclusión, el reconocimiento a la alteridad y la tolerancia. Si bien es cierto que la política colonialista de la edad moderna fundamentó su surgimiento en la carencia de estos valores, también el modelo económico del siglo XIX contempló a la distancia de tres siglos la obstinación de un eurocentrismo excluyente. Las declaraciones que hicieran los cronistas en la conquista del siglo XVI, no varía mucho de la postura que tuviera Adam Smith dos siglos más tarde.

La población en todos los países guarda proporción con los adelantos de la agricultura y de las artes industriales. A pesar de la terrible destrucción del elemento indígena, que siguió a la conquista, se encuentran estos dos Imperios mucho más poblados al presente de lo que pudieron estar antes de ella. Además, la población del país es seguramente muy distinta, pues debemos reconocer que el elemento criollo es, en muchos aspectos, superior al indígena. (Smith, A. 2010; p. 596)

El modelo civilizatorio en cuestión se fundamentó careciendo de dichos valores humanísticos de acuerdo a las características propias de su sostenimiento en lo que se refiere a los grandes atropellos del colonialismo, y sus efectos en la actualidad actúan como el catalizador de una descomposición social en la que se engulle a sí mismo, que dicta el sendero hacia su situación crítica en el siglo XXI. Un modelo basado en la crematística económica y la institución de la plusvalía como generadora de la acumulación de grandes capitales (Marx, C. 1999), crea necesariamente grandes brechas sociales de acuerdo a las relaciones de producción de las masas y la oligarquía económica, fenómenos sociales que determinaron el momento histórico de las revoluciones al inicio del siglo XX; un periodo que transcurriera enmarcando una acelerada evolución de la tecnología basada en la racionalidad científica en pro y en contra del desarrollo humano: dos guerras mundiales que culminaran con el uso de armas de destrucción masiva, la polarización planetaria desde dos modelos económicos que promovieran conflictos armados por el apoderamiento de sus zonas de influencia, la revolución electrónica de los medios de comunicación que tuvieron como hito la televisión y el transporte aéreo hasta las redes sociales cibernéticas.

La tecno-ciencia no es sólo la locomotora de la era planetaria. Ha invadido todos los tejidos de las sociedades desarrolladas, implantando de modo organizador la lógica de la máquina artificial hasta en la vida cotidiana, rechazando la competencia democrática de los ciudadanos en beneficio de los expertos y los especialistas. (Morin, E. 2005; p. 105)

El *neoliberalismo* surgido en la última transición de siglo ha traído no solamente la ambigüedad en su aspecto *liberal* muy lejos del que se dirimiera en el siglo XIX por la reforma juarista en México, sino que muchas veces tildado de ser más libre que el propio liberalismo, tiene la particularidad de haber reducido al mínimo la intervención del Estado como garantía de la procuración de las necesidades sociales en provecho de su mercantilización, así como el retroceso en materia de derechos laborales de los trabajadores. Con estas condiciones, la brecha económica en los ingresos de las masas frente a las minorías que detentan el poder se ha ensanchado especialmente en la dinámica interna de los países pobres y también respecto a los países desarrollados.

En ese sentido, la pobreza económica atenta contra el equilibrio ambiental en diferentes aspectos, entre los que se cuenta a la integridad cultural de las sociedades locales, y con ello, una crisis de valores en la que el individualismo desmiembra su estructura social, desde la familia hasta la identidad regional. Esto es, el resquebrajamiento del tejido social de una cultura en la imposición de un estilo de desarrollo ajeno su manera tradicional de relacionarse con el medio.

1.3.1 Interpelación al modelo de desarrollo: un referente histórico

A partir de las consideraciones que la ONU postula como avances y retrocesos relativos a la sustentabilidad mundial, se vislumbra una relación de hechos que apuntan más bien hacia manifestaciones críticas, no sólo del desarrollo humano, sino del medio ambiente que, desde un sentido más amplio, implica un cambio en la visión de las causas, consecuencias y políticas de acción frente a la crisis. En este sentido, las aseveraciones que se dan en el marco de las

declaraciones internacionales a través de la ONU como el propio PNUD y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), fincan su postura desde la óptica del desarrollo económico sostenible del modelo imperante, es decir, del modelo económico surgido de la industrialización del siglo XIX, reiterando la mención hecha en apartados anteriores. La reciente declaración de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Río + 20* avalan estas aseveraciones en el que se considera a la erradicación de la pobreza como un punto central de los llamados *objetivos del milenio* y los principios del *Programa 21*, mediante la expansión de este desarrollo sostenible en los llamados países pobres.

106. Reconocemos que el crecimiento económico sostenido, inclusivo y equitativo de los países en desarrollo es un requisito imprescindible para erradicar la pobreza y el hambre y alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. A este respecto, ponemos de relieve que las iniciativas nacionales de los países en desarrollo deberían apoyarse en un entorno que contribuya a ampliar las oportunidades de desarrollo de esos países. Ponemos de relieve también la necesidad de atribuir la máxima prioridad a la erradicación de la pobreza en la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo, haciendo frente a las causas profundas y a los desafíos de la pobreza mediante estrategias integradas, coordinadas y coherentes en todos los niveles. (ONU, 2012; p. 23)

En estos reconocimientos se afirma que el crecimiento económico es causal de la erradicación de la pobreza, lo cual resultaría cierto desde una postura desarrollista, sin embargo, desde una visión ampliada del asunto ambiental, le otorgaría una cualidad de relatividad con respecto a elementos históricos, culturales y políticos del contexto en el que se desarrollare. Como se enunció en el apartado anterior, el mismo PNUD en el seno de la ONU argumenta que el aumento de los índices aritméticos de desarrollo económico no bastan para el aseguramiento de mejorar los niveles de vida, lo que originó la búsqueda de indicadores complementarios relacionadas con la distribución y la equidad, que derivaran en nuevos índices geométricos más fidedignos del desarrollo humano y, si el desarrollo sostenible apela al desarrollo económico, entonces se estaría limitando las políticas de

acción de estas instituciones internacionales y, en cierto sentido, negándose a sí mismas.

La relación entre pobreza y degradación ambiental es un hecho. Por tal motivo, el Norte se ha venido exculpando, tipificando a los pueblos del Sur como agentes destructores. No se reconoce la diferencia entre depredar para sobrevivir y depredar para la acumulación y el lujo. Esto significa que el Norte sigue autopropiándose como protagonista del desarrollo, situación puesta totalmente en entredicho por la crisis ambiental, pero que justifica el mantenimiento de la ideología del crecimiento obligado en el Sur. (Reyes, J. 2002)

Si bien es cierto que el apelativo de *sostenible* otorga un matiz diferente a *desarrollo*, es menester reafirmar la estrecha relación que guarda con el modelo de desarrollo decimonónico y, al enfrentar este enfoque con el de *sustentabilidad*, extiende sus alcances más allá del modelo económico actual impuesto a nivel planetario.

La propuesta de la EDS⁸ no implica un cambio de paradigma epistemológico, ético y estratégico, sino que representa una forma progresista de modernidad que propone la preservación de sus valores y prácticas, y privilegia la racionalidad instrumental mediante el saber científico y tecnológico (...) Al final, a esta ética de responsabilidad integral se refirieron quienes propusieron el movimiento de 'sustentabilidad fuerte'. Pero, obviamente, el marco conceptual de la sustentabilidad ha tenido que inflarse o distorsionarse para hacerlo corresponder a una ética tan profunda. La responsabilidad no es fácil y no tiene un poder demagógico. Si por un lado la sustentabilidad es una meta optimista, por otro, la responsabilidad es un proceso exigente. (Sauvé, L. 1999; p. 13, 21)

La crítica a la sustentabilidad desde el enfoque de la cita anterior, estriba en su relación con el modelo de desarrollo decimonónico e interpela, entre líneas, a las condiciones históricas en las que fue impuesto dicho modelo a partir del colonialismo y neocolonialismo que encuentran su origen en la edad moderna de Europa. Quizás por razones de efectos en su peso semántico, convendría apartar

⁸ Educación para el desarrollo sustentable

la nomenclatura de ese enfoque y, como lo menciona Sauvé, incluir la propuesta de la responsabilidad ante la del desarrollo sustentable.

Sea cual fuere el enfoque futuro para el análisis del desarrollo humano desde un enfoque ambiental amplio, deberá contar con las particularidades que exige la diversidad cultural a nivel planetario y, que no por fuerza deberán ser dictadas desde la hegemonía de un modelo de desarrollo que se haya impuesto por agentes exógenos en razón del marco histórico que los antecede. Cabe entonces, hacer referencia de la gestación histórica del modelo de desarrollo emanado de la modernidad.

1.3.2 La edad moderna y su concepción estética como origen del modelo civilizatorio actual

Si bien es cierto que el actual modelo civilizatorio es el resultado del devenir histórico desde la aparición de la sociedad humana, la edad moderna europea solidifica las bases de un modelo económico impuesto a nivel planetario que influye decididamente en el desarrollo de todas sus zonas de influencia, y que se solidifica en el siglo XIX como resultado de la industrialización para imponer el orden económico que dibujaría el perfil del modelo civilizatorio actual. Paralelamente, el racionalismo europeo cartesiano del siglo XVII y encumbrado en el *siglo de las luces*, determina las bases del pensamiento occidental en el del cual parte el sustento epistemológico de este modelo decimonónico.

El inicio de la edad moderna europea coincide con el apelativo del *renacimiento*, que inicia en la Italia en las postrimerías del siglo XIII; la transición del medioevo a esta nueva era acontece en medio de múltiples factores políticos, económicos, científicos, filosóficos, etc., sin embargo, el centro del universo cambia de la divinidad al hombre al retomar los ideales del humanismo clásico y, con ello, una manera est ticamente humana de percibir el entorno en su representación material como arte. Este renacimiento de las ideas, trae consigo el paso de un arte

utilitariamente canónico en la reproducción de la naturaleza, hacia la sublimación de la idea dirigida hacia la consecución del placer sensual, como expresión y apreciación: *Al llegar a su fin el giottismo, desaparece la pintura espontáneamente cristiana. Los objetivos del arte se hacen autónomos, el arte se independiza y se convierte en laico,...* (Bayer, R. 1980; p. 101). Como se tratará a lo largo de este apartado, la concepción estética occidental, se independiza de la divinidad en razón del surgimiento del arte como idea y apartada de un objetivo utilitario; nace, para la cultura europea, el arte por el arte.

Establecer los antecedentes históricos del actual modelo civilizatorio, conlleva la necesidad de establecer una revisión de sus raíces en la edad moderna que dio lugar al modo capitalista económico y al pensamiento racionalista, cimiento del modelo de desarrollo decimonónico industrial; siendo este último el detonador de una utilización desmedida de los recursos en dirección a una situación crítica de deterioro ambiental y civilizatorio.

Hablando en términos del materialismo histórico, el tránsito entre los modos de producción se ha caracterizado por la crematística económica de las relaciones de producción: la propiedad privada fue la premisa que marcó la transición del comunismo primitivo al esclavismo a través de la explotación de la fuerza de trabajo sin retribuciones a la parte más amplia de la jerarquización piramidal de las clases más bajas; el feudo de la Europa medieval se desarrolló basándose en el trabajo de los siervos a cambio del ejercicio de sus necesidades básicas de supervivencia y, la edad moderna, establece la acumulación del capital económico mediante la institución del valor de cambio monetario a partir de los excedentes de la producción, en el que el colonialismo brindó una alta plusvalía a la naciente clase burguesa en la cual se sostuviera el poder hegemónico europeo.

El siglo XV marcó el despegue de los países mediterráneos a causa de la búsqueda por alcanzar el lejano oriente mediante la circunnavegación; España y Portugal se dividen el mundo recién redibujado con la bendición de los estados

pontificios a consecuencia de un sinnúmero de circunstancias históricas, desde la caída de Bizancio hasta las bulas que recorrieran la línea alejandrina 270 leguas más hacia el oeste.

La edad moderna en Europa marcó el paso de una cosmogonía centrada en la divinidad extraterrena hacia un renovado humanismo de raíces clásicas grecorromanas que, en este caso, cambia el rumbo hacia la divinidad terrena, Dios transfigurado en hombre.

Este hecho movió el centro del pensamiento de una Europa en transición del medioevo al modernismo renacentista y con ello, una renovada relación de la sociedad con la naturaleza en el ejercicio de sus relaciones con el ambiente, en otras palabras, una nueva percepción ética y estética de la sociedad en la manera de ver el mundo que lo rodea; un mundo extendido a partir de sus descubrimientos en ultramar.

La concepción estética del humanismo reflejado en el arte renacentista no fue el referente único, empero, sí deja testimonio material de las principales características de la época en relación a una escala acorde con el cuerpo humano en las artes espaciales; asimismo, los avances en el conocimiento técnico y científico proveyeron a las artes del fondo a través de la perspectiva y el claro-oscuro, así como la ampliación de los grandes claros en la construcción. No obstante, la impronta medieval sostenía a la estética renacentista entre lo divino y lo humano, atendiendo a la mimesis de la naturaleza pero con la nueva percepción de poiesis como decisión humana.

1.3.2.1 La acumulación de capital y las nuevas rutas marítimas comerciales

La *peste negra* que azotó a Europa a mediados del siglo XIV, trajo consigo la disminución a casi la mitad de su población y daría lugar a una crisis generalizada en el continente. La incipiente burguesía se vio orillada a intervenir

en la producción alimentaria agrícola y ganadera, adicionando un matiz económico que permitió la acumulación de capital, ya no solamente como el medio feudal de abastecimiento para las comunidades; sobrevino entonces un acercamiento en la relación del campesinado con la burguesía, y con ello, el aumento del circulante monetario debido a la conversión del campesino en asalariado, comenzando así un nuevo orden económico.

El emporio veneciano fundamentado en el comercio textil con Asia, se vio diezmado por la caída de Constantinopla en 1453 en manos de los turcos otomanos, impulsando la búsqueda de nuevas rutas marítimas a finales del mismo siglo: bajo el reinado de *Enrique el Navegante*, y *Juan II* y posteriormente con *Manuel I* en Portugal, Vasco de Gama y Bartolomé Díaz circunnavegan África estableciendo una nueva ruta a la India. El móvil principal del comercio portugués era la obtención de polvo de oro para la fabricación de moneda, ya que su demanda se acrecentaba mientras se recuperaba Europa de la crisis por el aumento de la producción manufacturera y el incremento de los asalariados.

España por su parte apostó por la ruta occidental, hecho que permitió adueñarse de la mayoría de los territorios descubiertos por Cristóbal Colón en favor de los recién unificados reinos de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón. Así, la explotación de los recursos del virreinato incluía el abastecimiento de oro y plata que requería Europa para la fabricación de moneda. De este modo, España y Portugal basaron la riqueza de su economía en la acumulación de capital obtenida de las materias primas que obtenían del saqueo colonial en América, así como de la fuerza de trabajo esclavista y de la encomienda, a tal grado, que alcanzaron el estatus de potencias en el mundo del siglo XVI y XVII.

De no encontrar una fuente importante de metales preciosos, dicha situación podía derivarse, perfectamente, en una crisis llamada 'deflación'. Afortunadamente para la economía europea, Colón, con el apoyo de los Reyes Católicos, tropezaría con un nuevo continente en 1492, capaz de suministrar inmensas cantidades de plata. (Pavón, R. 2010; p. 95)

Esta transición económica, fortalecida por la búsqueda y encuentro de las rutas ultramarinas emprendidas por Portugal y España, se dieron en medio de una revolución del pensamiento europeo que, en muchos aspectos rompía con la escolástica medieval, dotándolo de un nuevo perfil dirigido hacia el desarrollo científico.

Las coincidencias históricas trajeron consigo la hegemonía de la Europa moderna en base a la acumulación de la riqueza expresada en capital gracias a la explotación de los recursos naturales y la mano de obra de los países colonizados; es en este punto donde el marxismo enfatiza la *acumulación originaria*:

El régimen del capital presupone el divorcio entre los obreros y la propiedad sobre las condiciones de su trabajo...La llamada acumulación originaria no es, pues, más que el proceso histórico de disociación entre el productor y los medios de producción. Se llama 'originaria' porque forma la prehistoria del capital y del régimen capitalista de producción.
(Marx, C. 1999; p. 608)

La acumulación del capital trajo consigo el reestablecimiento del poder de las monarquías en la edad moderna y, en esta integración planetaria, los países colonizados adquirieron el estatus antagónico de *explotados* frente al poder de la metrópoli: *Siendo la base de la civilización la explotación de una clase por otra, su desarrollo se opera en una constante contradicción* (Engel, F. 1994; p.141). La hegemonía de los estados modernos se fusionó el poder político y el económico, por lo que el antagonismo de las clases en lucha se dio entre las mayorías y la clase política y económica dominante.

Con el descubrimiento de las nuevas rutas marítimas, los países europeos definieron sus zonas de influencia en todo el orbe a través del colonialismo, en donde impusieron su estilo de civilización a sangre y fuego a favor del enriquecimiento de la metrópoli. Empero, esta civilización europea también fue influenciada por el contacto con otras culturas, conformando a través de la historia

una sociedad que se caracteriza por su diversidad cultural escasamente aceptada por Europa.

1.3.3 La abrupta separación del ser humano de la naturaleza: la capacidad estética de decidir sobre su ser

Si bien podemos ubicar en la época del renacimiento europeo el punto de partida para la conformación del racionalismo científico, base del actual modelo civilizatorio, también se reconoce que durante el transcurrir del tiempo medieval, se constituyeron sus bases evolutivas inmediatas; la concepción del ser humano como una extensión de la naturaleza, lo ubicaban en un destino predeterminado por la divinidad, y por lo tanto, había poco por hacer para cambiar su lugar en el cosmos. *El ideal de la Edad media se simboliza en el santo, justamente aquel tipo humano que desea negar lo sensual y animal...El arte medieval es anestésico* (Bayer, R. 1980; p. 103).

La capacidad creadora humana, se opone a la naturaleza y a sus designios; para la naciente sociedad moderna, la mente humana tiene la capacidad de crear desde la independencia de sus ideas. El arte, alejado de la divinidad medieval, responde también a la recreación erótica y no solamente a la mimesis platónica.

¿Cuáles son las maneras en que el ojo ordena a las manos transformar el mundo? Son dos: ambas están ligadas como caras de una moneda: el arte y la ciencia. La visión estética y la intelección científica responden al mismo empeño (Villoro, L. 2005; p. 38)

La concepción estética renacentista, enfocada desde el arte, sobrepone la idea a las formas de la naturaleza; la idea del ente humano capaz de contradecir dichas formas, y su acción es motivo de expresión sensual individualizada. *La estética del Renacimiento italiano del siglo XVI se distingue por el descubrimiento del individuo: l'uomo singolare* (Bayer, R. 1980; p. 102); y es que la concepción de *individuo*, venía a sustituir a la congregación eclesiástica a la que el arte servía como bien utilitario.

Con excepción de la península Ibérica que encontró en Averroes (1126-1198) una oposición desde el pensamiento árabe (Tredici, J. 1976; p. 103), el empirismo aristotélico sostuvo la filosofía escolástica de la baja edad media en casi toda Europa; la observación de los fenómenos naturales encausaban las reflexiones que sobre el mundo se hacían, la materia divina de la naturaleza regía a la forma como suceso accidental y la pregunta original del pensamiento se centraba en los *porqués* para dilucidar la explicación del cosmos.

El pensamiento humano de la alta edad media, situaba a la tierra como centro de un universo cerrado en donde la inmovilidad de la estructura social estaba preescrita por Dios; cada quien desempeñaba el papel que le correspondía en la estructura social en la que el ser humano debería aceptar su destino.

El mundo es limitado y tiene un centro. Dentro de esta arquitectura cada cosa tiene asignado un sitio. Hay órdenes en el ser, cada ente tiende a ocupar su lugar natural...Cada ente obedece a su naturaleza, la cual está regida por leyes que no puede rebasar. (Villoro, L. 2005; p. 14)

Las leyes de la naturaleza no podrían ser modificadas por la actividad humana, ni siquiera en cuanto a su propia movilidad social; la alquimia, heredera de siglos de la práctica asiática, cuando más, era considerada como la acción del ser humano a favor del tránsito natural de los fenómenos. De este modo, la práctica alquimista medieval intervenía junto con la naturaleza puesto que el ser humano se encontraba regido por ella, y puede considerarse como la acción predecesora al racionalismo científico y precursor último de una visión holística sujeto-objeto en la relación sociedad-naturaleza.

La pérdida de este centro en la cosmogonía medieval comienza con los pensadores de la época en la frontera temporal renacentista, en el que la figura humana inerte comienza a ser cuestionada en occidente; Nicolás de Cusa (1401-1464) establece una totalidad humana y completa, alejada de los designios

cósmicos estableciendo su potencial para encausar su propio ser (Villoro, Luis. 2005). Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) va más allá, influenciado por el averroísmo, y en su famoso discurso *sobre la dignidad del hombre*, interpretando el génesis, enmarca la libertad de decidir sobre su ser como un don otorgada por Dios. Pietro Pomponazzi (1462-1525), considerado como alejandrino, sostiene la mortalidad del ser humano ya que, su alma, necesita de su cuerpo para producir conocimiento y, a la postre, se diferencia de los animales por intervenir en los conceptos universales (Tredici, J. 1976). Bernardino Telesio (1508-1588), Tomasso Campanella (1578-1639) y Giordano Bruno (1548-1600), considerados como naturalistas y opuestos a las ideas aristotélicas de la composición de los cuerpos en materia-forma por materia-fuerza, Campanella por el atributo de la reflexión en el conocimiento *ab-ditum* o innato y que el panteísmo enarbolado por Giordano Bruno, en el comparativo de Dios-naturaleza, le costara perder la vida en la hoguera.

En el tránsito del siglo XIV al XVII europeo, la revolución científica se gestó en razón a un cambio en la manera de explicarse el mundo, de la transición de los *porqués* a los *cómo* de los fenómenos al alejarse del animismo otorgado a todas las cosas (Morris, B. 1995); el hombre se separa conceptualmente de la naturaleza para modificarla, dominarla, para dar sentido y dirección a la conformación de lo que *quiera ser*; una percepción de los fenómenos desde su cuantificación, desde su medición para explicar el cómo se comportan las cosas sustituyendo al por qué se comportan así; la fusión del racionalismo platónico y el empirismo aristotélico en el rigor y la duda metódica. Una separación implicada en la realidad dual cartesiana del sujeto-objeto, la razón del cuerpo como objeto de medición matemática y funcionamiento mecánico que Renato Descartes planteara como el inicio franco hacia el racionalismo científico (SA y DSN, 2009). Aunque Descartes no tratara específicamente el tema de la estética, el inicio del racionalismo sirvió de base para el desarrollo de la teoría estética neoclásica del siglo XVIII.

1.3.3.1 Modernismo, filosofía del renacimiento

El pensamiento que iniciaba la revolución científica en siglo XVI y XVII, ya en pleno Renacimiento europeo, continuó con las ideas de los escolásticos medievales, italianos en su mayoría, y también retomaron las viejas ideas de la antigua Grecia pero estableciendo una característica axial que los despegaba de sus antecesores: encuadrar en el método las posturas del racionalismo y el empirismo desde una óptica humana ubicada fuera de la acción de la naturaleza y, más aún, para actuar sobre ella en lugar de contemplarla (Morris, B. 1995). Francis Bacon, al igual que Galileo Galilei consiguieron sus metas a partir del rigor metódico y la medición matemática cartesiana, aun de que el primero no haya efectuado algún experimento, sino confrontando la utilidad de los datos compilados por la experiencia.

El siglo XVI enfrenta las nuevas interpretaciones de los fenómenos con la escolástica, que para entonces se encontraba en plena decadencia al defender el concepto aristotélico. Galileo en Italia y Johannes Kepler en Alemania retoma la vieja teoría heliocéntrica del universo, propuesta por Aristarco de Samos en la antigüedad y demostrada por Nicolás Copérnico matemáticamente; el telescopio de Galileo refuta la incorruptibilidad de los cuerpos celestes y, por su parte, la teoría de Kepler del movimiento elíptico hace lo propio a la exactitud circular de su movimiento que también declinó en favor de la teoría gravitacional.

Renato Descartes (1596-1650) establece las bases de su propia filosofía, en las deducciones de rigor matemático introduciendo la *duda metódica universal*. *Cogito ergo sum* resume la existencia consecuente con la existencia; de la existencia de Dios como ser perfecto infiere ontológicamente la existencia del espíritu y, por tanto, la existencia de un mundo exterior. Lograr una mayor certeza en el conocimiento de las cosas subdividiéndolas para su entendimiento, colocando en primer término al sujeto en función del objeto.

La evidencia a través de la intuición, no como el resultado de la simple percepción, sino como una eliminación de la duda; el análisis atomista de las cosas para su comprensión para partir de los objetos más simples en la síntesis de un razonamiento más complejo y, finalmente, la enumeración dada en la comprobación de los fenómenos limitada a la experimentación, pero reconociendo que su tendencia numérica al infinito es su propio límite negativo. Descartes declara en *El discurso del método*:

Veo claramente qué camino debe seguirse, pero veo también que las experiencias necesarias a ese fin son tales y tantas que ni mis manos ni mi fortuna, aunque ésta fuese mil veces mayor, bastarían para realizar todas, y tendré que contentarme de adelante en el conocimiento de la naturaleza limitado a las experiencias que podré hacer. (Abagnano, N. 1982; p. 297)

Basándose en la experiencia como camino para despejar la duda y llegar a una verdad en el conocimiento, Descartes bien supuso la infinitud de lo comprobable como verdad; sin embargo, establecer al sujeto como primer término del conocimiento para la comprobación de un juicio *a priori*, introdujo la importancia de la teoría como piedra fundamental de la racionalidad moderna.

La racionalidad cartesiana sirvió para apuntalar el desarrollo de una filosofía del arte para la posteridad, que iniciaría con el idealismo del siglo XVIII y, aunque no existiera la estética como tal, Descartes argumentaba la idea de belleza como armonía matemática, que en un estudio escrito en su juventud, *compendium musicae*, establece un racionamiento matemático acerca de las causas que provocan el placer sensorial de la armonía musical. A pesar de lo escaso en cuanto a escritos relativos a la estética se refiere, el legado cartesiano de la racionalidad establecida a partir de la libertad de decisión que otorga el pensamiento humano, conformaron sus bases en la filosofía de la ilustración.

Francisco Bacon (1561-1626) también insistió en el desarrollo de las ciencias a través del método experimental inductivista frente a la simple observación que

resultaba solamente en *anticipos de la naturaleza*, y no la *interpretación de la naturaleza*. La segunda parte del *novum organum*, complemento de su inconclusa obra *instauratio magno*, expone la secuencia del método inductivo que daría bases al ulterior pensamiento positivista. Clasificó las ciencias y las letras de acuerdo a la producción intelectual en razón, memoria e imaginación, de esta última derivó la poesía y estableció las *artes hedonísticas* en el sentido de la sensualidad a través de la vista para la pintura y el oído para la música; a diferencia de Descartes, Bacon postuló a la belleza fuera del rigor matemático (Tredici, J. 1976).

Galileo Galilei (1564-1642) retoma la idea del heliocentrismo copernicano e instaaura muchos de los principios de la física moderna como precursor del método experimental baconiano, pero lo simplifica en *observación, hipótesis y verificación*. Aunque comprometido con el pensamiento aristotélico, Galileo antepone a la observación la corroboración racional. Es el precursor de las *cualidades sensibles*, sosteniendo que los sentidos humanos dan sentido a la existencia de los cuerpos; estas ideas serían recogidas por el *sensismo* de la ilustración para la creación de las hipótesis físicas del color y recogidas por la filosofía moderna.

Estas corrientes del pensamiento moderno en el renacimiento, sentaron las bases para influir a los pensadores que conformaron las postrimerías de la *edad moderna* hacia la llamada *segunda integración planetaria*, marcada por el fin de los gobiernos absolutos y el inicio de la industrialización hacia el siglo XVIII. Si bien España y Portugal habían integrado un comercio a nivel planetario en el siglo XV y XVI, Holanda, Francia e Inglaterra lo consolidarían durante el XVII y XVIII para afianzarse como las potencias que sentarían las bases liberales del modelo decimonónico industrial.

1.3.3.2 La influencia de la estética moderna en la ilustración y principio del liberalismo

El modernismo en Europa fincó las bases para el pensamiento estético de la ilustración del siglo XVIII; el racionalismo cartesiano por un lado, otorgó el rigor metódico y produjo la aparición de la academia; el empirismo inglés proveyó al arte de una estética basada en la imaginación y el sensismo.

El racionalismo cartesiano constituyó un parteaguas para la institución de una nueva postura gnoseológica basada en el método analítico y su comprobación matemática; Descartes consideraba que las ideas se caracterizan por ser innatas, por lo que la experiencia no constituía la génesis del pensamiento, sino que estaba predeterminado desde el nacimiento. Frente a estas ideas, Rogelio Bacon propone desde el *sensismo*, que la génesis de las ideas surge a partir de las sensaciones del medio y que se interiorizan en un acto de reflexión por el individuo (Tredici, J. 1976). El empirismo enarbolado por Bacon, constituyó el primer eslabón del sensismo inglés que a la postre, fuera desarrollado por Esteban de Condillac.

La influencia de Descartes diseminó el racionalismo por toda Europa; inspiró el *ontologismo* francés con Nicolás Malebranche; el panteísmo en Holanda de Brauch o Benito Spinoza y, aún Godofredo Guillermo Leibnitz en Alemania, aunque contrario a algunos puntos del cartesianismo, desarrolló un método *racionalista* de su filosofía y que comparte, en una coincidencia casual, la publicación simultánea con Isaac Newton del *cálculo infinitesimal*, causa de la polémica por el plagio de su obra.

Por su parte, el *empirismo baconiano* influye la obra de Thomas Hobbes, amigo de Bacon, en un rumbo *sensista y materialista*. El *idealismo*, aunque contenido en el pensamiento cartesiano, se desarrolla explícitamente en George Berkeley en Irlanda. David Hume desarrolla el extremo de la corriente mencionada para

convertirse en *fenomenismo* y un *escepticismo* lógico del conocimiento (Fraticola, L. 1990).

Para la filosofía moderna, la que comienza con la obra de Descartes, conocer quiere decir formarse representaciones mentales de las cosas, no sólo en nuestro interior, así en general, sino específicamente en el ojo de nuestra conciencia. Tenemos que poseer la representación y saberlo. Los estudiosos que siguieron al autor de El Discurso del Método no se contentaron con este resultado, sino que decidieron investigar en concreto qué pasaba con las representaciones en el interior de nuestro yo (...) Desde Locke, los epistemólogos que comparten la idea de que contamos con un espacio interior, coinciden en señalar que éste cuenta por lo menos con tres partes: la sensibilidad, la imaginación y el entendimiento. (Hernández, D. 2010; p. 49)

Hacia mediados del siglo XVIII, se conforma el grupo de *enciclopedistas*, en el que Jean Jaques Rousseau encabeza la lista en su relevancia como el *filósofo de la Revolución Francesa*, quien pregona la bondad innata del hombre, frente a la filosofía del absolutismo representada por Hobbes y Maquiavelo. Rousseau retoma el concepto aristotélico del orden natural en la armonía de la naturaleza, a la que los humanos debieran volver acorde con la bondad primigenia.

Seguidor de Leibniz, Alexander Gottlieb Baumgarten introduce por vez primera la expresión *estética* como ciencia relativa a la sensibilidad de la aprehensión de la belleza expresada en la imagen artística del objeto, y lo utiliza para titular el tratado realizado en 1750 *Aesthetica*, en el que dota de una concepción subjetiva a la belleza de la obra humana, independiente de la objetividad natural del objeto.

En el fin del *siglo de las luces*, Immanuel Kant (1724-1804) plantea las bases del *idealismo* alemán desde un punto de vista de gran rigor crítico del conocimiento. Instituye los juicios sintéticos a priori como reveladores de la ciencia, frente a la negación causal de la experiencia y el análisis de los hechos, a cambio de la estructura de las facultades humanas de la razón (Tredici, J. 1976). Se inserta aquí la idea de la teoría como necesidad imperiosa que precede a la observación para el devenir científico. El idealismo clásico alemán, representado por Federico

Hegel y Kant, se aleja progresivamente de la metafísica para sustituirla por su enfrentamiento a través de la epistemología.

Kant retoma las bases de Baumgarten pero cambia el sentido de sus interpretaciones al respecto de la estética; dirige su razonamiento desde el sentido gnoseológico de las sensaciones muy aparte de sus implicaciones con el arte. Su obra, *Crítica de la razón pura*, la divide en tres facultades: sensibilidad, inteligencia y razón y la primera se alude en la *Estética trascendental* que, como se dijo antes, no tiene una relación directa con el problema de lo bello o del arte. Para Kant, la estética se refiere a la *teoría de la facultad de tener percepciones sensibles* y, su trascendencia estriba en lo que el objeto significa como conocimiento humano, es decir convertido en objeto de conocimiento (García, M. 2008).

Sin embargo, aunque no es mencionada como estética propiamente dicha, es en la *Crítica del juicio* donde Kant expresa su concepción de la belleza a partir del juicio del gusto, y lo postula entre la subjetividad de la percepción individual pero con una validez universal de acuerdo a lo racional.

El naciente siglo XIX se vio marcado por el nacimiento del *positivismo* fundado por Augusto Comte en Francia, a quien se le atribuye la paternidad de la Sociología; fundado en el *sensismo* de John Locke y Esteban de Condillac, pero a diferencia de éstos, acordaba coincidencias con el *criticismo kantiano* en el que la subjetividad del conocimiento proviene de la cualidad *a priori* de la idea.

El positivismo de Comte contemplaba las tres etapas por los que habría pasado la humanidad: la teológica, en el que el hombre apelaba a la divinidad para la explicación de los fenómenos naturales, la metafísica, en la que se atribuía los fenómenos a las causas y cualidades de las sustancias, su esencia, el ocultismo; finalmente una tercera en el que la observación y la experiencia positiva constituían la base del conocimiento. El fin del conocimiento de las causas y

esencia de las cosas cede su lugar a la observación y sucesión de los hechos: el objeto positivo observado a través de los sentidos, en contraposición a la concepción cartesiana de las ideas innatas, las sensaciones externas en la interiorización reflexiva es el génesis de las ideas (Tredici, J. 1976).

La influencia de la revolución del pensamiento moderno incidió directamente en la liberación del espíritu humano, trayendo como consecuencia un cambio en la estructura social: el fin del absolutismo y el surgimiento de los derechos del hombre republicano; estas revoluciones sociales en Europa, particularmente en Francia e Inglaterra, tuvieron una influencia tal, que surgieron los movimientos independentistas liberales en América, así como las revoluciones liberales de reforma en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX.

El liberalismo contempló la igualdad política, sin embargo la desigualdad económica y social se mantuvo y en muchos de los casos, como en el porfiriato y la Rusia zarista, estas desigualdades alcanzaron a la mayoría de la población a favor de la oligarquía capitalista de la metrópolis. El liberalismo económico se institucionalizó a partir de la obra de Adam Smith (1723-1790) en el que planteó la regulación de la economía de manera natural, apelando a los intereses innatos de la humanidad y la necesidad de la acumulación del capital mediante el trabajo; postuló el papel del Estado como guardián de la nación contra la intervención extranjera, la administración de la justicia interna y el aprovisionamiento de obra pública. Sus precursores fueron David Ricardo (1772-1823), John Stuart Mill (1806-1873) y Thomas Robert Malthus (1766-1834); junto con Adam Smith, coincidían no solamente en su origen británico y el enarbolar al capital como premisa del beneficio humano, sino también en la consideración de la pobreza como característica inherente y natural de las clases marginales, así como la inferioridad de las culturas diferentes a las europeas.

El liberalismo entendido desde su contexto temporal se enfrenta a los estados absolutos en las revoluciones francesa e inglesa; la diferencia de su interpretación

desde el contexto político-geográfico animó, a la independencia de las naciones del poder de la metrópoli, hacia un liberalismo en pos de la equidad social en Latinoamérica. Aunado al avance tecnológico, el liberalismo del siglo XIX conformó el actual modelo de desarrollo que se ha impuesto en la mayoría de los países del orbe. Ricardo J. Gómez (1995; pp.165-167) postula las características centrales que constituyen el liberalismo del siglo XIX, base del desarrollo de las economías capitalistas del siglo XX:

- *El ser humano es, por naturaleza, un ser egoísta cuya actividad está orientada a obtener el máximo beneficio posible con el menor esfuerzo, apela fundamentalmente al egoísmo de los otros.*
- *El orden económico como orden natural: esto es así porque tal orden surge de la naturaleza del ser humano individual y de las cosas.*
- *La autonomía del mercado y la mano invisible.*
- *La objetividad de las leyes económicas (...) se imponen con el mismo rigor de las leyes físicas.*
- *La libertad individual como requisito indispensable (...) para el normal desenvolvimiento de la economía.*

La universalización de la cultura a causa de la ilustración, hicieron que la filosofía tuviera cada vez más influencia en las masas y, esa nueva capacidad liberadora del pensamiento humano, influyó en el pensamiento estético de la sociedad. Surgió la figura del *romanticismo*, en el que se exaltaba la genialidad en la expresión de las emociones del artista, en relación con su percepción individual de la naturaleza, que llevada a su máxima exaltación resultaba en una sensación *sublime*; el erotismo de la expresión estética del romanticismo, no se limitaba al orden de la belleza, sino que también contaba aquello que fuera lúgubre, triste o desequilibrado; surgieron las obras de Goethe o Víctor Hugo, en el que lo patético del *Fausto* o *Los Miserables*, eran objeto de apreciación placentera.

La libertad individual del pensamiento humano sublimado encontraría el inicio de su ápice en la obra de Federico Guillermo Nietzsche, quien se manifestaba contra la moralidad cristiana en pos de la liberación del *eros* para el total dominio de su

destino histórico; esa moral de los amos frente a la de los esclavos forjada a *doc* de los roles jerárquicos sociales, es desinhibida a través de la subversión de todos los valores establecidos (Bochenski, I. 2002); este nihilismo considerado por Nietzsche como un proceso natural de la historia, es asumido por el *ultrahombre* quien forja su nueva y propia moral individual para ejercer la plenitud de la vida.

La postura de Nietzsche fue opuesta al positivismo como parangón epistemológico, separando a las ciencias sociales como un caso aparte de las naturales. Sus ideas anticanónicas sirvieron de base para el desarrollo de una concepción estética libre de los cartabones centrados en el objeto, sino como una expresión libre de la sensualidad humana que retomaran los pensadores del siglo XX.

1.3.4 La concreción del liberalismo del siglo XIX en la hegemonía capitalista del siglo XX como modelo global de desarrollo: hacia el neoliberalismo

Una vez afianzada la industrialización, la burguesía se fortalecía en Europa a través de la acumulación original basada en la explotación de la fuerza de trabajo de los obreros y campesinos asalariados, amén de la explotación de los recursos naturales de sus colonias y las nacientes naciones independientes del siglo XIX. El liberalismo económico basaba en esos términos el fortalecimiento del capitalismo y se dirigía hacia una de las previsiones del materialismo histórico: el imperialismo.

El liberalismo político se fue apartando de sus ideales originales de equidad y justicia; en México, el liberalismo radical juarista se instauró a través de la *Reforma* de 1857, en la búsqueda de establecer la equidad social que se encontraba sometida a los fueros eclesiásticos y militares. Sin embargo, en las décadas posteriores, el estado dictatorial porfirista aprovechó el campo fértil dejado por la liberación de la propiedad estatal, para la mercantilización de los recursos por parte de la burguesía europea y estadounidense.

El capitalismo en su devenir imperialista, acentuó la brecha de la subsistencia económica entre las clases, no solamente en la Europa del siglo XIX, sino también en sus zonas de influencia en las que el analfabetismo, la pobreza y la explotación de la fuerza de trabajo del obrero, así como del campesino en un entorno de formas casi feudales, detonaron las primeras revoluciones del siglo XX.

El idealismo clásico alemán antepone ante los fenómenos naturales la premisa de la idea absoluta y concibió un materialismo ligado a la metafísica, Carlos Marx enarbola la dialéctica de la naturaleza y presupone la percepción histórica de las contradicciones sociales que, a mediados del siglo XIX, eran notorias mientras se afianzaba la clase burguesa, no solamente en Europa sino en todas las regiones influenciadas por occidente.

...tanto en China como en Europa, el modo de pensar metafísico formó parte de la concepción idealista del mundo y ocupó una posición dominante en el pensamiento humano. En Europa, el materialismo de la burguesía en sus primeros tiempos fue también metafísico. Debido a que una serie de países europeos entraron, en el curso de su desarrollo económico-social, en una etapa de capitalismo altamente desarrollado, a que las fuerzas productivas, la lucha de clases y las ciencias alcanzaron en esos países un nivel sin precedentes en la historia y a que allí el proletariado industrial llegó a ser la más grande fuerza motriz de la historia, surgió la concepción marxista, dialéctica materialista del mundo (...) la contradicción entre el proletariado y la burguesía se resuelve por el medio de la revolución socialista. (Zedong, M. 1985; pp. 25 y 39)

Ante la burguesía surgía su opuesto en el proletariado de la ya en boga industrialización, estableciendo en torno a este fenómeno la dialéctica de la lucha de clases; Marx criticó duramente al modelo capitalista tildándolo de dictadura y estableció una filosofía desde el materialismo histórico en las que se fundamentaron las revoluciones socialistas y comunistas del siglo XX.

1.3.4.1 El papel social de la estética en el pensamiento del siglo XX confronta al modelo civilizatorio: del imperialismo hacia el neoliberalismo

La cuestión estética se ha planteado a través del modelo desarrollista decimonónico en el que se ha limitado a la expresión artística como objeto de consumo en la obra de arte y, frente a esto, un sentido amplio del fenómeno conlleva la complejidad de las relaciones que en sociedad trastocan el eros. Por una parte, la opresión del erotismo a favor de la producción es un asunto planteado desde la óptica freudiana y marxista en el discurso de Herbert Marcuse, quien considera a la moral decimonónica como un atentado contra la libertad de la sensibilidad estética:

La nueva sensibilidad ha llegado a ser, a través de este mismo signo, praxis; emerge en la lucha contra la violencia y la explotación, allí donde esta lucha se encamina a lograr modos y formas de vida esencialmente nuevos: negación total del sistema establecido, de su moralidad y su cultura; afirmación del derecho a construir una sociedad en la que la abolición de la violencia y el agobio desemboque en un nuevo mundo donde lo sensual, lo lúdico, lo sereno y lo bello lleguen a ser formas de existencia y, por tanto, la Forma de la sociedad misma. (Marcuse, H. 1969; p. 32)

Marcuse apela a la libertad sensible del placer estético como contraparte de la decadencia civilizatoria en términos del arte como objeto de consumo, así como el dirigir el rumbo de una nueva cultura hacia la libertad a través del arte.

Por otra parte, la mercantilización del arte como objeto de uso desde la perspectiva de Theodor Adorno y Max Horkheimer en la *Dialéctica de la ilustración*, en la que se establece la crítica de la *cultura de masas*:

En la medida que el arte corresponde a una necesidad social, se ha convertido en un negocio dirigido por el beneficio que sigue adelante mientras sea rentable y su perfección haga olvidar que ha muerto...Ciertamente, las necesidades encuentran una y otra vez su satisfacción tal como se pronosticó, pero esta satisfacción es falsa y engaña a los seres humanos sobre su derecho humano. (Adorno, T. 1971; p.48)

Adorno establece la independencia del arte de la filosofía en el sentido idealista hegeliano y le confiere la calidad de necesidad *per se* en la sociedad; interpreta el fin (muerte) del arte como una instancia cerrada en el que la modernidad lo separa de la mística religiosa. En otro sentido, vale la pena mencionar las ideas de Hans George Gadamer (1991) al respecto, ya que enfrenta dicha finitud categorizando al arte como *fiesta, símbolo y juego*; esto, en el sentido de la estrecha relación de la experiencia estética como conformadora, en el marco de su complejidad, de la estructura social, Gadamer afirma que sí, el arte llega a su fin, pero como concepción idealista y resurge como uno de los fundamentos de la estructura social, es decir, reconociendo la función social del arte.

Jauss, a partir de 1972 reivindica la función social del arte, sus potenciales comunicativos, capaces no sólo de transmitir sino de innovar la norma social...gracias a la inmediatez del placer estético...Estética y Ética quedan así vinculadas. (Otero, L 2011; p. 67)

Para Lourdes Otero (2011), la polémica entre Hans Robert Jauss y Gadamer estriba en la inclusión de la *mímesis* como premisa ante la *praxis* de la estética (entendida ésta última en pocas palabras como producción estética); y es que el primero, acota la innegable relación histórica materialista en la praxis productiva, criticando a Gadamer de considerar la actividad artística desde la perspectiva de Platón, como *mímesis* o copia imperfecta de la realidad; sin embargo, su concepción atiende a la idea aristotélica de la relación entre la obra y el mundo real, no en términos de imitación, sino de transformación.

A la par, Jauss enfatiza dicha función social del arte en su dimensión educativa en su acción de la conformación valorativa de la realidad desde un enfoque humanista; redefine la concepción de la *poiesis* alejándose del enfoque puramente teórico y, partiendo de Gadamer, caracteriza a la experiencia estética como inmanente; a la *aisthesis* (estesis) como expresión ontológica de la realidad y, finalmente, la *catarsis* como comunicación de lo expresado en una contradicción de la interpretación ante esa realidad (Otero, L. 2011).

Entendiendo los valores estéticos no solamente como un patrón europeo de la belleza, sino en la libertad del individuo para ejercer su erotismo, por cierto, reprimido por los intereses desarrollistas, resalta la importancia de el ejercicio de esa libertad individual como un componente imprescindible para la conformación de un medio ambiente que sustente las cualidades de la vida humana, es decir, el componente social del medio ambiente en interacción complementaria del biótico: *El progreso capitalista, así, no sólo coarta el medio ambiente de la libertad, el 'espacio libre' de la existencia humana, sino también la 'aspiración', la necesidad de tal medio ambiente* (Marcuse, H. 1969; p. 26).

Dicha afirmación la refiere al citar a René Dubos en cuanto a medio ambiente se refiere: *No menos importante para mantener las cualidades humanas de la vida es un medio ambiente en el que sea posible satisfacer la aspiración a la tranquilidad, a la vida privada, a la independencia, a la iniciativa propia, y a cierto espacio libre....* (Marcuse, H. 1969; p. 26) El argumento estriba en que la libertad del individuo se ve coartada a favor de la producción, específicamente en el rubro de la plusvalía relativa marxista, incluyendo la alienación de la sensibilidad estética en cuanto al eros reprimido. Marcuse denomina a este hecho como *represión excedente*, y la considera imprescindible para la sustentación de la humanidad en civilización; en este punto, establece una adición a la teoría freudiana en una franca conexión con la teoría marxista del plusvalor. En este mismo sentido, expone el *principio de actuación* como *'forma histórica del principio de la realidad'* (1983; p. 48) en el que la sexualidad es reducida al placer puramente genital en provecho de la fuerza de trabajo.

Desde el enfoque anteriormente citado, el encasillamiento de la sensibilidad estética en los individuos atiende a las directrices que marcan un estilo de desarrollo y, a partir del modelo decimonónico europeo de desarrollo industrial, se delimita la apropiación del capital cultural (ya sea material o simbólico) en razón del *habitus* en el que se desarrolle la vida de los individuos (Bourdieu, P. y

Passeron, J. 2009); hablando en términos marxistas, el lugar que se ocupa en la división de clases está en razón de las relaciones que se guardan con el modo de producción. En este orden de ideas, los valores estéticos están determinados desde la moral que así conviene al modelo de desarrollo económico y, por lo tanto, la legitimación cultural del arte lo convierte en valor de uso y consumo. No es de extrañarse que los valores estéticos se encuentren en crisis a la par que el modelo civilizatorio al que pertenecen.

Partir de la liberación del *eros* freudiano en provecho de un medio ambiente sustentable, implica el establecimiento de una libertad en el ejercicio de la sensibilidad estética de ese ambiente, a través de la libertad para la apropiación del capital cultural de toda la sociedad, y el medio de movilidad para esa apropiación se encuentra en la dimensión estética de la educación ambiental.

¿Hay algo en la dimensión estética que tenga una afinidad esencial con la libertad, no sólo en su forma cultural (artística) sublimada, sino también en su desublimada forma política, existencial, de tal modo que la estética pueda convertirse en gesellschaftliche Produktivkraft⁹. (Marcuse, H. 1969; p. 32)

Y es que Marcuse apela a la misma función social del arte a la que, como se trató anteriormente, lo hacen Gadamer y Jauss; la experiencia estética como una entidad capaz de transformar la estructura social en razón de la liberación del erotismo, del placer de la experiencia estética frente a la concepción idealista de la norma moral como represión y manipulación del arte como objeto de consumo *Dicho en palabras más brutales: el Arte no es (o no se supone que sea) un valor de uso destinado al consumo en el curso de las ocupaciones cotidianas de los hombres* (Marcuse, H. 1972; pp. 51-58).

Bien es cierto que en este punto Marcuse difiere de Freud en cuanto a la coexistencia de una sociedad civilizada y la libertad del erotismo, ya que enfoca

⁹ fuerza social productiva

estas ideas en razón de tendencia a la difuminación de las clases sociales. Se ubica así, el reclamo del goce estético como premisa para la conformación de una sociedad en el marco de la equidad, y en detrimento de mercantilización del arte como objeto de consumo.

Porque las necesidades estéticas tienen su propio contenido social: son los requerimientos del organismo humano, mente y cuerpo, que solicitan una dimensión de satisfacción que sólo puede crearse en la lucha contra aquellas instituciones que, por su mismo funcionamiento, niegan y violan estos requerimientos (Marcuse, H. 1969; p. 33)

Entendiendo los valores estéticos no solamente como un patrón europeo de la belleza, sino en la libertad del individuo para ejercer su erotismo reprimido por los intereses desarrollistas; en suma, el detrimento de los valores estéticos se encuentran en razón directa del deterioro civilizatorio, del deterioro ambiental.

La filosofía de las ciencias afianza su carácter epistemológico en el siglo XX promovido particularmente por los miembros del llamado *Círculo de Viena*, entre los que destaca Karl Popper, que desde el *empirismo lógico* pretendía establecer un lenguaje propio que distinguiera a la ciencia de las actividades que no lo son. El paradigma científico actual aleja a la ciencia de la irrefutabilidad en diversas concepciones, tales como su diversidad metódica, criterial, su carácter social, etc., pero sobre todo que no es infalible. No obstante, la sociedad asume en la cotidianeidad a la ciencia como infalible a través de su aplicación en la tecnología, debido a una manipulación de matiz comercial en el que la racionalidad ocupa el lugar de la verdad incuestionable.

Popper increpa al materialismo histórico desde su supuesto sostenimiento en una hipótesis *ad hoc* que impide su refutación sin poder ser falseable, condición popperiana para la validez; por otro lado, arguye que el historicismo propugna un conjunto de reglas exactas que, por ser sociales, no pueden ser predecibles. Sin embargo, la imposibilidad de la refutación planteada implica a su vez la negación de esa refutación, lo cual, según algunos detractores, se niega así misma de

manera prístina. En cuanto a la crítica del historicismo en el que contempla la falacia de la historia como fenómeno autónomo, el marxismo no considera al desarrollo de la historia como variable independiente, sino que la historia está hecha por los hombres, impredecibles individualmente y que en unidad social sólo marcan tendencias.

Considerado como un promotor de la corriente neoliberal, Popper es puesto en tela de juicio no solamente por su crítica al materialismo histórico, sino por su máxima falsacionista, interpelada por Thomas Kuhn; no obstante reconoce que las nuevas teorías son el resultado de una crisis inducida por sus anomalías, niega que la falsación sea una premisa imprescindible para la relevación de un nuevo paradigma, sino apelando a la verificación. (Kuhn, T. 2004)

Basados en el liberalismo clásico, el neoliberalismo surge en las postrimerías de la primera guerra mundial bajo la concepción de Ludwig von Mises, término que paradójicamente utilizó para referirse a los socialistas, y que posteriormente fuera enarbolado por los economistas de la escuela de Chicago de Milton Friedman (Gherzi, E. 2004); el enfoque de sus posturas, en pocas palabras, es la mínima intervención del Estado para el libre desarrollo de la economía alineado exclusivamente a las tendencias del mercado. Sus efectos se hacen sentir en la mercantilización de lo que otrora se consideraran como los servicios sociales que debiera asegurar el Estado administrador para el ejercicio de las necesidades humanas.

La privatización en los diversos sectores estatales dieron comienzo en las últimas dos décadas del siglo XX, coincidiendo con el crecimiento de los índices del desarrollo económico a nivel global, lo que no obstante ha sido interpretado como sinónimo de bienestar social a nivel institucional, han influido decisivamente en su retroceso, como se ha expuesto con más detalle en el apartado correspondiente al índice de desarrollo humano.

Las coincidencias con las premisas neoliberales con las posturas de Popper, son ampliamente criticadas por varios autores, lo que puede ejemplificarse con los supuestos que a continuación se enuncian:

- *Toda realidad, y, en particular la realidad social, es un conjunto que resulta del agregado de elementos interrelacionados por relaciones que operan exclusivamente entre dichos elementos individuales.*
- *La sociedad es sólo el nombre del conjunto de los individuos que la componen, ligados entre sí especialmente por un sistema de tradiciones homogéneas.*
- *El ser humano es un ser egoísta, consumidor y propietario de sus bienes.*
- *Es el resultado de reunir más sistemáticamente, los dos supuestos inmediatos anteriores: El ser humano es un ser de tradiciones, la primera, la que resulta de su naturaleza básicamente egoísta, la segunda, la de la ciencia.*
- *Los seres humanos son naturalmente desiguales. La única igualdad válida es la igualdad política ante el mercado y la ley.*
- *La libertad es abstracta, individual y negativa.*
- *El mercado es el único ordenamiento racional y la planificación es irracional.*
- *La democracia es el sistema político recomendable en tanto no interfiera con el funcionamiento del libre mercado.*
- *La sociedad capitalista es insuperable.* (Gómez, J. 1995; pp. 169-177)

Estos supuestos explicitan las características principales del modelo neoliberal de desarrollo y que, por sí mismas, confirman los efectos del modelo de desarrollo económico actual en la inminencia de una crisis ambiental como discurso central de este capítulo. Considero que un punto referencial para el surgimiento de esta crisis está en torno a la mercantilización de los satisfactores ofertados como productos que atienden a las necesidades urgentes de la sociedad; situando a la mercantilización exacerbada en el centro del desarrollo humano, se lucra con los satisfactores indispensables de la sociedad: la salud, las comunicaciones, la educación, el agua, la energía, la seguridad y muchos otros elementos para la subsistencia que otrora fueran considerados como estratégicos para la función encargada al estado-administrador; los satisfactores a dichas necesidades han adquirido la calidad de productos ofertados al mejor postor.

Cabría preguntarse si el contemplar la dimensión estética del desarrollo humano contradice los fundamentos de la política neoliberal; desde mi opinión, la respuesta sería afirmativa y parte de los supuestos centrales de esta tesis.

1.3.5 Un modelo basado en la irrefutabilidad de la ciencia racionalista; interpelación al modelo desde un nuevo enfoque estético

El siglo XIX sentó las bases del modelo de civilización del siglo entrante y, entre uno de esos aspectos, el pensamiento filosófico dictó la manera de una dominación del medio natural basada en una actitud positivista, en la que el racionalismo científico proveería el bienestar de la sociedad. Sin embargo, en el mismo siglo se configuró el idealismo en razón de la experiencia en las ideas del sujeto y, en contraposición, el realismo despoja de todas las nociones subjetivas relacionadas con la percepción sensible para limitar la acción gnoseológica a la experimentación y comprobación de hechos concretos (Melgar, L. 1978).

El desarrollo de las ideas decimonónicas en la segunda mitad del siglo, atendió a la realidad industrial de grandes avances tecnológicos que dictaron la situación económica y política de la sociedad en Europa y los Estados Unidos. El arte se despegó del subjetivismo en pro del reflejo social de la realidad que se estaba viviendo; asimismo, las doctrinas materialistas marcaron una nueva dirección en lo que se llamaría *realismo crítico*. Las contraposiciones en las ideas idealistas, materialistas, existencialistas, empiristas, etc., ubicaron una encrucijada para el enfoque estético: la estética basada en la idea metafísica de la belleza, o aquella que corresponde a sinónimo de armonía matemática o perfección racional; estas dos grandes tendencias, permitieron desarrollar en el siglo XX su propio enfoque estético acorde a su tiempo histórico, que recorrió las conveniencias de una libertad sensual casi sin límite, hasta la propia anulación de esa libertad por la manipulación mercantilista.

El *neorrealismo* del siglo XX dirimió el rigor metódico racionalista y, en cuanto a estética se refiera, se enfocó desde la mirada de la ciencia. George Edward Moore publica *Refutación del idealismo* (1903) en el que expone la importancia de la experiencia sensible como principio gnoseológico; quizás su máximo representante sea Bertrand Russel, quien dirimía la dependencia de la filosofía de las ciencias naturales por su carácter y esencia científica. Basado en el *sensismo*, la *intuición* jugó un papel preponderante en su enfoque de la percepción ética, punto común con Benedetto Croce quien relacionara dicha intuición con la síntesis estética.

La derivación de las impresiones mentales en intuición genera simultáneamente una *expresión*; tal era una de las máximas compartidas por los *neoidealistas*, como Croce en Italia o Henri Bergson en Francia; *lo que caracteriza a la intuición estética es su inseparabilidad de la expresión* (Bochenski, I. 2002; p. 100). Benedetto Croce deja un importante legado en la literatura de la estética planteada como una *ciencia de las imágenes* y alejando a la actividad artística del utilitarismo, del placer y de la moral. (Bochenski, I. 2002)

En el empirismo la psicología en relación con la estética cobró gran relevancia en el siglo XX. Los trabajos de Sigmund Freud en cuanto a la sublimación sirvieron de base para explicar la represión del eros en el arte por Herbert Marcuse, uno de los principales exponentes de la función social de la estética. Carl Jung relaciona las manifestaciones culturales con la psicogénesis, asumiéndolas como productos de ésta, influyendo en el surrealismo. John Dewey postuló al arte como experiencia estética en la cotidianidad y apuntó la influencia determinante de dicha experiencia en razón de la complejidad ambiental.

Solamente cuando un organismo participa en las relaciones ordenadas de su ambiente, asegura la estabilidad esencial para la vida. Y cuando la participación viene después de una fase de desconexión y conflicto, lleva dentro de sí misma los gérmenes de una consumación próxima a lo estético. (Dewey, J. 2008; p. 16)

La estética basada en la semiótica se extiende en la segunda mitad del siglo XX, en el que se visualiza el arte como un sistema de comunicación basado en la teoría de las significaciones en la que intervienen las realidades externas como sociales y las internas como psíquicas. Este enfoque estético resalta la libertad de la individuación en la máxima de Humberto Eco que la resume, postulando la existencia del arte solamente en el significado que tenga la interpretación del espectador. (Melgar, L. 1978)

Las teorías de Adorno y Horkheimer, como se han mencionado en un apartado anterior, atendieron a la función social del arte y pusieron de manifiesto la manipulación dirimido por la mercantilización del arte como objeto. También se trataron las posturas de Jauss y Gadamer en cuanto a dicha función social y, en cuanto a su carácter ontológico, desplazaron el centro del objeto, hacia el ser del sujeto, hacia la relación que guarda la representación de la verdad y su esencia.

El siglo XX puso en práctica el materialismo dialéctico marxista a partir de la revolución bolchevique en Rusia, la maoísta en China y aquellas que se derivaron de éstas en Latinoamérica e Indochina. Como ya se había apuntado anteriormente, Marx no desarrolló una teoría estética materialista, sin embargo las bases de las contradicciones sociales dieron forma a una cultura ideológica emanada de la conciencia de clase. En el mismo sentido, Mao Tse Dong, supedita la condición humana en búsqueda de una nueva relación con la naturaleza a la contemplación del acto estético. Cabe recordar que el enfoque estético en este caso, va más allá de la relación de belleza y arte, sino que implica una postura en la relación humana con su entorno.

Quando hablamos de estética, desde su abordaje epistemológico, no estamos planteando una psicología de la estética o del arte, estamos planteando el uso común que desde la actividad cotidiana realiza el ser humano en el acto estético, a partir de su relación permanente con el otro y con el entorno, en donde se expresa a la estética en relación con los demás, mediado por el diálogo, lo que configura en su significación la realidad, dando

paso al desarrollo histórico de la verdad en su relación con la ética del ser humano y sus actos. (Morales, F.)

En el seno del socialismo, podríamos calificar de pragmático el enfoque realista que se otorga a la estética en razón de empatarlo con la cotidianidad. Georg Lukacs caracteriza el arte como una capacidad humana para el reflejo de la realidad; establece la diferencia entre reflejo artístico y científico, en el primero el fenómeno es inseparable del concepto de su esencia. Esta realidad reflejada por el arte, está en constante cambio acorde a la historicidad de los medios de expresión, aunque manifiesta la intemporalidad del valor artístico.

Las ideas desarrolladas acerca de la concepción estética en el siglo XX, trajeron consigo una gran variedad de expresiones artísticas que, en muchos de los casos rompieron con los cánones establecidos por el modelo decimonónico; el inicio del siglo fue enmarcado por los movimientos de vanguardia antipositivistas del expresionismo, tales como el fauvismo, cubismo, futurismo, surrealismo, dadaísmo entre los estilos más relevantes, y en donde reconocemos la obra en Europa de Salvador Dalí, Edgar Ensus, Pablo Picasso, Paul Klee, Vasili Kandinski, etc.; en América el muralismo mexicano representado por Diego Rivera, Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros, si hablamos de las artes plásticas; pero el movimiento expresionista hizo sentir su influencia en otras artes, especialmente en el cine alemán de Federico Guillermo Munrau y Fritz Lang con *Nosferatu* o *Metrópolis*.

Para la década de los cincuenta las manifestaciones del arte estuvieron francamente en contra de lo establecido, particularmente en la segunda mitad de la centuria, si lo consideramos como tiempo de la posguerra. Los movimientos de la *Bauhaus* y *De Stijl* venían acuñando un funcionalismo acorde a las exigencias de los tiempos, pero fueron frenados por el nazismo. Terminada la conflagración, las expresiones artísticas contravinieron el elitismo y aparecieron las expresiones de la cultura popular o arte *pop*; el surgimiento de la música rock, los collage, performances, instalaciones, crearon un estilo llamado *moderno* en su conjunto,

atendieron a las características semióticas de la expresión artística en relación con los productos del mercado.

En este combate contra el elitismo artístico, apareció la *cultura de masas*, en la que el abuso comercial ha establecido patrones estéticos aspiracionistas, en las que intervienen decididamente las estrategias mercadotécnicas en la creación de necesidades, adoptadas por las mayorías en una estética creada por las marcas. Los medios comerciales de comunicación en la actualidad, imponen las características de las expresiones artísticas tales como la música o la actuación, sin dejar otra opción al espectador que la de consumir este tipo de producto calificado como *pseudo arte*. Sus efectos en el detrimento de los valores éticos y estéticos humanistas se han sinergizado con la globalización y el neoliberalismo, ya que el poder que ejercen las grandes empresas, especialmente en el ramo de la comunicación, monopolizan la industria musical y cinematográfica.

1.3.5.1 Ciencia y tecnología: tecnociencia al servicio de las necesidades creadas

El desarrollo de la ciencia con un método propio que la separó del empirismo, la religión y la magia en la *edad moderna*, continuó su desarrollo muy cerca del que corresponde a la técnica a partir de la Revolución Industrial. En los siglos XIX y XX ciencia y tecnología se funden en un concepto llamado *tecnociencia* (Linares, J. 2010). La ciencia adquirió a lo largo del último siglo, la confiabilidad de acuerdo a la satisfacción inmediata de las necesidades de la sociedad; primero por *carencia* y paulatinamente por *urgencia*, la humanidad aceptó gustosamente las posibilidades que le proveía el mercado de su entorno próximo; y esto inició gracias a la mecanización industrial del siglo XIX que se vería coronada en el consumismo masivo de la segunda década del siglo XX. Tan cómodo es la adquisición de un aparato electrodoméstico, como una licuadora para la elaboración de los alimentos de cada día, como la adquisición del estatus social a través de la marca que la representa.

La tecnología representa la confiabilidad que brinda la ciencia aplicada a la técnica, con sus supuestas y consabidas bondades, sin embargo, muchas veces la tecnología a derivado en la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas emanados de sí misma, es decir, adelantándose a la ciencia. La máquina de vapor de James Watt en 1777, propició la investigación científica de su funcionamiento dando lugar al nacimiento de la Termodinámica como una nueva disciplina afluyente de la física clásica.

No obstante la cercanía de sus acciones la ciencia y la tecnología tienen sus límites definidos por sus fines en la estructura social: la ciencia ubica su objeto en la producción del conocimiento, y la tecnología en la producción industrial de artefactos.

En la década de los años cincuenta del siglo XX, se introduce en Estados Unidos el precepto de la *tecnociencia*, a partir de la institucionalización del proyecto ENIAC (Integradora Numérica y Computadora Electrónica, por sus siglas en inglés) emanada del informe *Ciencia, la frontera sin límite* presentado por el científico Vannebar Bush al gobierno de ese país como principio de la adquisición de una hegemonía planetaria, frente a Europa y Asia devastadas por la guerra. Su primer fruto fue el lanzamiento de las bombas atómicas, pese a la inminente derrota del Japón, sobre Hiroshima y Nagasaki como un experimento armamentista. (Linares, J. 2010)

El surgimiento del *neoliberalismo* en las últimas décadas del pasado siglo, han imbuido al mundo en un modelo global de desarrollo, fundado a su vez en un modo capitalista que la sociedad vive desde perspectivas diferentes de acuerdo a la cardinalidad hemisférica entre los países productores mercantilistas y los proveedores de materias primas y mano de obra. La tecnociencia adquiere entonces un papel preponderante para la producción de los bienes que satisfagan o ejerzan las necesidades sociales.

Mientras un satisfactor es en sentido ultimo el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son en sentido estricto el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades. Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos, entonces la presunta satisfacción de una necesidad empaña las potencialidades de vivirla en toda su amplitud. Queda, allí, abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido. La vida se pone, entonces, a1 servicio de los artefactos en vez de los artefactos a1 servicio de la vida. La pregunta por la calidad de vida queda recubierta por la obsesión de incrementar la productividad de los medios. (Max Nef, M. 1986; p. 35)

A lo largo de la historia de la humanidad, los satisfactores a las necesidades no han cambiado sustancialmente, sin embargo el contexto temporal y geográfico en el que se ejercen, delimita las particularidades del bien satisfactor. Los bienes que responden a las necesidades son los que cambian, además de la caracterización que se le otorga a dichas necesidades de acuerdo al modelo civilizatorio en que se ubiquen. En la Nueva España, tanto el pan hecho de trigo, como la tortilla de maíz respondían a la necesidad de alimentación de su sociedad, sin embargo, el papel del estatus criollo o *indígena* que otorgaban marcaba la diferencia para la elección del consumidor. Podemos encontrar analogías de actualidad como la adquisición de una prenda de vestir, pero el cómo, qué y dónde se adquieran, denotan una gran diferencia en las maneras de solventar la necesidad del vestido así como el carácter de la de la misma necesidad.

El modelo de desarrollo en el que vivimos, por su carácter neoliberal, global y crematístico, nos lleva a una crisis ambiental y más aún, a una crisis del modelo civilizatorio caracterizado por el alejamiento del sentir humanístico que debiera ser inherente al desarrollo social, por ser precisamente conformado por y para la humanidad. La producción masiva de bienes de consumo, hace caso omiso del aseguramiento para las generaciones futuras de la suficiencia de los recursos naturales, y que dicho aseguramiento sólo es posible en un modelo basado, no solamente en la sostenibilidad del desarrollo económico, sino también en la

inclusión, la aceptación de la interculturalidad, la responsabilidad, el humanismo, la equidad y la democracia efectiva; aspectos que permitan cambiar la geometría piramidal jerárquica de su conformación.

Considerando a la palabra *crisis* como una coyuntura de cambios que crean una inestabilidad sujeto de evolución, se corre el peligro de encontrar una solución a dicha crisis ante el surgimiento de un cambio radical y estrepitoso, es decir, una revolución; podemos estar ante una respuesta violenta que marque el cambio del actual modelo civilizatorio o retomar el camino estético, ético y humanista que permita el equilibrio pacífico del desarrollo social; ¿cuál sería el papel de la educación frente a esta coyuntura?, quizás no sería todo, pero sí una parte fundamental que influya la complejidad ambiental frente a su deterioro y, en este punto, surge la conformación del campo de la educación ambiental.

En el cuadro 1c, se presenta un recuento histórico de las principales aportaciones a la estética por diversas culturas, de las que se han mencionado en este capítulo, en particular, aquellas que influyeron en la conformación del actual modelo de civilización a través de la historia.

Cuadro 1c

BREVIARIO HISTÓRICO DE APORTACIONES ESTÉTICAS		
<p>INDIA</p> <p>→Rasa (jugo o esencia) estado deleitable sensual proveniente de un estado de ánimo</p> <p>→ Sensualismo, eros sexual,</p> <p>→Estética religiosa (veda, budista, hinduismo)</p> <p>BHARATA MUNI, ABHINAVA GUPTA</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>GRECIA</p> <p>AESTHESIS (sensación, sensibilidad)</p> <p>→ <i>mimesis</i> (imitación de la realidad)</p> <p><i>techné</i>: capacidad creadora humana</p> <p>la belleza más allá de las formas</p> <p>la belleza está en la vida</p> <p>→ humanización de la realidad, de la <i>mimesis</i> a la <i>poiesis</i> (producción creativa)</p> <p>la belleza parte de fenómenos físicos (proporción áurea, euritmia)</p> <p>ARISTÓTELES, PLATÓN,</p> <p>DEMÓCRITO</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>ILUSTRACIÓN</p> <p>→ Sensismo, idealismo</p> <p>la estética en razón de las sensaciones</p> <p>→ Aparición del término estética en la <i>Aesthetica</i> de Alexander Baumgarten</p> <p>VOLTAIRE, KANT, HEGEL.</p> <p style="text-align: right;">↓</p>
<p>CHINA</p> <p>→Dialéctica de complementación, 陰陽 yin-yang (sombra y luz)</p> <p>風水 feng-shui (viento y agua)</p> <p>火黒暗 huohueian (fuego, negro, oscuro)</p> <p>→Ejemplaridad</p> <p>LAO-TSE, CONFUCIO</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>ROMA</p> <p>ARS</p> <p>→artista y espectador (<i>sensus</i>)</p> <p>CICERÓN, VITRUBIO, HORACIO</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>SIGLO XIX</p> <p>→Romanticismo, positivismo, existencialismo, materialismo, nihilismo</p> <p>→Esteticismo (el arte por el arte)</p> <p>NIETZCHE, BOUDELAIRE, MARX, SCHOPENHAUER. E. A. POE, O. WILDE, V. COUSIN. DILTHEY,</p> <p>RUSKIN</p> <p style="text-align: right;">↓</p>
<p>JAPON</p> <p>→Budismo zen 禅, animismo de la naturaleza, belleza en la sencillez y lo efímero.</p> <p>物の哀れ mono no aware, la belleza de lo efímero</p> <p>侘び寂 wabi-sabi la belleza en la sencillez</p> <p>TEITARO SUZUKI, MOTOORI</p> <p>NORINAGA</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>EDAD MEDIA</p> <p>→La estética está en la expresión y no en las formas (subjetiva)</p> <p>→El camino hacia Dios es estético (utilidad teológica del arte)</p> <p>TOMÁS DE AQUINO, SAN AGUSTÍN, GIORDANO BRUNO, NICOLÁS DE CUSA</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>SIGLO XX</p> <p>→ Rompimiento con la moral que reprime el eros (estética psicológica), pragmatismo, gestalt</p> <p>→Estética social Marxismo, función social del arte. kitsch contra vanguardismo</p> <p>→Estética de la comunicación (semiótica)</p> <p>→ Fenomenología (autonomía del objeto)</p> <p>→Existencialismo (estética ontológica)</p> <p>→Postmodernismo</p> <p>→Estética ambiental (Rachel Carson)</p> <p>FREUD, DEWEY, B. CROCE, KANDINSKI, ADORNO, LUKÁCS, MARCUSE, H. ECO, HABBERMASS, HUSSERL, HEIDEGGER, GADAMER, O. Y GASSET</p>
<p>NAHUAS</p> <p>→Armonía social con la naturaleza <i>toltecáyotl</i> (toltequidad) arte de vivir <i>yuhcatiliztli</i> la acción que lleva a vivir de un modo determinado</p> <p><i>in ixtli in yóllotl</i> (la cara, el corazón) fisonomía moral e intelectual.</p> <p><i>In xóchitl in cuícatl</i> (flor y canto) poética</p> <p>NEZAHUALCÓYOTL</p> <p style="text-align: right;">↓</p>	<p>RENACIMIENTO</p> <p>→ Estética objetiva como mimesis, y subjetiva como expresión sobrenatural.</p> <p>→Retorno al humanismo clásico y a la naturaleza</p> <p>→La idea de Dios como hombre en la tierra (cambia la escala a la dimensión humana)</p> <p>→Figura y fondo en la pintura mediante el claro-oscuro y la perspectiva</p> <p>→Racionalismo cartesiano</p> <p>DESCARTES, GALILEO, BACON</p> <p style="text-align: right;">↑</p>	
<p>ISLAM</p> <p>→Representación de su cosmovisión basada en la interpretación del Corán (estética teológica)</p> <p>estética de la naturaleza</p> <p>Arte abstracto conceptual, opuesto a la mimesis griega</p> <p><i>Dios es bello y ama la belleza</i></p> <p>ALGAZEL., IBN HAZM</p> <p style="text-align: right;">↑</p>		

elaboración propia 2014

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS AMBIENTAL: CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

*Uno de los temas pendientes
sigue siendo el respeto por la integridad humana.
De manera que las generaciones pueden cambiar,
puede cambiar la sensibilidad,
Lo que no cambia
es la necesidad de buscar nuevos caminos de lucha.*

Paulo Freire, *El grito manso*.

El principio del siglo XXI presenta un panorama que refleja la continuidad histórica universal de la humanidad en donde convergen todas y cada una de las experiencias inventivas, descubridoras, interpretativas y racionales que han llevado al ser humano hacia la civilización de su convivencia social. El actual modelo civilizatorio, basado en una economía de consumo, invierte de un significado a los bienes mercantiles que satisfacen las necesidades humanas por carencia y por urgencia, cerrando así un círculo autogestivo de producción y consumo tal, que su magnitud atenta contra la sustentabilidad del ambiente en el que se desarrolla, y por lo tanto apunta hacia una crisis global del ambiente.

Como se acotó en el capítulo anterior, la crisis del modelo civilizatorio que aliena la estructura social, comprende a aquella que corresponde a una crisis ambiental a nivel planetario; la educación, como uno de los componentes que configuran dicha estructura social, no puede aislarse como causa o consecuencia de dicha crisis, es decir, no constituyen el medio único de solución al deterioro ambiental, sino que su acción se desarrolla en concordancia con el resto de los componentes de la estructura y es igualmente determinante que los otros. En razón de esta aseveración, la reproducción del modelo se dirime en las políticas educativas que atienden al mantenimiento de la hegemonía gubernamental del estado en la mayor

parte de las sociedades del planeta. Sin embargo, frente a una concepción reproductivista, el asumir el papel de la educación como agente de cambio desde la práctica pedagógica reflexiva dirigida hacia la formación de la autonomía del ser social, promueve la transformación de la totalidad social; en palabras de Paulo Freire (1997; p. 108) *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*, y tras esta frase continúa explicando la fuerza de cambio que implica el seguir una pedagogía crítica frente a la promoción reproductora del status quo hegemónico.

El papel determinante que juega la educación ante la crisis ambiental y de civilización, hace que la pedagogía se encuentre imbuida en un nuevo paradigma que responda a los nuevos requerimientos y en ello, se contempla lo que Moacir Gadotti (2002) expresa como categorías: *planetariedad, sustentabilidad, virtualidad, globalización y transdisciplinariedad* constituyen elementos que se adicionan en el devenir del ejercicio pedagógico, asumiendo las implicaciones de una renovada relación sociedad-naturaleza que parte de la sustentabilidad, más allá de una percepción desarrollista-conservacionista, sino una comprenda todos los elementos de esta relación causal en un marco de equidad, humanismo y sensibilidad; premisas que se integran en la conformación del campo de una educación ambiental.

En otras palabras, las exigencias para la educación en el contexto actual de deterioro o crisis ambiental coinciden con aquellas que forman los preceptos de la educación ambiental, y mencionadas por Gadotti; estas coincidencias traen consigo una influencia mutua de tal envergadura que nos conduce a hacer una inferencia categórica: la educación, en sentido general, es ambiental. En el entendido de una postura educativa crítica, liberadora y que atienda a la integralidad del individuo como agente de la transformación social en base a la equidad, la democracia, el humanismo; y no solamente como un instrumento para la reproducción perpetua de una oligarquía de Estado.

2.1 Conceptualizar la educación ante las necesidades humanas: conciencia del ser

Para enunciar la noción de la educación, podemos considerar como inicio su ubicación como actividad humana que, partiendo de las necesidades dispuestas en el plano fenomenológico, encuentran en la esencia de la educación su satisfacción o ejercicio; desde este enfoque, la necesidad del ente humano surge con base en tres momentos: la carencia y urgencia por *llegar a ser*, el momento de la conciencia de lo que se puede ser y, finalmente, la exigencia de la necesidad, *necesidad es una carencia o urgencia concienciada con exigencia de lo que se carece o se quiere ser* (García, F. 1996). En razón de estas afirmaciones, la educación responde a la necesidad de completar el *ser* del individuo de acuerdo a la conciencia que tiene de sí como tal, y esto, siendo cualidad exclusiva de la humanidad, le otorga un carácter cultural.

...la educatio latina alude, a partir del viejo mito de Prometeo, a la necesidad humana de complementarse, de reparar un déficit de la naturaleza, de conocer como medio para alcanzar la plenitud. En la tradición occidental quedó grabada la imaginaria posibilidad de la educación de vencer los déficit del hombre. (Puiggrós, A. 1990; p. 16)

En otras palabras, la necesidad de educar por la urgencia de llegar a ser, es inherente y exclusiva del ser humano; es praxis, en tanto se sustenta en la voluntad de transformación del mismo ser humano social, y es poiesis en razón de la necesidad de transformación de su entorno natural en el ejercicio de sus necesidades resultantes del modelo cultural-civilizatorio en el contexto histórico al que corresponde. (García, F. 1996)

El ser humano nace incompleto, ya que aun de contar con un ser individual en el que se encuentra inserto el bagaje biológico-genético que se desarrolla naturalmente, éste habrá de complementarse con la vida en sociedad que conforma el ser social, uno inseparable del otro en una relación biunívoca causal-consecuencial; es decir, el ser social es causa y consecuencia del ser individual

que, en su conformación, evoluciona de acuerdo al hecho de vivir en sociedad y, si la sociedad condiciona al ser, entonces podemos afirmar que la educación es un proceso social. Émile Durkheim (2009) cita como finalidad de la educación la construcción del ser social, a partir del niño que nace con las características humanas innatas e individuales que forman parte de su personalidad.

...la educación responde antes que nada a necesidades sociales... En cada uno de nosotros, puede decirse, existen dos seres, los cuales, aunque inseparables de otro modo que por abstracción, no dejan de ser distintos...Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación. (Durkheim, E. 2009; p. 50)

Podemos referir así, la idea planteada al principio del apartado en cuanto a la educación como respuesta a una necesidad humana exigida y conciente por la urgencia de *llegar a ser* del ente humano social e incompleto. El mismo Paulo Freire aborda la conciencia del que llama *inacabamiento* del ser humano, y por tanto, sujeto de ser educable por la sociedad. Es en este punto donde cabe caracterizar a la educación como respuesta a la necesidad humana por carencia de su complementación social, exigida y conciente por la misma sociedad a través de su historia.

Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la 'educabilidad del ser'. La educación es entonces una especificidad humana. (Freire, P. 2010; pp. 28-29)

Hasta este punto, se entreteje el concepto de educación atendiendo al proceso del que las sociedades humanas se han servido, a través de su historia, para la complementación del ser individual innato en la conformación del ser social de los individuos, como exigencia conciente de transformación frente a las necesidades de la misma sociedad que componen. Por lo tanto atiende a las premisas de un proceso social, de complementación conformadora del ser como necesidad humana. Esta necesidad de conformar el ser social mediante la educación, nos

refiere a la concepción del ser humano integral que, de acuerdo a su contexto histórico y geográfico, ha atendido a los requerimientos de cada sociedad.

2.1.1 Respuesta histórica de la educación ante las necesidades sociales

Para el modelo civilizatorio actual basado en el modernismo europeo, la educación encuentra sus raíces en las civilizaciones antiguas del Asia menor y norte de África que legaron sus fundamentos a la cultura Griega clásica y ésta, a su vez, sería conformadora de la modernidad en Europa.

Si bien es cierto que las culturas del medio oriente se perfilaban de acuerdo a sociedades teocráticas-militares cuyos requerimientos eran solventados por una educación en ese mismo sentido, la escritura jugó un papel preponderante en cuanto a la formación de *escribas*, ya fueran egipcios, mesopotámicos o sirios, quienes inician la etapa de la historia propiamente dicha para la cultura de occidente, dejando huella en las escrituras que rigen su religión hasta la actualidad. No obstante la omisión de la educación espartana en el sentido de la cultura de escribas, son los precursores de la educación militar, física y artística de la educación balcánica; Atenas, que alcanzara su esplendor en la época helenística, en el afán de conformar el ser individual con el social en una educación integral e en el *enkuklios paidea* como ideal de la cultura general (Marrou, H. 1998). Sean cualesquiera que hayan sido los requerimientos de dichas sociedades, su educación respondía a las necesidades de completar el ser del individuo en un ser social.

Paidea, término en el cual cultura y educación son inseparables, tiene en el pensamiento griego dos nodos que condensan sus sentidos. Uno de ellos se vincula con la areté y contiene los elementos profundamente humanísticos y la idea de la formación integral. El otro vincula educación y política. (Puiggrós, A. 1990; p. 26)

La cultura romana asimiló los fundamentos helenísticos y uniformaron la cultura de toda la Europa y el Asia Menor en las postrimerías de la edad antigua que, a su

caída en el siglo V, antecediendo al modelo de la edad media. La escolástica recogió los principios del medio oriente para establecer un estado eclesiástico durante el medioevo europeo a través de la educación monástica, e institucionalizó las reglas del funcionamiento pedagógico con base en la monopolización de los saberes. La educación no era popular, sino se encontraba circunscrita al servicio de las necesidades del poder de la iglesia europea que representaba la hegemonía en la Europa medieval y por tanto, una fundamentación judeo-cristiana del pensamiento; las escuelas carolingias basadas en el *trivium* y *quadrivium*¹⁰ de las culturas clásicas y el nacimiento de las universidades en Europa fueron el sello relevante de esta época. La enseñanza de la escritura jugó nuevamente un papel central en cuanto a la exclusión educativa del pueblo y el sostenimiento de la hegemonía del estado. (Marrou, H. 1998)

No fue muy diferente el caso de la concepción educativa en el lejano oriente, ya que el desarrollo de las habilidades para la escritura sacra budista, constituyó el eje de las primeras escuelas monásticas monopolizando la escritura; la introducción del budismo esotérico al Japón medieval, se hizo a través de los sacerdotes que de aquel país acudían a China o a la península de Corea para el estudio del budismo, hecho que marcó la adquisición de una lengua escrita mediante el uso de los ideogramas chinos; así la formación de escuelas monásticas *terairi*, precursoras de las instituciones educativas privadas *terakoya*¹¹ del periodo Edo correspondientes a los inicios del siglo XV hasta el XVIII, se convirtieron en escuelas primarias que acogían a alumnos laicos hasta la apertura a occidente en la era Meiji del siglo XIX, en el que los fundamentos educativos tomaron los patrones de Europa. (Katsuta, S. 1995)

En la cultura náhuatl prehispánica, se conoce la existencia de instituciones educativas, militares como el *telpochcalli* o casas para jóvenes, de educación

¹⁰ currículum educativo carolingio del siglo VIII; el *trivium* agrupaba los conocimientos relativos a la lengua y el *quadrivium* a las matemáticas.

¹¹ traducido literalmente del japonés, *terairi*(寺入り) = entrar al templo y *terakoya*(寺子屋)=el pequeño local del templo (n.del autor)

sacerdotal *calmecac* y de la enseñanza de las artes el *cuicacalli*; el concepto del *in ixtli, in yolot* para referirse al interlocutor como *vuestro rostro, vuestro corazón*, señala Miguel León Portilla como referencia a la complementación en la *ixtlamachiliztli*¹², que resume como *acción de dar sabiduría a los rostros ajenos* en el que el maestro, o *temachtiani*, instruía a los individuos en los preceptos de comportamiento en la sociedad náhuatl. A decir de diversos testimonios, en particular el que menciona fray Bernardino de Sahagún, la educación, aun de ser estratificada, estaba asegurada para toda la población. (León-Portilla, M. 2013)

Encontramos así diferentes visiones de la educación en contextos históricos y geográficos variados de la antigüedad, coincidiendo en la emergencia de su acción como respuesta a las necesidades de cada sociedad en la complementación del ser social de sus individuos. Se añade entonces al concepto de educación, la participación intencional del estado para el establecimiento de las directrices políticas de la sociedad, ya sea para su transformación o para el mantenimiento de su hegemonía.

2.1.2 La exclusión educacional, un fin de la hegemonía

Si bien podemos ubicar el legado de Jan Amos Comenio como padre de la pedagogía occidental, se puede acotar que el surgimiento de sus ideales fueron marcados por la ruptura con la hegemonía de los estados pontificios y que procurara la supervivencia de la corriente protestante de Bohemia : *si la gente lee la Biblia en casa, no podrán confundirse*, tal pensamiento de Comenio dio lugar al origen del libro de texto, dirigiendo la educación al pueblo, ya no como la doctrina religiosa de la edad media, sino extendiendo su cobertura que otrora fuera exclusiva para la nobleza y los sacerdotes.(Puiggrós, A. 1990)

Las bases de la pedagogía moderna iniciada por Comenio a partir del empirismo baconiano, marca las líneas metodológicas de la educación actual, incluso del

¹² una concepción nahua prehispánica congruente con la *educación* occidental.

modelo decimonónico que retomara las ideas planteadas en el *Emilio* de Rousseau. El problema de la exclusión educativa sería planteado desde la edad moderna y, sus efectos, podemos sentirlos hoy en día como lastre de los intereses que mueven la relación política-educativa de la urdimbre social. La exclusión del acceso a la educación del sujeto, ha sido motivada desde la premodernidad como fin causal de la hegemonía estatal:

Durante el medioevo, la educación cobró el sentido de predicación cuando se dirigía al pueblo, y de enseñanza cuando sus destinatarios eran la nobleza y los sacerdotes. En este último caso, conservaba rasgos de la antigua paideia en su acepción de cultura, tradición literaria, civilización, y se ocupaba de la formación de los 'doctos' pero la educación era reconocible porque denominaba una serie de problemas vinculados con la lucha contra la difusión de la cultura, 'contra la amenaza de la escritura' (Puiggrós, A. 1990; p. 17)

La exclusión del acceso a la educación, en diversos planos, atenta contra la integralidad educativa, es decir, la hegemonía oligárquica elige lo que el pueblo debe o no aprender. La concepción de la educación dirimida desde la metrópolis boreal, dictaminó la línea educativa de acción en los países utilizados como proveedores de recursos, tal es el caso de los países latinoamericanos en los que se impuso un modelo educativo eurocentrista y en detrimento de su tradición precolombina.

La idea de que lo racional –entendido inevitablemente en términos eurocéntricos- es la guía de la acción social legítima llevó a considerar todo aquello que no compartiera estos términos como 'irracional', bárbaro, salvaje. Indios, negros, asiáticos –y todo el 'otro lado' de Occidente mismo (marginales de distinta índole, 'locos', homosexuales, buscadores de límites)- fueron orillados a la excepcionalidad (...) el modelo ilustrado fue el del sujeto autoconsciente propio de Occidente, y en consecuencia, excluyó de inmediato aquello que le fuera ajeno. (Follari, R. 2007; p. 21)

La imposición de un modelo educativo en estos términos no fue gratuita, la escuela es el resultado del modelo económico moderno en el que la obtención de los recursos para el desarrollo de Europa estuvo basado en el colonialismo, y

posteriormente en el neocolonialismo, en los países de África, Asia y América, por tanto, la herencia del modelo subsiste hasta nuestros días.

La escuela como institución limita coercitivamente de acuerdo a los intereses histórico geográficos del contexto en el que se desarrolla; Foucault nos presenta la disposición de los espacios educativos como la reminiscencia de los centros penitenciarios del siglo XIX, en los que se ubica estratégicamente los espacios de los puestos que ocupan los potentados de la escuela en disposición de *vigilar y castigar*. Y esto solamente hablando en cuanto al espacio físico, más allá de ello, el esoterismo discursivo constituye el pilar del mantenimiento del orden y de la reproducción.

Pienso que existe un tercer grupo de procedimientos que permite el control de los discursos ... se trata de determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo... incluso en el orden del discurso verdadero, incluso en el orden del discurso publicado y libre de todo ritual, todavía se ejercen formas de apropiación del secreto y de la no intercambiabilidad... (Foucault, M. 2010; pp. 38 y 42)

Resultaría ocioso tratar de buscar un concepto de educación apartado de sus finalidades, es decir, las finalidades de la educación como precepto, conforman su propio concepto; de este modo, se ha planteado en este apartado adherido a su conceptualización, la intervención histórica del estado en algunos momentos de lo que la finalidad de la educación implica en la política y el cariz que puede asumir la educación desde una postura funcionalista o utilitaria para la perpetuación no solamente del modelo social, sino de su hegemonía.

2.1.3 Del reproductivismo hacia la liberación: concepción de la educación desde el enfoque de la pedagogía crítica

El funcionalismo de la primera mitad del siglo XX, responde a la acción de las instituciones como respuesta natural a las necesidades de la sociedad, entre las que se incluye a la educación; si bien es cierto en los apartados anteriores se ha ubicado a la educación como respuesta a las necesidades sociales, el funcionalismo pasa por alto el factor de la dialéctica histórica, es decir, el acomodamiento de las necesidades humanas no surge naturalmente, sino que es producto de los conflictos y contradicciones ejercidas por la acción humana en sociedad. Émile Durkheim planteó a la educación como la transmisión intergeneracional de saberes para su socialización exigida por la sociedad política del medio:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado...En resumen, lejos de que la educación tenga, por objeto único o principal al individuo y sus intereses, es, ante todo, el medio con que la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia (Durkheim, E. 2009; p. 92)

Desde esta postura, la educación se ubica como medio de reproducción de los modelos sociales que se suceden, lo que implica la perpetuación del sistema social. Al considerar la postura de Durkheim en el marco funcionalista, se aleja de las consideraciones del materialismo dialéctico y es interpretado desde las teorías reproductivistas en razón de dicha omisión; Pierre Bourdieu precursor de la teoría de la reproducción, aunque declarativo en sus enunciados, interpela entre líneas a la educación reproductora como medio de perpetuación de los sistemas sociales:

Al definir tradicionalmente el 'sistema de educación' como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada),

las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP (acciones pedagógicas) tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social. (Bourdieu, P. 1996; p. 51)

Es innegable la transmisión del conocimiento intergeneracional con el fin de reproducir las estructuras sociales mediante la educación, sin embargo, la pedagogía crítica y liberadora arguyen que no es la única posibilidad; el análisis dialéctico de las contradicciones y conflictos propios de una sociedad, infieren aspectos políticos y económicos en la dinámica educativa como elementos de ruptura. Desde este punto de vista, la reproductividad educativa depende de la dirección y sentido de su ejercicio, posibilitando aunar a la conservación su poder de transformación.

El problema no consiste en negar que la escuela reproduce la dominación, sino en precisar bajo qué condiciones históricas y hasta qué punto es eficaz para hacerlo. En la medida en que esta eficacia no esté asegurada de antemano, también podemos igualmente suponer que en determinadas condiciones históricas la educación puede generar nuevas contradicciones sociales en la medida en que el acceso al conocimiento permite trascender la perspectiva cultural y política transmitida por la escuela. (Finkel, S. 1987; pp. 77-78)

En razón de estas ideas, la educación se juega entre la dialéctica de sus dos características acotadas: la reproducción y la transformación; lo que Margarita Pansza González (2007; p. 155) menciona como premisa: *La Didáctica Crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos...* Es la obligación del docente crítico el dirigir su esfuerzo hacia la consecución de una educación liberadora en detrimento de su acción enajenante, lo que no puede soslayar el carácter histórico-dialéctico de la educación.

Si la educación presupone la exigencia de la conciencia del cambio y transformación de la sociedad, el sujeto educado no puede permanecer en la inmovilidad de la transmisión lineal de los conocimientos del educador; el educando es partícipe del proceso educativo como ser activo, manteniendo una acción dialógica con el educador, de otro modo, se promueve el *status quo* de la sociedad pasiva, o sea que la educación se inclina hacia su característica reproductora y perpetuadora de la hegemonía; Paulo Freire antepone la liberación del ser individual como máxima de cambio social, y por tanto, la exigencia de una acción liberadora de la educación, basada en la reflexión crítica, dialógica y compleja del binomio celular alumno-maestro.

..la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir 'conocimientos' y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación 'bancaria', sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes – educador por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (Freire, P. 1970; pp.60-61)

Freire nos refiere a la necesidad de establecer la relación dialógica para la construcción del conocimiento, opone a la transferencia o transmisión de conocimientos aquella práctica educativa en la que el docente promueva las condiciones para la producción o construcción del conocimiento, ya que es acción exclusiva del educando, de lo cual apunta:

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción...no sólo requiere ser aprehendido por él (educador) y por los educandos en sus razones de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido. (Freire, P. 1997; p. 47)

Aunque resulta innegable que la acción de transmisión de los conocimientos interpersonales ocurre en la realidad, es importante acotar que lo que el constructivismo aporta como aprendizaje significativo tiene que ver con lo enunciado por Freire: la educación que apunta hacia la transformación liberadora del individuo, no puede basarse en acciones de transferencia vertical, en la que el sujeto se presenta como el ente pasivo en el fondo de la escala social.

Si bien es cierto que pedagogía no es sinónimo de educación, como lo esclareciera Durkheim entre la teoría y la práctica como las finalidades que la distinguen, vale la pena mencionar las posturas que plantea la pedagogía crítica, a cambio de un intento de definición, como la práctica de una educación en donde la participación del educando implica una cuestión toral por ser considerado como el sujeto que construye su transformación, su historia, su liberación (Mirabal, A. 2008).

En este orden de ideas, la postura de la pedagogía crítica asume una educación alejada de las directrices de reproductivismo *per se*, sino que apunta hacia la transformación histórica de de la sociedad basada en la democracia, la equidad, el diálogo y la sustentabilidad; elementos que se añaden a la conceptualización de educación.

2.1.3.1 Definiendo una postura conceptual de educación

Resultaría pretencioso, además de no ser el motivo central, emitir un nuevo concepto de educación en este trabajo; la intención es el establecimiento de una postura personal con respecto a la diversidad de elementos que constituyen este concepto, y que permitan establecer una relación fundamental para el análisis de la conformación del campo de la educación ambiental y su dimensión estética, siendo en este caso, el aspecto que motiva el desarrollo del objeto de estudio. En este sentido, se han considerado diversos aspectos de la educación que han influido en su conceptualización en diferentes contextos histórico-temporales,

culturales, geográficos y autores; dichos elementos permiten establecer los siguientes enunciados en el ánimo de acotar las características inherentes al concepto de educación:

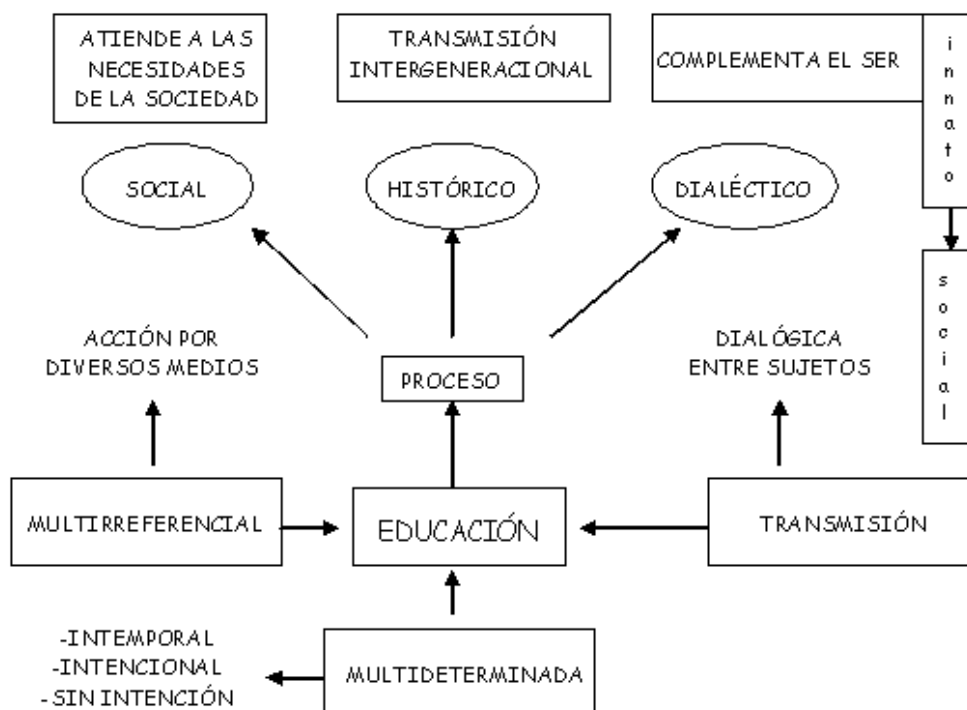
- La educación es un proceso social, histórico y dialéctico.
- Atiende al ejercicio de las necesidades sociales.
- Complementa el ser social del ser humano como sujeto a partir del ser individual innato.
- Es multirreferencial.
- Su acción está multideterminada.
- Transmite conocimientos como intercambio dialógico.
- Genera la relevación de nuevos conocimientos mediante el análisis y la crítica de su acción.
- Está encaminada a la transformación de la sociedad.

En razón de las ideas anteriormente planteadas, la educación se refiere a un proceso de la sociedad humana que atiende a la exigencia de sus necesidades históricas concientes para la integración del ser social del sujeto, mediante la transmisión intergeneracional dialógica de elementos culturales, basados en su análisis crítico-reflexivo para la generación de nuevos conocimientos, en un marco multirreferencial y multideterminado encaminado hacia la transformación de la sociedad.

El Cuadro 2a nos presenta el esquema conceptual de la educación. El centro está marcado por su esencia procesual como fenómeno de carácter social, histórico y dialéctico. La educación se concibe como un proceso social desde el enfoque fenoménico en cuanto al *ser social* que la sociedad exige de acuerdo a sus necesidades, tanto individuales como en sociedad; en otras palabras, el individuo se transforma en *ser social* por la acción que ejerce la sociedad como educación y, de este modo, responde a sus necesidades de carencia o urgencia de lo que se pretende *ser* (García, F. 1996).

Es un proceso que varía de acuerdo a su realidad histórica y, si bien es cierto que existe una transmisión intergeneracional de conocimientos, una concepción constructivista y liberadora asume su papel como proceso transformador social. Su tercera característica se refiere a la complementación del ser individual innato en el ser social que la cultura de la sociedad exige; la dinámica de las contradicciones en la estructura social, definen las características del individuo que atienda a las necesidades de la sociedad y a su planteamiento como *ser* en esa interacción social.

Cuadro 2a
Concepto de Educación*



*elaboración propia 2014

En la parte baja del cuadro encontramos los referentes conceptuales de la educación; la complejidad en la que se desarrolla el fenómeno educativo como

proceso, atiende al interés de diversas ciencias irreductibles, por lo que es *multirreferencial* (Ardonio, J. 1991); pero al mismo tiempo, está determinada por el ejercicio desde diversas variables epistémicos, por ejemplo, es un fenómeno social pero está determinado por su contexto histórico, político y económico, por lo tanto es *multideterminada*.

Finalmente, el referente de la educación como transmisión de saberes en el supuesto del sujeto que aprende y el que facilita la construcción del aprendizaje, en una relación dialógica desde un enfoque, precisamente, constructivista. En otras palabras, la acción de la educación no es lineal ni unidireccional, sino se establece en una relación de diálogo entre los sujetos para la construcción del aprendizaje.

La educación referida como multideterminada y multirreferencial, encuentra su caracterización ambiental, acorde con las características que definen el campo de la educación ambiental que, entre otras, consiste en la estética de la relación humana con el medio, incluyéndose a sí mismo como sociedad. El reto de la educación como acción encaminada hacia la transformación de la sociedad actual, es situarse frente a una crisis en el modelo civilizatorio, una crisis ambiental caracterizada por un desarrollismo deshumanizante en pos de la inequidad social, de una carencia de sensibilización que ignora la alteridad cultural, de un consumismo exacerbado depredador de los recursos de los países subyugados en beneficio de la metrópolis; son estos elementos los que hacen eminente la emergencia de la educación ambiental.

2.2 Educación y crisis ambiental

En las interpelaciones hechas ante el enfoque reproductivista de la educación, Pierre Bourdieu nos habla del el capital cultural, entre otros, como un elemento manipulado de diversas formas desde la hegemonía oligárquica, en donde el apoderamiento de la legitimación se torna premisa para la posesión de

dicho capital; específicamente en el campo del arte, nos habla de las posibilidades para su obtención: ya sea por la legitimación que otorga el aparato educativo, o la herencia del capital que otorga la pertenencia a tal o cual clase social.

De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia en el medio estudiantil...en cualquier terreno cultural que se los mida los estudiantes tienen conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto. (Bourdieu, P. 2009; p. 23, 33)

El acaparamiento del capital cultural por la minoría de las clases económicas altas, es referido por Bourdieu tomando en cuenta los datos sondeados en Francia y, si bien representan una realidad europea que repercute a nivel planetario, hay que tomar en cuenta que el capital cultural en cuestión se refiere al enfoque de lo que es *cultura* para el pensamiento europeo; en este caso, se atiende específicamente al acceso a los centros de producción artística como teatros, museos o salas de concierto.

Para Bourdieu, el capital del arte se mueve a lo largo del *habitus* de los campos y, en cierto momento se transporta hacia un capital económico, promoviendo el *status quo* de la oligarquía que detenta el poder, apoyado en legitimación desde la oficialidad del Estado. Su disertación gira en torno a la inaccesibilidad de las clases bajas económicas al capital cultural pese al acceso que tienen a la educación ¿No sería entonces tarea de una educación liberadora, promover el acceso a dicho capital cultural a través de la integralidad del desarrollo del educando?

Contando entre los componentes que conforman el tejido de la totalidad social, confrontamos una crisis civilizatoria planetaria que en gran parte atañe a la manera de relacionarnos como humanidad con y en el ambiente; a la sustitución de una estética cultural propia e identitaria, a cambio de un modelo homogenizador occidental.

El proporcionar el acceso a la cultura, sería también parte conformadora del campo de la educación ambiental, particularmente, ejercer el desarrollo de los valores estéticos mediante el ejercicio de la educación artística en pro de la integralidad educacional. Educar estéticamente a través de la educación artística, no atañe exclusivamente a la reproducción de modelos artísticos generacionales, o de determinado contexto histórico o geográfico, sino el otorgamiento del acceso a los recursos de expresión artística que le permita al sujeto conformar su esfera identitaria local, regional y como ciudadano planetario.

Las bases de la educación artística de la escuela primaria, se establecieron en los albores de la educación institucionalizada en el México posrevolucionario, a través de los esfuerzos de las misiones culturales vasconcelistas y de las *Escuelas de pintura al aire libre* cuya misión estaba enfocada en llevar la educación de arte a las masas.

Del pasado remoto y precolombino había una herencia cultural rica y una cosmovisión que habría que incorporar al presente y al futuro para afirmar lo mexicano. Simultáneamente había que asimilar los valores de la cultura universal y así buscar la nobleza espiritual de las masas...los mexicanos incorporarían su herencia doble y así podrían descubrir su propia identidad. (Ornelas, C. 1990; p. 100)

No obstante los avances logrados en la conformación del pensamiento estético a través de la escuela, el rumbo de la política educativa en la segunda mitad del siglo XX, continuó con los lineamientos que caracterizan a la reproducción de la escuela tradicionalista, mediante la transmisión lineal de información en detrimento de la creatividad; sin embargo, la educación artística continuó presente en las escuelas primarias con clases de canto y pintura con profesores asignados por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Las crisis económicas de la década de los ochenta y la tendencia a la disminución presupuestal en educación en el inicio del camino al neoliberalismo eliminaron casi por completo la presencia laboral de dichos profesores, y se terminó por reducir el ejercicio de los contenidos de arte al mínimo.

La RIEB del 2009 otorgó un espacio a la educación ambiental, al menos en la currícula de la educación primaria, en el *campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia* junto a la educación artística, y se proveyeron de los textos correspondientes a los alumnos; sin embargo, sus contenidos son escasamente desarrollados por los docentes en la práctica real cotidiana. La actual reforma educativa 2012-2013 por el gobierno mexicano en turno, ha centrado sus cambios en aspectos laborales que, hasta hoy, poco tienen que ver con adecuaciones curriculares, por lo que los programas de estudio vigentes son los que corresponden a la RIEB del sexenio pasado.

Si la reforma educativa actual propusiera un cambio sustantivo para su mejoramiento, habría que tomar en cuenta el carácter ideográfico de las necesidades locales y de cada escuela con el ejercicio efectivo de los principios que fundamentan la integralidad educativa.

El campo de la educación artística y la conformación de su planteamiento didáctico deberá partir, considero, primero desde el cuestionamiento institucional de los fines que persigue la propia escuela como institución y, tomando en cuenta los lineamientos de la pedagogía crítica constructivista, permitir el desarrollo de la planeación autónoma en el ejercicio del campo respectivo. Es decir, la acción reflexiva del escuela-maestro-alumno-grupo, permitirá el alejamiento de la reproducción educativa como tal, en provecho de la adquisición significativa del conocimiento y la transformación social.

La presencia de la educación ambiental estaría imbricada transversalmente en los principios y contenidos de la currícula y sus preceptos darían un matiz de sustentabilidad al papel de transformación social que debiera cumplir la educación. De otro modo, el significado del ejercicio reproductivo de los programas institucionales redundaría nuevamente en la sustitución de la identidad local o

regional por una difuminación en el espectro utilitario de la globalización economista.

2.2.1 Integralidad educativa: estética y educación ambiental

La integralidad educativa es un precepto, del que se ha tratado en otros apartados, que constituye uno de los sustentos humanísticos de las políticas educativas en diversas partes del orbe; podemos encontrar vestigios de las sociedades a lo largo de la historia en la que el ideal humano se encuentra investido por la cualidad del ser completo, el ser integral; el deseo platónico de brindar la perfección al alma y al cuerpo equivale al ideal nahua *rostros sabios y corazones firmes*; la idea de la integración dialéctica del *taiji*¹³ aparece lo mismo en el taoísmo, confucionismo, budismo o zen; desde la *utopía* de Tomás Moro, pasando por Michelle de Montaigne hasta la *pansofía*¹⁴ de Juan Amos Comenio, el modernismo confirió a la educación su carácter integral, mismo que se reflejó en el *Emilio* de Juan J. Rousseau o el idealismo de Emmanuel Kant.

Asegurada constitucionalmente, la integralidad educativa se encuentra asentada en la currícula educativa nacional en todos los niveles; en la educación básica, se plantea el espectro de las asignaturas a través de cuatro campos formativos a desarrollar desde la educación preescolar hasta la secundaria; en este último nivel se podría considerar que se atiende el desarrollo de los contenidos de la totalidad de las asignaturas que, aunque de manera fragmentada, se cumple con las horas efectivas de ejercicio curricular.

En el caso de la primaria, en las escuelas de horario regular la responsabilidad de tratar todo el peso de los contenidos de las asignaturas se delega al maestro de grupo, a excepción de educación física que en la mayoría de los casos se cuenta con un maestro especializado; el desarrollo de los contenidos del programa se

¹³ más conocido por su representación gráfica de complementación ying yang.

¹⁴ término usado por Comenio equivalente a la *educación universal*.

jerarquiza en la práctica real en detrimento del ejercicio de aquellos que corresponden a las asignaturas de educación cívica y ética y artística, pertenecientes al mismo campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia*; esta jerarquización en el currículo oculto atiende a diversos factores, como la jerarquización de las asignaturas en favor del español y las matemáticas debido al sistema de calificaciones y las pruebas internacionales o por el desconocimiento de los contenidos por parte de los maestros

A partir del sexenio anterior y la RIEB, el esquema de los horarios en las escuelas primarias está transformándose de manera paulatina, lo cual se continúa modificando en el actual gobierno, aunque todavía no se ha llegado a la determinación de las leyes secundarias en materia curricular por la presente reforma educativa. Aparte de las escuelas mencionadas anteriormente, existen las de *horario ampliado* (jornada de 6 horas) y las de *tiempo completo* (8 horas de jornada). En estas modalidades se proveyó a las escuelas de maestros especializados en música o artes plásticas, sin embargo, en todos los casos que se observaron, en ningún caso se atiende a los contenidos de los programas en estas asignaturas.

En este sentido de ideas, la integralidad educativa no se ejerce de manera efectiva al menos en caso de la escuela primaria; y no se trata solamente del vacío en el ejercicio de algunas asignaturas como el arte o el civismo, sino de la falta de estructuración en una currícula fragmentada y afectada por la jerarquización de las disciplinas o asignaturas que la conforman; una de las secuelas del afianzamiento positivista del modelo de desarrollo consolidado durante el porfiriato en favor de la educación como instrucción para el trabajo especializado, pero en detrimento del desarrollo integral del ente social.

En México, el positivismo fue desplazando al liberalismo reformista y la política educativa juarista encarnada en Gabino Barreda, quien adhirió a la máxima comteana de amor, orden y progreso, la premisa de la libertad; fundador de la

escuela preparatoria sobre las bases de la necesidad de una educación integral que combatieran los prejuicios que aquejaban a la sociedad hasta la reforma. (Zea, L. 1963)

Durante el periodo porfirista, Justo Sierra encabezó una serie de reformas políticas en la educación en las que se expuso la importancia de la integralidad educativa:

Hubo época, en que se juzgó...que se quería convertir cada uno de los planteles de instrucción primaria en una escuela de artes y oficios en pequeño...se comprenderá que el despertamiento de las facultades intelectuales va estrechamente unido en el niño al anhelo de transformar la materia, es decir, de crear, que es por donde mejor se revela la superioridad del hombre... (Ruiz, H. 1975; p. 149)

En un segundo congreso, Justo Sierra define la integralidad más específicamente: *Pero para que el conjunto del plan fuera verdaderamente educativo, necesitaba ser integral, es decir, no desentenderse del ejercicio de una sola facultad, sino desenvolver en el adolescente al hombre entero* (Ruiz, H. 1975; pp. 166). La visión de la integralidad se vislumbraba en el proyecto educativo del congreso constituyente, sin embargo, no se consolida constitucionalmente sino hasta 1946 (Ornelas, C. 1999).

No obstante los ideales de equidad y justicia popular para el naciente México independiente, iniciados por el liberalismo juarista, con el correr del porfiriato, la intención original fue desdibujándose en un liberalismo económico manipulado desde la industria extranjera que acrecentó las desigualdades en la población; el espíritu positivista se reflejó en una fragmentación del conocimiento que hizo desvanecerse las intenciones de integralidad educativa.

El México posrevolucionario enarbó la integralidad educativa a través de la figura de José Vasconcelos; en cuanto a los puntos rescatables de su *raza cósmica*, la oposición a la postura positivista de Gabino Barreda o José María Luis Mora, en la que Vasconcelos centraba sus ideales del *hombre completo*, pronto se vería

rebasado por las iniciativas que, en cuanto a educación se refieren, constituyeron un medio para la formación de recursos humanos en pos del desarrollo industrial; este hecho que se vio potenciado por la postura político-económica de la sustitución de importaciones a mediados del siglo XX en la Latinoamérica, que basaba sus esfuerzos en el marco de la conformación del bloque regional de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Pero el proyecto educativo de Vasconcelos no termina ahí. Hasta ahora se ha hablado de la educación para lograr fines prácticos e intelectuales, pero la educación vasconcelista tenía un nivel más elevado aún, la estética. La educación tenía el papel de rescatar al hombre de la ignorancia, de hacerle descubrir la verdad y llevarlo a alcanzar la redención del espíritu. 'La verdad y la belleza lo guían hacia su realización integral' (Sametz de Walerstein en Sosa, 2006). Y esta perspectiva habría de reflejarse en un proyecto de desarrollo cultural en todos los niveles. (Ornelas, C. 1990; p. 105)

En suma, la integralidad educativa en México cobró el carácter legal que desde la constitución plasmó sus efectos en la currícula nacional, sin exceptuar los contenidos de los programas de educación primaria. Sin embargo, la integralidad asentada en los preceptos de los programas no llega a la práctica real por muchas razones, entre otras, la falta de un interés real del estado en su ejercicio efectivo. Cabe mencionar que se dan esfuerzos aislados en el seno de las acciones complementarias que la SEP instrumenta en concursos de poesía, canto, etc., para cubrir los vacíos de los contenidos que se encuentran relegados, como es el caso de la educación artística.

Como se ha mencionado antes, la dimensión estética de la educación ambiental es de suma importancia para la adecuación en la relación de la sociedad con la naturaleza; se mencionó que la estética estaba más allá de el estudio social del arte en una concepción amplia; los valores éticos y estéticos definen la identidad cultural de cada sociedad, y la aceptación e inclusión de la diversidad cultural se esgrime desde la lógica ambiental; se trata, considero, de una manera cultural de ejercer las relaciones de la complejidad ambiental.

El desatender el principio de la integralidad educativa como precepto de la educación, implica también la desatención de las actividades que conforman el pensamiento estético de los educandos; en este caso, la educación artística y sus contenidos en la educación primaria, son relegados a un tercer plano como disciplina, pero al mismo tiempo se relega el sentido transversal de la educación ambiental.

2.2.2 Emergencia de la educación ambiental

En la década de los sesenta del siglo XX la finitud de los recursos fue una visión bien comprendida por el *Club de Roma*, planteada a la postre en *Los límites del crecimiento* desde la perspectiva de los industriales que conformaban dicho club, y que marcaron la pauta conservacionista en pos de cuidar los recursos de los países pobres como abastecedores de la industria. Sin embargo, el conservacionismo ecológico carecía de una dimensión política y social que irrumpiera en las condiciones del modelo de desarrollo de la segunda mitad del siglo pasado, que provocaran aceleradamente una desigualdad social y el detrimento de los recursos naturales, traducido en niveles de pobreza económica, desarraigo cultural, desaparición de las culturas locales, etc., y el consecuente deterioro del equilibrio ecológico.

La educación ambiental instituida desde el foro internacional de la UNESCO, realizado en Suecia 1972, marca la pauta a seguir en la mayoría de los modelos educativos mundiales, del que México no es la excepción. El desarrollo de la educación ambiental parte de la consideración acentuada respecto a los problemas ambientales derivados del desarrollo de la producción industrializada, que comenzada a partir del siglo XVIII y potencializada en la segunda mitad del siglo XX, alcanzaran un nivel planetario. Es en Europa, representativa de los países industrializados, en donde se inicia el establecimiento de instancias oficiales que promueven la Educación Ambiental; precisamente en Inglaterra se

crea el *Consejo para la Educación Ambiental* en 1968, o incluso la obra de Manuel de Terán Álvarez dos años antes *Una ética de conservación y protección de la naturaleza* (1966). La ONU convoca a la atención de los problemas ambientales que derivan en los acuerdos desde la Carta de Belgrado hasta la Cumbre por la Tierra en Río de Janeiro.

La nueva propuesta pedagógica surgida en los años setenta, asume a la educación ambiental no como una disciplina sino como una dimensión compleja que comprende aspectos naturales y sociales, basados en un programa *interdisciplinario* de investigación que la sustente. Se define en el *Congreso de Moscú 1987* a la educación ambiental como un proceso permanente en el que intervienen principios de conciencia, conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, evaluación y participación; conceptos posteriormente ratificados en Tbilisi.

2.2.3 Educación ambiental en la escuela primaria mexicana

En la actualidad se están dando los cambios de la reforma educativa propuesta por el presente gobierno, sin embargo en materia curricular, contenidos, textos o en general asuntos pedagógicos no ha habido cambios sustanciales, ya que solamente se han realizado modificaciones en las condiciones laborales de los maestros de educación básica y se pretende modificar la estructura administrativa de las escuelas.

Por una parte, a partir del ciclo escolar 2014-2015, la escuela primaria contará con una subdirección administrativa y otra técnica-pedagógica además de la dirección general; se disponen además tres proyectos relativos a la computación, lectura y otro de actividades innovadoras, que serán conducidos por docentes asignados como apoyo técnico; pese a la proximidad del inicio del ciclo escolar, la administración federal de educación pública no ha manifestado claramente los pormenores de estas adecuaciones; lo que sí se hizo con gran premura, es la reubicación de los docentes que fungían como apoyo técnico en las supervisiones

o en las propias direcciones operativas. Por el momento, dichos docentes no tienen una función asignada durante el ciclo escolar 2013-2014 que finaliza.

En razón de estos sucesos, se continúa trabajando en las escuelas con los programas emanados de la RIEB del sexenio anterior, así como con los mismos textos, que no han sufrido más que ligeros cambios, como por ejemplo, su revisión ortográfica. En lo que corresponde a la educación ambiental, se continúa con el mismo planteamiento de la reforma sexenal anterior.

La RIEB contempló a la educación ambiental, al menos en el caso de la educación primaria, como temas a tratar de manera transversal en las asignaturas, como se mencionaba en las primeras ediciones de los planes y programas de estudio en el 2009; sin embargo, en la última edición del 2011 correspondiente al texto que se asigna a los docentes, desaparece del enfoque general tanto la mención de la educación ambiental, como la de la transversalidad de su ejercicio, y solamente se refiere en el documento general del Plan de Estudios de Educación Básica. Aun de que los maestros puedan encontrar la relación de la educación ambiental a lo largo de los contenidos del programa, su inserción se centra en los ámbitos de la Formación Cívica y Ética en donde se conceptualiza la transversalidad como la vinculación de esta asignatura con los contenidos de las demás.

Aun de que la educación ambiental se encuentra plasmada en los programas de estudio de educación primaria, es una realidad observable en la cotidianeidad de las escuelas, no solamente por práctica incipiente de los temas ambientales imbricados en la transversalidad de los contenidos planteados desde el campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia*, sino la ausencia en el desarrollo de los contenidos del campo en la educación artística. Estas carencias, considero, están en razón de diversos factores entre los que se cuentan como relevantes:

- El peso específico de las matemáticas y el español dominan la atención del SEN ya que se atiende a las pruebas internacionales de medición como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- En razón de el punto anterior, los profesores están obligados de facto a prepara a los alumnos para dichos exámenes, ocupando el tiempo destinado a otras asignaturas.
- La argumentación del escaso conocimiento en algunos temas como la música, danza o las artes plásticas por parte de los maestros.
- La presión de la sociedad a través de los medios de comunicación y su influencia en los padres de familia para exigir resultados en la medición de conocimientos en matemáticas y español.

Los efectos de la globalización neoliberal han dejado ver sus efectos en la educación, como se ha tratado en un apartado anterior, incidiendo en el detrimento de la integralidad educativa, específicamente en lo tocante a los aspectos estéticos y éticos que se integran la educación cívica, artística o la historia. Las directrices educativas están dirigidas hacia la eficiencia en el desempeño de las habilidades tildadas de *competencias*, en un símil de las tendencias eficientistas laborales, ya planteadas desde la primera mitad del siglo XX en el *taylorismo* en busca de la plusvalía relativa.

Los esfuerzos del SEN han centrado su atención en la eficiencia mecánica de la lectura y solución de problemas matemáticos, a un punto tal que se contabilizan diariamente las palabras leídas por minuto como referencia evaluativo del desempeño de los alumnos en su lectura; la inserción de México a la OCDE desde 1984, ha inducido su alienación a programas de evaluación educativa de carácter nomotético, ocupando un espacio considerable de la labor docente cotidiana en la preparación de los alumnos para la resolución de exámenes, los que mayoritariamente se encuentran dirigidos al estudio de la lengua y las

matemáticas en detrimento de las demás asignaturas y, por tanto, favoreciendo la desatención en la práctica de la educación ambiental.

2.2.3.1 Integralidad educativa, la educación es ambiental

Ante la ausencia de sensibilidad y humanismo que caracterizan a la crisis civilizatoria, la educación debiera presentarse como el medio en donde se encauce la formación integral del ser humano, no solamente desde el enfoque del idealismo en la conformación del ser individual, sino hacia una visión más amplia en el que se conforme el ser individual-social atendiendo a todas sus capacidades culturales como aseguramiento de su identidad en el contexto próximo y consciente de su pertenencia planetaria como humanidad.

El ideal del *hombre completo* de Vasconcelos marcó un hito en la política educativa del siglo XX promoviendo las bases de la integralidad educativa y asentada en el marco legal del artículo 3° de la constitución: *tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*. La educación ambiental se presenta como una oportunidad en el desarrollo de la integralidad educativa que promueva la conformación del ser social integral.

Como se ha tratado en apartados anteriores, existe un paralelismo entre los preceptos que rigen a la educación ambiental y la integralidad educativa; es decir, el carácter sistémico de la complejidad ambiental, exige la inserción gnoseológica de una educación integral, conceptos que van acompañados de interdisciplinariedad o transversalidad.

Lo que está en discusión es la búsqueda de un marco educativo comprehensivo, de tal forma que podamos integrar de manera óptima las diferentes dimensiones de la educación contemporánea, que intentan contribuir a la resolución de los principales problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, así como a la construcción de proyectos transformadores. El reto es encontrar las bases de una educación capaz de

promover un desarrollo humano integral, para lo cual la EA (educación ambiental) ofrece una contribución esencial. (Sauvé, L. 1999; p. 14)

Sin embargo, algunas disciplinas de la currícula nacional en la educación primaria fueron perdiendo importancia frente al español y las matemáticas en detrimento del resto de ellas; la educación tecnológica desapareció y los profesores especializados en música y artes plásticas fueron reducidos en número al mínimo; los profesores de primaria habrían de encargarse del desarrollo de la dimensión estética en la educación de sus alumnos frente a una asignatura considerada como poco relevante, ya que se le asignaba el menor tiempo de los programas oficiales, carecía de textos oficiales para los alumnos y las asesorías correspondientes para los profesores eran esporádicas.

Entre los puntos rescatables de la pasada RIEB, es que ofrece una oportunidad coyuntural para el replanteamiento de la educación artística ya que al menos se ha provisto del libro de texto correspondiente a los alumnos, se han asignado nuevos espacios en las escuelas de horario ampliado y algunos profesores especializados.

Enfocar el ejercicio de la educación artística en la escuela primaria como una parte de la integralidad en favor no solamente de la complementación curricular, sino como un elemento que promueva la sensibilidad y el humanismo que ofrece el desarrollo de las capacidades del ser humano en su dimensión estética y, por su promoción del desarrollo integral del ser social, podemos considerarla también como promotora de la educación ambiental; es decir, ejercer el potencial de la educación artística como la parte que falta ejercer a cabalidad en el esquema de la integralidad educativa.

La inclusión de los temas transversales en los programas de la reforma sexenal pasada RIEB 2009, pareciera ser una copia al carbón de la *Ley Orgánica del Sistema Educativo* español (LOGSE) y carecía de una definición de la postura transversal limitándose a enumerar el nombre de los temas a trabajar; parecería ser tomado a la ligera como una simple reducción de organización didáctica de la

materia en su modalidad correlacionadora. No obstante, las adecuaciones que se hicieran en la última edición del 2011, la educación ambiental es incluida como un tema de carácter transversal a través de los contenidos de Formación Cívica y Ética, y en ésta, como parte del campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia*, se ahonda la explicación de los preceptos del trabajo transversal y se conmina al maestro para incorporar estos temas a favor del análisis y reflexión de la realidad contextual del alumno:

Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo (...). De esta manera, el docente tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad. (SEP, 2011; p. 179)

Pero la transversalidad va mucho más allá de una estrategia didáctica de mera vinculación de contenidos; la noción de transversalidad parte de los trabajos que sobre la introspección en psicología hiciera Félix Guattari en los años sesenta frente al principio de *transferencia* y que, correspondiendo al ámbito educativo, se fijara como una postura que hiciera frente a la desarticulación del conocimiento en torno a la verticalidad y horizontalidad como características axiales de los modelos educativos, e incluso frente a la concepción global de las asignaturas que les infiere una irremediable jerarquización de éstas.

En esta perspectiva, podemos afirmar que la propuesta interdisciplinar, en todos sus matices, apunta a una tentativa de globalización, este canon del neoliberalismo, remitiendo a lo Uno, a lo Mismo, intentando coser lo incosible de una fragmentación histórica de los saberes. La transversalidad rizomática, a su vez, apunta a un reconocimiento de la pulverización, de la multiplicación, para respetar las diferencias, construyendo posibles tránsitos por la multiplicidad de los saberes, sin procurar integrarlos artificialmente, pero estableciendo policomprensiones infinitas. (Gallo, S. 1988; p. 6)

Caracterizando a la transversalidad de *rizomática*¹⁵, Guattari infiere la cualidad de autonomía generadora de los saberes, otorgándoles la capacidad de generación de otros nuevos sin jerarquizaciones, a diferencia de la organización *arbórea*, que implica una verticalidad en el listado jerárquico del conocimiento. Por otro lado, la transversalidad implica el asumir el carácter cotidiano del contexto en que se desarrolle la escuela, alejándose de la función reproductora del modelo social hegemónico.

La noción de transversalidad de esos autores (pensamiento del 68, Guattari) y la confluencia con el pensamiento pedagógico del último Paulo Freire, no jerarquiza el conocimiento ni separa la ciencia del arte y lo cotidiano (...) Así, la transversalidad concebida de esa manera no es sólo una propuesta 'simpática', sino una proposición político-pedagógica radical que altera completamente la relación con la transmisión y construcción del conocimiento, está íntimamente relacionada con la deconstrucción de conocimientos y representaciones sociales que reproducen el sistema social, cultural y político vigente... (Reigota, M. 2000; p. 23)

En este punto cabe mencionar la inclusión de los temas de educación ambiental dentro de aquellos que serán considerados como transversales en las asignaturas del programa junto con otros temas; si bien es cierto que la inserción de la educación ambiental como asignatura resultaría inviable y tal vez en detrimento de sí misma, también es conveniente reflexionar acerca de la minimización de su importancia al ser difuminada como contenidos que no se encuentran asentados oficialmente en el programa; esto trae como consecuencia dos posibilidades : que el ejercicio docente le otorgue a la educación ambiental su real importancia o que se pierda entre las acciones del programa como un tema optativo a desarrollar. La casi nula información acerca de una concepción ampliada de la transversalidad a los profesores genera la difuminación de la educación ambiental como tal, y se limita a la vinculación o correlación de temas en lugar de una verdadera

¹⁵ Se alude metafóricamente a la forma rizomática frente a la arbórea, de acuerdo a la emulación de la fragmentación jerarquizada del conocimiento en forma de árbol, por contraparte Félix Guattari y Gilles de Luze (1968) proponen la forma de un rizoma por las interconexiones caóticas en la generación del conocimiento.

imbricación de conocimientos generados a partir de centros de interés o proyectos didácticos (García, J. 2000).

2.2.4 La educación ambiental desde la sustentabilidad

La antinomia de la sustentabilidad frente al sostenimiento del desarrollo económico y las racionalidades que las fundamentan, una ambiental y otra económica respectivamente, referidas en el capítulo anterior, nos presentan un panorama de la actualidad imbuido en la exigencia de una transformación del modelo de civilización rebasado por la posmodernidad, en dirección de un modelo de desarrollo que contemple la libre determinación de los pueblos para su elección, a partir de la reapropiación de su patrimonio socio-cultural y de recursos, particularmente en las regiones marginadas por la hegemonía capitalista; una racionalidad que plantee una relación sociedad-naturaleza diferente a lo acaecido desde la diseminación de la modernidad europea a nivel planetario hasta la actual globalización económica neoliberal.

El neoliberalismo impuesto a nivel global en las últimas tres décadas, ha potencializado los efectos de la hegemonía capitalista ensanchando la brecha entre los poseedores del capital económico y los desposeídos; el discurso sostiene que el desarrollo económico es el elemento que tiende a la erradicación de la pobreza económica y, aunque las cifras del Banco Mundial establezcan la disminución de ésta debido a la relatividad en los *índices de desarrollo humano*, la realidad se mueve en datos como que el 15% de la población padece hambre (FAO, 2012).

En el mismo sentido, el discurso neoliberal apela al conservacionismo ecológico como motor para la equidad en la distribución de los recursos a la par del control en la demografía; los argumentos no son suficientes. Más allá de la ética de la conservación se encuentra la ética ambiental, ya que abarca muchos otros elementos determinantes para la distribución equitativa de satisfactores que

permitan una óptima calidad de vida, tales como la complejidad, la dialéctica de las contradicciones históricas, democracia, la alteridad, la pluriculturalidad, la independencia, y muchas otras que confluyen en la totalidad social.

Las políticas educativas al respecto, fueron marcadas inicialmente por la *Carta de Belgrado* en el Seminario Internacional de Educación Ambiental celebrado en esa ciudad de la otrora Yugoslavia en 1975, de acuerdo al proyecto elaborado en el naciente PNUMA en 1973, en el que se propuso la conformación de la educación ambiental: este programa fue el resultado de la propuesta original en la primera reunión institucional en materia de medio ambiente en el seno de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio Humano celebrada en Estocolmo, Suecia en 1972. Así, en la carta de Belgrado (UNESCO, 1975) se plantearon las premisas para la educación ambiental:

D. Objetivos de la Educación Ambiental

- *Toma de conciencia. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas.*
- *Conocimientos. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.*
- *Actitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.*
- *Aptitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales.*
- *Capacidad de evaluación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos.*
- *Participación Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto.*

Si bien los objetivos de la carta eran vagos por inclinarse más hacia la enumeración de quehaceres más que en la manera de realizar las acciones, también es cierto que dichos objetivos, al menos en el papel, incluían elementos relacionados con la reflexión crítica, así como la referencia de los elementos políticos, sociales, estéticos y educativos a la par de los ecológicos en el ejercicio de la educación ambiental. Sin embargo, el desarrollo de las políticas educativas planteadas cayeron en el marco de la conservación ecológica, mismo que se vio reflejado en la conferencia intergubernamental de la ONU, realizada en lo que en 1977 fuera la URSS, en la ciudad de Tbilisi; ahí se establecieron los lineamientos de las políticas públicas a seguir.

El objetivo básico de la educación ambiental consiste en que las personas puedan comprender las complejidades del medio ambiente y la necesidad de que las naciones adapten sus actividades y prosigan su desarrollo de tal manera que se armonicen con dicho medio...debe ayudar también a crear conciencia de la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno...se tratará de un requisito previo para resolver los graves problemas ambientales a escala mundial; por ejemplo, los relativos a los océanos o a la contaminación atmosférica. (UNESCO, 1978; p. 12)

La política neoliberal no tardó en acelerar sus efectos en la década entrante de los ochenta con un marcado tinte economicista, en el que la tendencia a la privatización de los servicios, incluyendo la educación, se dejó sentir a nivel mundial; junto con ello las tendencias de la función social del estado disminuyeron, afectando no sólo la accesibilidad a los servicios básicos de la población marginada, sino también las prestaciones laborales sufrieron cambios en detrimento de los derechos alcanzados por los trabajadores, tales como el sistema de pensiones, la jornada laboral, la seguridad social, etc.

Los cambios llegaron en diferentes tiempos correspondiendo a diferentes latitudes; como ejemplo basta contemplar la cronología de los siguientes acontecimientos: bajo la dictadura de Augusto Pinochet en Chile, en 1980 se inició el sistema de subvenciones a instituciones educativas particulares; en 1983 se firmó la

enmienda final para aumentar la edad de jubilación en los Estados Unidos bajo la presidencia de Ronald Reagan; en Japón la iniciativa del primer ministro Yasuhiro Nakasone para introducir el llamado *bono educativo* privatizador de la educación pública, se intentó imponer en 1984 so pretexto de la liberación eficientista; en México la legislación en materia de seguridad social aniquiló el sistema de jubilación en 1997 del IMSS, y en el 2007 en el ISSSTE, además de haberse consolidado legalmente las condiciones que la reforma laboral del 2012, ejercidas de manera fáctica desde dos décadas atrás, disolviera los beneficios de los contratos colectivos de trabajo.

La descripción de éstos acontecimientos se encuentran enmarcados en los efectos del neoliberalismo que atañen directamente a la descomposición social y, por lo tanto, a la sustentabilidad ambiental como antinomia de la racionalidad económico-desarrollista, en donde se propugna por el conservacionismo ecológico como un vehículo con la capacidad suficiente de transformación ambiental; casi como el pretexto aliciente para el mantenimiento incólume del estilo crematístico de desarrollo; este hecho se vio reflejado en la manera de incluir la educación ambiental en la educación formal.

En México, particularmente en el nivel básico y, especialmente en la educación primaria, las asignaturas de ciencias naturales y geografía atienden a temas específicos de conservación ecológica y, los menos, al consumismo e identidad local. En 1992 el intento de incluir los temas de educación ambiental en la currícula del SEN, se proveyó de un paquete de libros de apoyo a la práctica docente, en el que se incluía la *Guía para el maestro. Medio ambiente y educación primaria* en un intento de atender las directrices internacionales en el rubro, pero a falta de una estrategia de formación, o al menos de capacitación, el texto no cobró ninguna relevancia.

La misma suerte ha corrido la publicación coordinada de la SEMARNAT y la SEP *¿Y el medio ambiente?, problemas en México y el mundo*, editada en el 2007 que

aunque pudiera constituir un apoyo para la práctica de la educación ambiental, no se han efectuado proyectos de formación adecuados, al menos hasta donde se tiene conocimiento de ello; aunado a esta situación, dicho texto solamente incluye aspectos de conservación ecológica y, como se ha apuntado, la racionalidad ambiental contempla la complejidad de todo el espectro de la totalidad social.

La formación entendida como una actividad caracterizada por una intencionalidad específica en una determinada área del conocimiento, para el desarrollo de capacidades cognoscitivas y de aplicación práctica que atienden al contexto histórico de su acción y, que el sujeto de dicha formación se ubica generalmente en los niveles de educación superior en pos del alcance de la definición individual de sus objetivos concretos.

La formación va más allá de un proceso de capacitación que busca reciclar y ajustar las habilidades profesionales a las nuevas funciones y normas ecológicas de los procesos productivos y para la producción y control de las nuevas tecnologías; a su vez, desborda la asimilación pasiva y la reproducción acrítica de un modelo global homogéneo, que es cuestionado por los intereses y perspectivas que definen el campo diverso y conflictivo del desarrollo sustentable. (Leff, E. 2010; p. 272)

En el caso de la formación ambiental, la sustentabilidad juega un papel preponderante en la especificidad de su acción, proporcionando un enfoque que apunte hacia la complejidad de las interacciones del ambiente y se consideren las premisas desde la racionalidad ambiental, en el ejercicio profesional en el que se ubique. En el caso que nos ocupa, la formación ambiental para los profesores de educación primaria ha sido escasa o, en el mejor de los casos, direccionada desde un enfoque conservacionista-ecológico. Este hecho nos refiere como punto causal para una práctica débil de la educación ambiental, y constituye un como elemento total del objeto de estudio en esta disertación.

...la formación ambiental debe interpretarse más como un enfoque que como la añadidura de una materia dentro de los planes de estudio de las carreras universitarias; como una nueva actitud hacia el análisis y construcción del conocimiento

que permita a los profesionistas ubicar los puntos de articulación entre las prácticas profesionales y los impactos que éstas provocan en el ambiente. (Arias, M. 2011; p. 188).

Aun contando con la ausencia práctica de la educación ambiental en la currícula, la postura que adopten los docentes para el desarrollo de su práctica cotidiana es definitiva para la viabilidad de una educación ambiental hacia la sustentabilidad, siempre y cuando dicha postura sea aprehendida en razón de una racionalidad ambiental y, es aquí donde la acción de los educadores ambientales resulte imprescindible en términos de formación de profesores.

2.2.4.1 Definiendo una postura conceptual de la educación ambiental

Considerando los múltiples aspectos referidos en este apartado que conforman el concepto de educación ambiental en razón de la sustentabilidad, una concepción amplia del medio ambiente, así como los preceptos que se acotaron anteriormente con respecto a la educación desde una visión crítica y liberadora, se establece entonces una acción concomitante para establecer, por principio, las diversas convergencias que permiten definir una postura al respecto de la educación ambiental:

- Como acción educativa se caracteriza por ser un proceso social determinado por las contradicciones dialécticas de la historia que atiende al ejercicio de las necesidades del ser social como sujeto; es multirreferencial y multideterminada en la construcción gnoseológica basada en el intercambio dialógico de la reflexión crítica de sus actores y encaminada hacia la transformación de la sociedad.
- Parte de una racionalidad ambiental basada en la sustentabilidad.
- Comprende los aspectos sociales, culturales, ecológicos y tecnológicos.
- Se fundamenta en valores éticos y estéticos.
- Apunta hacia el ejercicio de un paradigma diferente de producción.
- Interpela al modelo de desarrollo moderno.

- Apela al derecho de la autodeterminación e independencia en los diferentes estilos de desarrollo locales.
- Establece una aceptación de la alteridad y la pluriculturalidad.

Como la educación ambiental emerge ante la exigencia consciente de satisfacer las necesidades surgidas de la inminencia o presencia de la crisis del medio ambiente en la época actual, atiende dichas necesidades desde la parte que le corresponde en la estructura social; concomitante con la dinámica del resto de los componentes de dicha estructura, la educación ambiental encuentra su lugar como vehículo de transformación social.

La educación ambiental... no es sólo una educación que persigue el conocimiento de la dinámica de los ecosistemas en abstracto, ni tampoco es la inexistente panacea que nos liberará de todos los males. La educación ambiental es un proceso infinito de recuperación y construcción de saberes, sobre todo educativos, en estrecha relación con la producción, la sociedad y la naturaleza. Es un instrumento de tránsito hacia el desarrollo sustentable. (Ramírez, T. 2000; p. 65)

La educación ambiental enfrenta la fragmentación gnoseológica propugnada por una racionalidad positivista, en la que ha cabido la objetivación de la realidad en campos disciplinarios en un intento de dominar la naturaleza a través de la ciencia. La racionalidad ambiental del conocimiento busca encontrar la articulación entre la diversidad de elementos que constituyen la realidad cotidiana de la sociedad.

En este respecto, la interdisciplinariedad, que retoma los elementos de la dialéctica y totalidad social marxista, no desde la simplicidad de la vinculación o conglomeración disciplinar, sino que apela por la conformación de un objeto teórico que surja de la complejidad existente entre las disciplinas correlacionadas orgánicamente desde el problema epistemológico como tal, es decir, la disciplina es condición para el surgimiento de la interdisciplinariedad y sólo puede darse desde el momento de la investigación (Follari, R. 1999).

La *carta de Belgrado* establece como principio un enfoque interdisciplinar en la educación ambiental; sin embargo, esto no significa su elaboración en la práctica docente del ámbito formal o no formal; tampoco la negación de la existencia disciplinar en un intento de homogenizar totalitariamente las particularidades de su acción. Lo que sí significa es atender a la complejidad de las interacciones en la dinámica ambiental.

Es de suma importancia considerar que la educación ambiental deberá redirigir la racionalidad positivista apoyada en la ciencia moderna, considerada por siglos como el medio omnipotente para la solución de cualesquiera que sean los problemas a que se enfrente el curso de la humanidad; en cambio, tenderá a establecer una concepción compleja de las contradicciones histórico-sociales de las interacciones dadas en el desarrollo de la estructura social en su relación productiva con la naturaleza.

La educación ambiental se inscribe en esta transición histórica que va del cuestionamiento de los modelos sociales dominantes...hacia la emergencia de una nueva sociedad, orientada por los valores, orientada por los valores de la democracia y los principios del ambientalismo...fomenta nuevas actitudes en los sujetos sociales y nuevos criterios de toma de decisiones de los gobiernos guiados por los principios de sustentabilidad ecológica y diversidad cultural... (Leff, E. 2010; p. 273)

Aunada a la conceptualización de la educación que, como un proceso social caracterizado por el ejercicio de las necesidades exigidas por la dinámica histórico-dialéctica de la humanidad dirige sus esfuerzos para la integración del ser social del sujeto; mediante la construcción de nuevos conocimientos a través de la interacción dialógica y la reflexión crítica en un marco multirreferencial y multideterminado, la educación ambiental plantea su acción desde su racionalidad basada en la sustentabilidad, siendo ésta el vehículo de transformación en un paradigma alternativo de producción y desarrollo humano, basado en el derecho de autodeterminación e independencia de los estilos locales de su relación social con

la naturaleza, y en razón de los valores éticos y estéticos plasmados en la cultura, la ecología y la tecnología.

2.3 La dimensión estética en la educación ambiental

Para la consecución de un desarrollo humano integral que atienda las premisas de la educación ambiental, es menester enfocar su ejercicio desde los preceptos que asientan sus bases en la pedagogía crítica que atienda a la deconstrucción de parangones de la reproducción educativa planteada a partir del modelo de desarrollo actual, poniendo especial atención en los principios de la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

Una vez más se vuelven antagónicas...La primera (bancaria) es asistencial, la segunda (liberadora) es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la 'domestica' negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y la transformación creadora. (Freire, P. 1970; p. 37)

En este orden de ideas, la legitimación de la cultura, particularmente en el campo del arte, está monopolizada mediante la institucionalización oligárquica de la clase dominante a través de la acumulación del capital cultural; el acceso a la cultura artística está determinado por el origen de clase, siendo la educación el único vehículo de ascenso con que cuentan las clases bajas y medias a esta supuesta cultura artística legitimada por la burguesía moderna.

Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar –por el simple trámite de ignorarlas- las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar...hasta desvalorizar la cultura que se trasmite en beneficio de

la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia. (Bourdieu, P. 2009; p. 37)

Y si el acceso de las masas al arte se encuentra limitado a la acción formativa escolar, ¿que será de la integralidad educativa sin el ejercicio de la educación artística? Por ahora se encuentra relegada a un último término como un complemento prescindible de carácter recreativo, *subsidiaria de los contenidos de estudio 'verdaderamente importantes'*. (Aguirre, M. 2011; p. 16), ignorando su importancia formativa en la construcción del universo simbólico del sujeto. El currículo oculto en manos de los profesores, parecería ser un recurso frente al detrimento institucional de la formación integral, de la reinclusión de la educación artística, de la imbricación transversal de la educación ambiental.

La promoción de la cultura se encuentra garantizada en México constitucionalmente y refiere dicha atribución en los tres niveles de gobierno que, en el correspondiente al federal, se encuentra regulado por el SEN; de la carta magna se desprende hacia otras leyes como la LGEEPA, que para efectos de este trabajo resulta de especial interés y se abundará en el tema en el apartado correspondiente. Así, la legislación mexicana atiende a las recomendaciones de la ONU, específicamente en las que se refieren a la conformación de la educación ambiental como se cita en la conferencia mundial de Tbilisi:

...corresponde a la educación ambiental dispensar los conocimientos necesarios para interpretar los fenómenos complejos que configuran el medio ambiente, fomentar aquellos valores éticos, económicos y estéticos que constituyen la base de la autodisciplina... (UNESCO, 1978; p. 29)

En este orden de ideas, no es coincidencia que tanto la educación ambiental como la educación artística se encuentren incluidas en un mismo campo de formación en la currícula de educación básica, ya que son elementos que se presentan en el enfoque del programa 2011, la primera como transversal y la segunda como parte complementaria junto con otras disciplinas.

La ausencia de una práctica fortalecida de la educación ambiental, entendida como la omisión del desarrollo de los temas respectivos en la práctica docente de la escuela primaria, aunque incluidos en la currícula oficial, es un punto de partida para su planteamiento como un supuesto hipotético del proyecto; del mismo modo, el arte que es parte del quehacer humano y por tanto fenómeno cultural, contribuye a la conformación identitaria de la sociedad y en el desarrollo de valores como la sensibilidad y el humanismo

En este sentido, la educación ambiental adquiere un sentido estratégico en la conducción del proceso de transición hacia una sociedad sustentable (...) de una educación que genere una conciencia y capacidades propias para que las poblaciones puedan apropiarse de su ambiente como una fuente de riqueza económica, de goce estético y de nuevos sentidos civilizatorios. (Leff, E. 2010; pp. 269-270)

Si la educación constituye un medio para la promoción del desarrollo de las personas en este sentido, es menester atender a los preceptos de la integralidad educativa frente a una atomización de los conocimientos que preceden a sus contenidos y, más aún, frente a la jerarquización de las disciplinas que conllevan en muchos de los casos de la práctica docente, a la difuminación del ejercicio de la educación ambiental y a aquella que atiende su dimensión estética en cuanto al ejercicio de los contenidos de la educación artística.

Como se ha apuntado en apartados anteriores, la postura de las instituciones internacionales, particularmente aquellas alienadas a la ONU, propugnan por el mantenimiento del desarrollo sostenible desde una racionalidad económica y, retomando las tres premisas de dicha sostenibilidad, existen voces que añaden un cuarto pilar a las dimensiones ecológicas, sociales y económicas: la cultura. En efecto, la organización internacional que lleva por nombre *Ciudades y Gobiernos Locales Unidos* (CGLU) elaboró el documento a petición de la *Convención sobre la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO* en París Francia, 2005, titulado: *Orientación política sobre la cultura como cuarto pilar del desarrollo*

sostenible, publicado como resultado de la cumbre del CGLU, realizada en la Ciudad de México, 2010. En éste, se establece que las tres dimensiones o pilares acotadas en el informe *Brundtland* no satisfacen las necesidades a las que atiende la complejidad de la sociedad actual y, por tanto, establecen los lineamientos sujetos a adhesión, que marcan las líneas de acción a seguir por las políticas públicas de los estados a nivel mundial, a fin de reconocer y promover a la cultura como eje de acción del desarrollo social con base en las premisas del sostenimiento del desarrollo.

Esta nueva perspectiva apunta a la relación entre cultura y desarrollo sostenible a través de un enfoque doble: desarrollando los sectores culturales propios (a saber: patrimonio, creatividad, industrias culturales, arte, turismo cultural); y abogando para que la cultura sea debidamente reconocida en todas las políticas públicas, particularmente en aquellas relacionadas con educación, economía, ciencia, comunicación, medio ambiente, cohesión social y cooperación internacional. (CGLU, 2010; p. 4)

El modelo civilizatorio vigente gira en torno a sus premisas de desarrollo económico; el modelo de desarrollo económico ha sustraído la sensibilidad humanista enarbolada desde los orígenes del mismo modelo occidental en sus orígenes helénicos, luego renacentistas y ensalzadas por la ilustración. La obra artística europea se ha impuesto como patrón estético a nivel global, y es de admirarse su legado cultural enriquecedor en todo el orbe, sin embargo habría que considerar las condiciones histórico-políticas para su imposición a nivel global y sus efectos de *aculturización* o transculturización regional, así como la falta de equidad en el acceso a la cultura.; habría que preguntarse cuál es el punto de ruptura que excluyó la sensibilidad en el mapa del pensamiento del devenir del siglo XXI.

Si el Estado dicta las políticas culturales a seguir de la sociedad, la legitimación de la cultura en el papel que desempeñan los individuos también estaría alienada a las instituciones, lo que llamara Pierre Bourdieu *capital cultural institucionalizado: pero pienso también en el culto al arte y la ciencia que, a título de ídolos de la*

sustitución, pueden contribuir a la legitimación de un orden social en parte basado en la distribución desigual del capital cultural. (Bourdieu, P. 2002; p. 36); partiendo de la postura en la que la perpetuación de la hegemonía se ejerce mediante el campo económico, pero se legitima en el campo cultural.

A partir de estas aseveraciones, se plantea que las dificultades para la aproximación de la sociedad al campo cultural, específicamente del arte, es un problema de acceso, ya que el capital cultural está condicionado por la legitimación de la hegemonía institucional; en este sentido, el acceso inclusivo al currículo asegurada por el Estado para todos¹⁶, aseguraría el acceso a la cultura y al arte siempre y cuando la dimensión estética estuviera comprendida en ese currículo. Presumo que el real ejercicio de la dimensión estética en la educación se relaciona íntimamente en la acción del enfrentamiento a la crisis civilizatoria, y por tanto ambiental, en la formación de su campo educacional.

Lo que yo llamo el efecto Arrow generalizado, es el hecho de que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados, y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo; es sin duda uno de los factores estructurales de la explosión escolar, en el sentido en que el crecimiento de la cantidad de capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa que ejerce automáticamente en el medio ambiente. (Bourdieu, P. 1987; p. 5)

Si bien es cierto que Bourdieu contempla el acceso al capital cultural desde la validación de la hegemonía institucionalizada como un velado aseguramiento del capital económico y del poder, vale la pena rescatar que una educación desde la postura de la pedagogía liberadora, aseguraría la inclusión al acceso de la cultura en el marco de la equidad.

Cuestionar el racionalismo moderno como verdad absoluta que implica la imposición de un modelo occidental, no significa establecer un divorcio de la

¹⁶ De acuerdo a la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, Jomtien, 1990.

estética con la ciencia, sino reconocer que cada campo comprende un lenguaje propio que forma parte del desarrollo integral del ser humano. Ejercer las particularidades de la educación artística incide en la constitución del universo simbólico del individuo en tanto se considere como producción del conocimiento, y significa completar esa parte de la que adolece una supuesta integralidad educativa y, por tanto, de la conformación completa del desarrollo humano en plenitud. Otorgar la importancia que inviste el acceso al arte en pro de rescatar los valores sensibles del humanismo, por hoy exótico del centro mercantilista de un modelo neoliberal, probablemente sólo sería una parte, pero indispensable para plantear una educación ambiental frente a la crisis.

La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia. (Ros, N. 2007; p. 2)

El pensamiento racional ha planteado una sucesión evolutiva de posturas en cuanto a la visión del arte; desde la mirada aristotélica hasta la ilustración se ha desplazado entre la idea de la mimesis y la expresión interpretativa, pero de manera concluyente se ha identificado como una actividad humana, ora como contranatural ora bien como inherente a la naturaleza humana. *Por la creación artística es posible hacer conciencia de la idea. Esta práctica promueve transformar la capacidad representativa del artista en aptitud eficiente para ello visualizar la idea convertida en obra consolida el funcionamiento cognitivo.* (Alderete, J. 2010; p. 651). Sea cual fuere la mirada en perspectiva del fenómeno artístico, la dimensión estética se constituye como elemento generador de conocimiento, pero que atiende a un lenguaje de significaciones propias. Relacionar en una totalidad, arte y ciencia, constituye un punto de referencia para el ejercicio cultural de las respuestas innatas, desde una postura vigotskyana, en la construcción del conocimiento a través del aprendizaje.

Partiendo del enfoque que denota la integralidad educativa, podemos suponer que la finalidad de la educación básica no consiste en atomizar el conocimiento para el adiestramiento experto en las diferentes disciplinas propuestas en la currícula; la educación artística no es la excepción y no se trata de formar artistas solamente, sino de brindar el acceso al currículo, garantizado institucionalmente, en la que se incluye la educación del arte. No es la enseñanza del arte por el arte mismo, sino de completar una faceta humana que permita llegar a desarrollar valores y conocimiento más allá de lo meramente estético; no es una cuestión de instrucción, sino de educación.

Sin lugar a dudas, el arte en la educación, en el contexto de la modernidad, se desplaza paulatinamente en las instituciones de educación general, en el mejor de los casos, a un lugar accesorio, más articulado con el uso del tiempo libre, la recreación y aun el adorno, sometido, a la par que otras expresiones de la cultura, a la oferta y al consumismo imperantes (Aguirre, M. 2011; p. 16)

El centrarse únicamente en las manifestaciones del deterioro ambiental desde su aspecto ecológico, considerando al impulso del desarrollo económico como su paliativo, carece de una visión amplia del ambiente al omitir el aspecto social de éste; la crisis ambiental también incluye una crisis social que se presenta con una marcada carencia de sensibilidad de valores humanistas, cuya promoción está determinada, en una parte importante, por esa sensibilidad que otorga el ejercicio del arte. La creación artística está disminuida, en lo general, a un producto, objeto del mercado ofrecido en los medios de comunicación; frente a la actividad crematística de la pseudo creación de la obra artística, la educación artística ofrece una consolidación del juicio crítico estético para el ejercicio real del derecho a decidir; otorgar un lugar a la educación del arte es educar ambientalmente.

2.3.1 La cultura, el arte y la estética en la educación

Al enunciar la palabra cultura es menester establecer el sentido que se otorga de acuerdo al contexto de lo que se está tratando; acotar el significado de *cultura* ante *culturas*, nos refiere a tres aristas distintas, de acuerdo a las definiciones de Raymond Williams (2001): la primera en cuanto a un proceso de desarrollo del intelecto asumida de manera abstracta; la segunda como la explicación de un modo de vida y, una tercera se refiere a las obras y prácticas intelectuales y relativas al arte. El mismo autor, al disertar acerca de la relación entre sociedad y cultura menciona cuatro conceptos: *un hábito mental individual, el estado de desarrollo intelectual de toda una sociedad, el conjunto de las artes y, una forma de vida de un grupo.* (Ignacio Díaz, G. 2009).

Una concepción amplia de la estética incluye el enfoque cultural como modo de vida, en la que se manifiestan las cualidades que una sociedad construye para la satisfacción de sus necesidades en su enfrentamiento con el ambiente; en su manera de relacionarse con la naturaleza y con la sociedad misma. Los valores estéticos son temporales históricamente y espaciales geográficamente hablando, es decir, su validez está de acuerdo al contexto histórico y geográfico de la sociedad. La aceptación de la diversidad cultural contempla la aceptación de la alteridad estética.

La cultura enunciada muchas veces como sinónimo de sociedad, atiende a un aspecto fundamental en cuanto al mantenimiento de las prácticas sociales intergeneracionales en su acción histórica de una determinada población, ya que se encuentra en estrecha relación con la educación, por ser ésta el vehículo de dicho sostenimiento de las sociedades a través del tiempo. No es casual que su raíz etimológica se refiera a los quehaceres de la agricultura o la ganadería, ya que implica la manera de cómo se relacionó la humanidad con la naturaleza; la edad moderna europea le dio un sentido metafórico en el sentido del cultivo de las facultades humanas. Sea cualesquiera de los aspectos a los que corresponda la

acepción, la cultura es un hecho eminentemente humano y difiere de los fenómenos que atienden al curso de la naturaleza.

Del mismo modo, la acepción de la estética tiene múltiples facetas: ya sea como una rama de la disciplina filosófica axiológica, como cualidad artística o como percepción sensual, en todo caso, mantiene una relación constante con la manera axiológica de sentir, interpretar y actuar de una cultura. Entendida como valor estético, constituye una base fundamental para la conformación de una postura en su relación con la educación ambiental, ya que, junto con los valores éticos, constituyen una premisa de su racionalidad; es decir, la educación ambiental está fundamentada en valores éticos y estéticos que conforman una postura ante la relación sociedad-naturaleza.

Por otro lado, los valores estéticos constituyen una condición en la concepción artística, ya que al estar relacionada con la percepción que el sujeto tiene sobre el objeto en una relación erótica, le otorga su calidad de arte.

Estética es la disciplina que estudia, en sentido general, la comunicación afectiva; y en sentido particular, la comunicación artística. Investiga las leyes a que está sujeta la captación sensible-afectiva del mundo por parte del hombre; el condicionamiento social e histórico de los sentimientos en su relación con la producción artística, y las leyes del desarrollo y de la evolución del arte, de su papel socialmente transformador como reflejo de la conciencia colectiva... (Melgar, L. 1978. pp. 88)

Desde su referencia etimológica griega la estética está relacionada con lo sensible y con el sentir, enfocando como uno de sus objetivos al arte. El valor estético otorga la calidad de arte al objeto; valor, entendido como un conjunto de cualidades que determina la especificidad y trascendencia de sus cualidades *valiosas*, en este caso de un objeto, que suponen la existencia de una obra de arte (Engarden, R. 1989). Concibo a la estética sí como una disciplina filosófica relativa a la sensibilidad humana en una relación interpretativa de la realidad de su

entorno, de su universo, pero también constituye un aspecto del desarrollo mismo de la cultura social.

En este sentido, el fenómeno del arte es visto desde el punto estético desde diferentes perspectivas: una que atiende al valor estético no por sus propiedades materiales, físicas o utilitarias del objeto de arte, sino de acuerdo a su contenido humano y social; otra de ellas es como objeto de intercambio y de valor de acuerdo a sus cualidades determinadas por la crítica del arte, la que atiende a la racionalidad económica; en este punto, la legitimación del arte en su sentido estético, está dada desde la hegemonía del capital cultural de acuerdo a Pierre Bourdieu (1987); antes de seguir con estas consideraciones, es menester esclarecer una postura con respecto al arte.

Desde una concepción occidental que parte desde la *mimesis* planteada por Platón y Aristóteles en razón de que el arte es una representación o imitación de la realidad, influenció la concepción moderna del arte en Europa; pasando por el idealismo kantiano y luego hegeliano, el neoclasicismo europeo sentó las bases valorativas desde la estética europea como válidas en razón de la legitimación cultural.

Adolfo Sánchez Vázquez considera la imposibilidad de definir conceptualmente al arte a partir de generalizaciones, ya que éste es producto del contexto histórico geográfico de la sociedad en el que se desarrolle, por lo tanto su definición es abierta al tiempo y al espacio social.

El arte es, pues, una actividad humana práctica creadora mediante la cual se produce un objeto ,material, sensible, que gracias a la forma que recibe una materia dada, expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dicho producto u obra de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad.

En conclusión, lo que permite extender el concepto de arte a nuevos productos de la actividad práctica creadora del hombre no es su parecido con obras paradigmáticas o incuestionables ... sino el hecho de compartir los rasgos esenciales que hacen del arte una

realidad abierta, es decir, sujeta a un proceso constante de originalidad y creación.
(Sánchez, A. 1989)

La cultura está definida por la manera de cómo se relaciona el humano con la naturaleza, y uno de sus medios de expresión es el arte, a través de las concepciones estéticas que emanan de la misma sociedad; la sociedad educa culturalmente en una sucesión intergeneracional, para producir así las transformaciones que resulten de las contradicciones dadas en el seno de la misma sociedad por la acción de la dialéctica histórica; podemos ubicar así, la contribución de la educación artística como medio de transformación social desde una postura ambiental.

2.3.2 Reapropiación local de los valores culturales de los pueblos

Una nueva racionalidad ambiental que emerge desde el cuarto pilar omitido por la sostenibilidad del desarrollo: la dimensión cultural desde las etnias latinoamericanas hacia la conformación de un nuevo paradigma en la relación sociedad-naturaleza. En éste, caben la reapropiación de sus identidades y recursos en la exigencia del reconocimiento a la alteridad cultural y el derecho de la determinación independiente de sus procesos productivos.

...en América Latina se ha venido construyendo un concepto de ambiente, entendido como un potencial productivo que emerge de la integración sinérgica de procesos ecológicos, culturales y tecnológicos...emerge así un nuevo paradigma productivo, basado en el potencial ecológico de su geografía y en la pluralidad de sus identidades étnicas...promueve la sustentabilidad desde sus bases ecológicas y culturales, a través de la descentralización de la economía y la diversificación de los estilos de desarrollo... (Leff E. 2010; p.43)

La *transculturización* se esgrimió en la segunda mitad del siglo XX como bandera de resiliencia, es un término que ha caído más o menos en desuso en las últimas décadas; el neologismo fue lanzado en 1940 por el antropólogo cubano Fernando Ortiz en una apología de la cultura del tabaco frente al azúcar, en la que presenta

la conformación cultural de la isla a partir de la industrialización de la industria tabacalera en relación con la pérdida de la identidad cultural de la producción artesanal de la isla. Nada más vigente en términos de la globalización económica en la que la transculturización es soporte de la homogenización cultural.

El advenimiento de una sensibilidad estética regida desde la metrópoli capitalista en la que la expresión artística se cosifica en objeto mercantil, tiende a imponer un patrón de aceptación de lo *artístico* como legitimación del capital cultural que se produce en las grandes transnacionales que incluso se dificulta identificar el origen nacional de éstas; la industria musical, cinematográfica, pictórica, entre otras, está monopolizada por dichas transnacionales: el idioma inglés domina la lírica musical mundial; las distribuidoras de largometrajes estadounidenses acaparan las salas de proyección en todo el orbe, que incluso minimizan la industria más voluminosa del cine hindú; las sumas exorbitantes en las que se manejan las pinturas, por ejemplo, de los muralistas mexicanos, atienden a la legitimación, originada en Nueva York, de su capital artístico convertido en jugosa ganancia de la afamada casa inglesa *Christie's*, fundada en la segunda mitad del siglo XVIII.

El fenómeno de la transculturización se potencia a partir de la pérdida de identidad cultural regional y en detrimento del sentido de lo estético; esta sustitución de patrones estéticos encuentra su oportunismo en el descuido del enfoque estético en las políticas educativas institucionales, siendo la sociedad presa fácil de la manipulación mercantil del arte; las ventas millonarias de la industria musical, atiende a la validación de los cantantes promovidos a través del bombardeo publicitario.

La identidad cultural juega un papel preponderante en la sustentabilidad ambiental, ya que el reconocimiento a la alteridad presupone la autodeterminación local en su estilo de desarrollo, poniendo en tela de juicio la postura, desde la hegemonía occidental, de promover el desarrollo económico a nivel planetario como máxima para la procuración de la calidad ambiental. La reducción de la magnitud del

desarrollo en la racionalidad económica, como lo expresa Enrique Leff (2010; p. 25) *el discurso del desarrollo sostenible...simplifica la complejidad de los procesos naturales y destruye las identidades culturales*; plantea la real intención del discurso conservacionista en cuanto a la capitalización del patrimonio cultural y ambiental, especialmente en los pueblos originarios de América *El neoliberalismo ambiental busca debilitar las resistencias de la cultura y de la naturaleza para subsumirlas dentro de la lógica del capital*. (Leff, E. 2010; p. 28)

Pero una racionalidad ambiental que reconozca el legítimo derecho de los pueblos a la reapropiación de su patrimonio, contraviene a todas luces los intereses de la hegemonía poseedora del capital económico, causante de grandes presiones internacionales que incluso, han desencadenado intervenciones militares a través de la historia: Corea, Vietnam, Chile, Granada, Palestina, Afganistán, Irak, etc., por citar algunos ejemplos más recientes, sin contar la interminable lista de aquellos que iniciaron desde el colonialismo del siglo XVI.

2.3.3 La legitimación del capital cultural desde la hegemonía

El modelo de desarrollo económico plantea desde su racionalidad, la legitimación de los valores estéticos que le otorgan o niegan la calidad de objeto artístico como valor de cambio; al mismo tiempo, legitiman el arte como una instancia que adquiere lo que Pierre Bourdieu considera como capital cultural.

Bourdieu plantea la existencia del campo en razón de la lucha por la apropiación de un capital común y su estructura depende de las relaciones que guardan entre sí los individuos en la dinámica de la lucha de clases; el campo está estructurado conforme al sistema que define las posiciones sociales y de acuerdo al enfrentamiento de fuerzas y la apropiación del capital económico, social y cultural. Éste último está determinado por aquel que se adquiere mediante la educación y, otro simbólico, que dependen de la legitimación de sus valores. Esto implica que,

de acuerdo a la hegemonía de la legitimación del capital simbólico, establecerá una jerarquización entre los poseedores del capital y los que carecen de él.

El *habitus* determina la conformación de la posición en la que se desenvuelve el individuo y la movilidad hacia otra posición social, dependerá de la capacidad de apropiación del capital material y simbólico. El *habitus* condiciona el lugar que ocupan las clases estableciendo las relaciones que guardan los individuos con la producción y condicionan la reproducción y mantenimiento de las jerarquías sociales: la oligarquía de los poseedores del capital hegemónico y los proveedores de la fuerza de trabajo. (Amparán, A. 2005)

Desde el entendimiento de la educación ambiental como un campo en construcción, se puede abordar su concepción a la par de las características del *campo* tratadas por Bourdieu y las coincidencias de este autor con la filosofía marxista de la *lucha de clases* como definitoria de la sociedad; sin embargo, no considera las clases sociales como mero resultado del poder adquisitivo, sino como consecuencia de los papeles que juegan las clases en la dinámica de producción, distribución y consumo que se determinan de acuerdo a los principios del campo; una ligera, pero determinante deferencia con la dialéctica materialista de Marx.

En la definición del *campo*, según Bourdieu, interviene la dinámica de los factores que lo conforman y sus intereses propios de quienes accionan en él. La acción o *juego* en el campo de la educación ambiental lo constituye su mismo enfrentamiento a la crisis ambiental que enmarca la sociedad para la que se dirige, mediante la construcción de un futuro deseable a través del sujeto de la educación. (Benítez, N. 2007)

Atendiendo a la evolución histórica de la educación ambiental, institucionalizándose en la década de los setenta, desde un enfoque conservacionista, ha llegado a convertirse en un mero instrumento del desarrollo

sostenible a partir de los años noventa, un retroceso en la educación ambiental como sostenedor del desarrollo moderno (Sauvé, L. 1999).

La legitimación cultural desde la hegemonía oligárquica que a través de la historia han acumulado el capital (material y simbólico), obstaculizan el acceso al campo del arte y la apropiación del capital cultural por las mayorías, en este sentido, el acceso al arte está limitado por la posición que guarda el individuo en la escala social (Bourdieu, P. 2009). En este orden de ideas, Bourdieu sostiene que la educación, alejándose de su acción reproductora, es el único medio de movilización en las jerarquías de las clases sociales, aunque sostiene que la fuerza del *habitus* influye fuertemente en la herencia del capital.

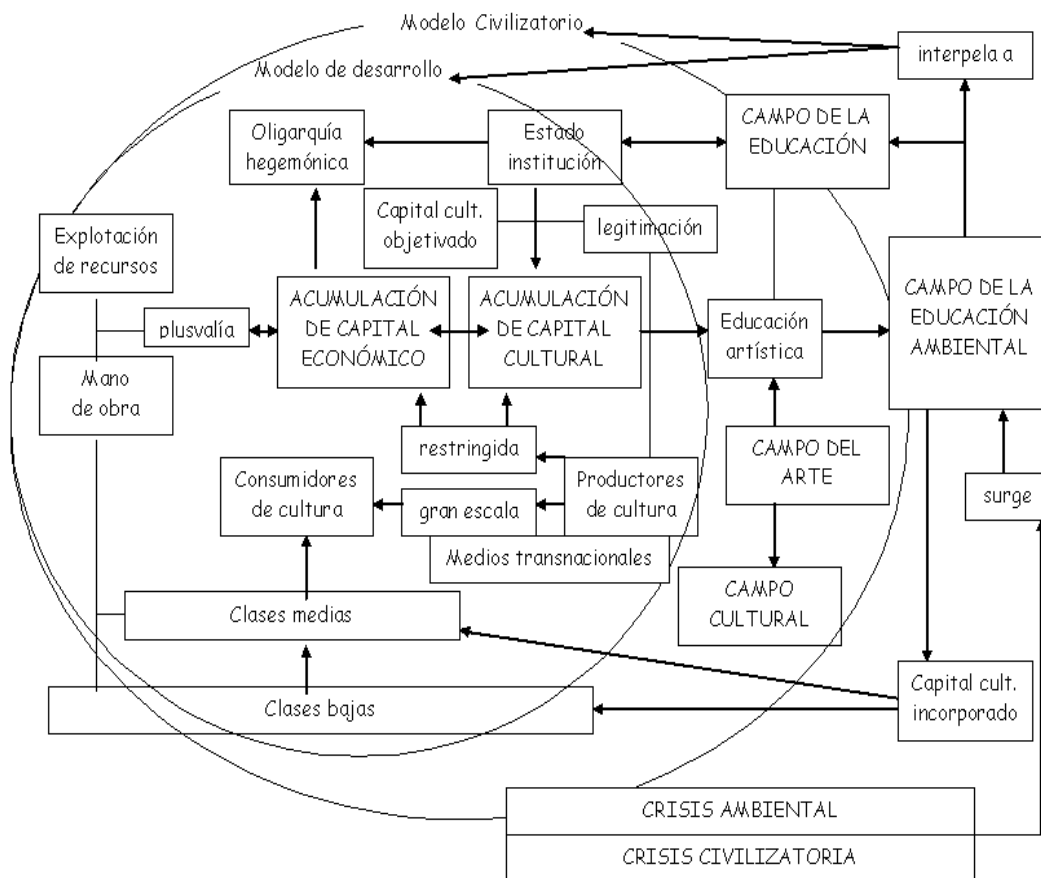
El reconocimiento y la aceptación universal de la alteridad cultural, es otro de los preceptos que en la educación ambiental juega como condición al cuestionar el modelo civilizatorio occidental; el individuo, al apropiarse de los saberes que le otorgan una identidad cultural, no será presa fácil de la legitimación simbólica que ejercen los cotos de poder: como productores, al imponer patrones comerciales transculturizantes a gran escala, y de manera restringida, ya que constituye un medio de acceso a la apropiación del capital cultural exclusivo de la oligarquía económica. *La ética del ser y el tiempo de la sustentabilidad* expresa en el *Manifiesto por la vida*, elaborado en el *Foro de ministro de América Latina y el Caribe 2002*, PNUMA, las bases de las que parten dichas afirmaciones.

52. La ética de la sustentabilidad se nutre del ser cultural de los pueblos, de sus formas de saber, del arraigo de sus saberes en sus identidades y de la circulación de saberes en el tiempo. Estos legados culturales son los que hoy abren la historia y permiten la emergencia de lo nuevo a través del diálogo intercultural y transgeneracional de saberes, fertilizando los caminos hacia un futuro sustentable. (PNUMA, 2002)

El arte y el ambiente se encuentran relacionados en la dinámica de las interacciones de la sociedad y otros campos como el de la educación, en el que se conforma la dimensión estética de la educación ambiental.

En el cuadro 2b, encontramos la relación que guarda la educación ambiental con los campos de la educación, la cultura y el arte en franca interpelación al modelo civilizatorio occidental; éstos, como proveedores de capital se relacionan directamente en el modelo de desarrollo con la dinámica económica y social de su estructura. En el campo cultural, se establece la aparición desde la modernidad europea en productores, consumidores y legitimadores en la base del desarrollo económico capitalista. Así, la mercantilización cultural la divide a su vez en una *producción cultural restringida*, basada en la singularidad de los productos de capital objetivado, y otra *producción cultural a gran escala*, en la que sus fines van de acuerdo a la homogenización.

Cuadro 2b
*La educación artística en el campo de la educación ambiental**



*elaboración propia 2014

Aquí es donde la posición crematística del modelo de desarrollo actúa en detrimento de los valores como el humanismo y la sensibilidad que, en la parte que a la educación le corresponde, contrarrestaría dichos efectos desde un enfoque crítico y liberador; en particular, la fundamentación de los valores estéticos y éticos de un nuevo paradigma en la complejidad de las relaciones del ambiente.

Naomi Klein explica la personalización, acotando que el narcisismo publicitario de la oligarquía económica constituye un límite a las opciones del individuo que, en palabras de Gilles Lipovetsky *el capitalismo autoritario cede el paso a un capitalismo hedonista y primitivo* (Lipovetsky, G. 2009; p. 50) y rompe con las estructuras culturales identitarias de origen y atenta contra la continuidad del pensamiento histórico del individuo. En este sentido, la educación ambiental vive un momento coyuntural en la currícula del SEN (quizás accidentalmente) ya que la pasada reforma sexenal del 2009, la ubica desde el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* desde la postura de la formación cívica y ética y de la educación artística; bien valdría la pena intentar ejercer la acción docente del currículo oculto desde la postura ambiental, ética y estética que se proponen en los programas de estudio de educación básica.

2.3.4 El aspecto cultural de la integralidad educativa en la legislación mexicana

Como se ha apuntado anteriormente, la integración del ser social al ser inacabado individual innato constituye un fin de la educación y, siendo una característica exclusiva de la sociedad humana, es innegable su carácter cultural. Referirse a la integralidad educativa, implica el tomar en cuenta todas las facultades del ser y por tanto interpelar la omisión de cualquiera de sus aspectos que, en el caso curricular, atendería a la inclusión de todas las disciplinas que lo conforman. Hecho que se encuentra garantizado en la legalidad constitucional como máxima del artículo tercero:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación (...) La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano...

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural... (CPEUM, 2014)

Aun de estar acotada como tendencia, la integralidad del desarrollo del ser humano está asegurada para todos los individuos en todas sus facultades; ideas que provinieron del idealismo kantiano del siglo XVIII, la integralidad educativa ya figuraba en el texto del constituyente de 1824, como primer documento con validez legislativa posterior a la guerra de independencia, que debe su esencia liberal al doctor José María Luis Mora:

Art.50 fr. I: Promover la ilustración: asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de Marina, Artillería e Ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública de los respectivos estados (Hernández, S. 1994)

No sería sino hasta las postrimerías del siglo XX en el que Justo Sierra incluiría a la integralidad como característica de la política de la educación primaria en la *Ley de educación primaria para el distrito y los territorios federales* de 1908 que, de acuerdo a los efectos del desarrollismo liberal porfiriano, los beneficios de la educación como política social estaba reducido a una élite capitalina, ya que el analfabetismo alcanzaba al 85% de la población (Hernández, S. 1994).

No fue sino hasta la constitución de 1917 posrevolucionaria en la que se incluiría la noción de integralidad tal y como se describe en el artículo tercero de la legislación actual.

En razón de este orden de sucesos, los programas de educación primaria atienden a una diversidad de asignaturas de acuerdo a la legislación vigente, sin embargo, la jerarquización de éstas (política y fáctica) atentan contra dicha

integralidad educativa. En este punto, cabe retomar la importancia de la transversalidad rizomática frente a la arbórea (Gallo, S. 1998), tratada en el apartado correspondiente, en cuanto a la jerarquización de las asignaturas de la currícula, es decir, la imbricación de los temas transversales propuestos en el programa de educación primaria debieran caracterizarse por su omnipresencia y ser la base fundamental que rijan los principios en los preceptos de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Pero en la práctica cotidiana en las aulas de educación primaria, la jerarquización de las disciplinas es un hecho que puede vislumbrarse desde la programación jerarquizada en el tiempo asignado al ejercicio de las asignaturas, de acuerdo al llamado *campo formativo* en el que se incluyan; es el caso del campo *Desarrollo personal y para la convivencia*, en el que los programas correspondientes al nivel primaria contemplan a la educación ambiental como tema transversal y a la educación artística como asignatura. Esta jerarquización surte un efecto vertical desde la currícula oficial hasta el ejercicio docente en las aulas y, en el medio, se potencializa por variados aspectos que ya han sido tratados en apartados anteriores, tales como las pruebas de evaluación nomotética nacionales *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), las exigencias administrativas, la presunción de carencias de conocimientos técnicos de los profesores, entre otras. Este hecho contraviene a la legislación en materia educativa.

2.3.5 Sustento legal de la pluriculturalidad

El modelo de civilización de la modernidad europea impuesto en el resto del planeta, ha sido motivo de excluir una racionalidad ajena a esta hegemonía; como se ha mencionado en otros apartados, la concepción de la civilización es enarbolada a semejanza de la civilización europea moderna en un amplio rango de opiniones desde Adam Smith, Georg W. Hegel o Federico Engels, los que consideran como estadios de barbarie a las sociedades nativas de América, Asia o

África. Esta intolerancia a la *otredad* cultural constituye a la vez consecuencia y soslayo del mantenimiento del modelo económico moderno, ya que la explotación de los pueblos en los continentes mencionados, en cuanto a recursos naturales y fuerza de trabajo, han sido pieza fundamental para el sostenimiento de la metrópoli desde el siglo XVI hasta el presente.

La racionalidad ambiental considera la aceptación de alteridad en la diversidad cultural como frente hacia dicha exclusión; el derecho a contar con una identidad cultural local, implica el derecho de participación en la toma de decisiones desde la visión ética y estética particular de cada comunidad.

Se trata de lograr que se reconozca el derecho a la cultura propia y la igualdad y equidad sociales, además de sentar las bases para lograr un diálogo intercultural que sea una práctica de todas las instituciones y de la sociedad en general. (Arias, M. y López, A. 2009; p. 102)

En México, la diversidad cultural fue rechazada desde su sometimiento colonial hasta la primera mitad del siglo XX bajo la bandera del desarrollo y el progreso que rebasaran la barrera del atraso (López, A. 2012). Sin embargo, una nueva racionalidad ambiental, cuenta con la interculturalidad como premisa en prospectiva de un paradigma de civilización incluyente en la ideografía de las comunidades locales.

Las reformas de las que fue objeto el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estriban en el movimiento de insurrección *zapatista* frente al estado mexicano acaecido en la década de los noventa y protagonizado por las comunidades que habitan el estado de Chiapas, en su lucha contra la inequidad que impera en este tipo de comunidades. Tras un largo camino de luchas armadas y negociaciones, se incluyeron como cumplimiento parcial del reconocimiento de las comunidades indígenas en la legislación nacional y asegurar, al menos legalmente, la sustentabilidad cultural de los pueblos originarios de México.

Por principio, el artículo segundo establece el carácter de la nación como pluricultural en su composición, específicamente en las bases de los *pueblos indígenas*, asentando la existencia de sus instituciones sociales, políticas, económicas y culturales.

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (CPEUM, 2014)

Al reconocer el fundamento de la cultura originaria del país como aquella que proviene de la población precolombina, se está reconociendo al mismo tiempo la existencia de una cultura pluricultural en la indivisibilidad de la nación, y por tanto trastoca a la cultura nacional como una entidad completa. Asimismo, el apartado B del artículo en cuestión, asegura la promoción de la educación para el desarrollo integral de los pueblos llamados indígenas, como atribución legal de los tres órdenes de gobierno.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria,... tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos...

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (CPEUM, 2014)

Por otra parte, el artículo tercero incluye la noción cultural en los incisos que definen las características de la educación:

a) *Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y **cultural** del pueblo.*

b) *Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra **cultura**.*

V. *Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo a la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra **cultura**.* (CPEUM, 2014).

*Negritas del autor.

Si bien es cierto que el concepto de cultura y culturas se maneja de maneras diferentes de acuerdo al sentido de la ley, ora como población, ora como característica de prácticas y creencias, es innegable que los efectos culturales, cualesquiera que estos sean, están contemplados como prerrogativa de la sociedad, como un derecho de acceso y promoción en este rubro. De ser así, las políticas educativas federales de las que depende la elaboración de los planes y programas de estudio de nivel primaria, deberán reflejar dichas prerrogativas en el ejercicio escolar.

El acceso y desarrollo cultural no solamente se contempla desde la legislación en el ámbito educativo, el artículo cuarto referente a derecho en la equidad de los individuos, asegura el acceso a la cultura en cuanto a la promoción que de ella haga el estado, así como a su libre ejercicio:

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo ala

diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural. (CPEUM, 2014; art. 4°)

De acuerdo a los ordenamientos de la carta magna, se desprende la LGEEPA y los lineamientos que se señalan en materia de educación ecológica, comprenden su inclusión en lo que se acota como formación cultural de las generaciones jóvenes, como lo señala el artículo 39°, sección VIII *Investigación y Educación Ecológicas* de esta ley:

Las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos, conocimientos, valores y competencias, en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como en la formación cultural de la niñez y la juventud. (LGEEPA, 2014; art 39°)

Cabe hacer notar que la ley contempla, en este caso, la incorporación de *contenidos ecológicos* en la *formación cultural*, lo que no satisface la amplitud de los contenidos ambientales o de educación ambiental, como ya se ha tratado en un capítulo anterior; sin embargo, la cuestión biofísica del ambiente se encuentra incluida en la educación ambiental. Por otro lado, valdría la pena preguntarse los fundamentos que motivaron la limitación de la acción educativa en materia de lo que denomina la ley como *formación cultural* a las generaciones jóvenes, ya que las generaciones mayores, también juegan acciones decisivas en la dinámica social y, por lo tanto, ambiental.

Finalmente, la ley contempla las necesidades y características culturales de los habitantes en relación con las áreas protegidas, contemplado como un elemento fundamental de sustentación. Así como en el mencionado artículo segundo de la constitución que refiere las características de las comunidades originarias del país, el título referente a las áreas protegidas de la LGEEPA, aunque no de manera explícita, implica a las poblaciones con estas características, en razón de su definición acerca de este tipo de áreas como aquellas en las *su ambiente no ha sido significativamente alterado* por la intervención humana, por la que en la

mayoría de los casos las características de la población que las habita corresponde a las características de lo que se apunta como pueblos originarios.

Art. 45° El establecimiento de áreas naturales protegidas, tiene por objeto:

VII.- Proteger los entornos naturales de zonas, monumentos y vestigios arqueológicos, históricos y artísticos, así como zonas turísticas, y otras áreas de importancia para la recreación, la cultura e identidad nacionales y de los pueblos indígenas.

Zonificación:

b) De uso tradicional: Aquellas superficies en donde los recursos naturales han sido aprovechados de manera tradicional y continua, sin ocasionar alteraciones significativas en el ecosistema. Están relacionadas particularmente con la satisfacción de las necesidades socioeconómicas y culturales de los habitantes del área protegida.

Art. 66° El programa de manejo de las áreas naturales protegidas deberá contener, por lo menos, lo siguiente:

I.- La descripción de las características físicas, biológicas, sociales y culturales del área natural protegida, en el contexto nacional, regional y local, así como el análisis de la situación que guarda la tenencia de la tierra en la superficie respectiva. (LGEEPA, 2014)

De acuerdo a las determinaciones legislativas que en materia de educación y medio ambiente en relación con el ámbito cultural se establecen en México, se infiere la importancia de la cultura como una instancia determinante en la estructura social, y, si la educación responde a la conformación del ser social que responda a las exigencias concientes en las necesidades de transformación y sustentabilidad de esta sociedad, entonces se infiere la importancia axial del ámbito cultural, de la inminente necesidad de otorgar un lugar a la dimensión estética de la educación ambiental.

2.3.6 Sustento legal de la educación ambiental

El derecho inalienable de la sociedad a una calidad de vida que responda al ejercicio de sus necesidades de acuerdo al precepto de la calidad ambiental, es contemplado desde el marco legal de las instituciones tanto internacionales como nacionales. Al atender a las premisas establecidas en la *Carta de Belgrado* (UNESCO, 1975) en cuanto a *...mejorar la calidad del medio y de la vida de toda*

la población del mundo como una aspiración de la inserción en las políticas públicas de la educación ambiental, a la que nos hemos referido en un apartado anterior, la legislación mexicana establece desde el artículo 4° de su constitución el derecho a un ambiente sano: *Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho...*

El garantizar el acceso a un medio ambiente sano, implica un sinnúmero de atribuciones legales que se traducirán en acciones que el estado tendrá que planear y ejecutar. A través de la constitución, como el máximo marco legislativo del país, se prevé asegurar el mencionado derecho mediante la regulación de acciones referidas en diversas materias en las que se relacionen más estrechamente los aspectos ambientales. Estos hechos, repercuten en los lineamientos de la Ley general de educación (LGE), que en su artículo 7° se expresan los lineamientos de la acción del estado y donde se vislumbra el sentido que la ley acota con respecto a la educación ambiental:

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. También se proporcionarán los elementos básicos de protección civil, mitigación y adaptación ante los efectos que representa el cambio climático y otros fenómenos naturales; (LGE, 2012)

La carta magna establece los lineamientos que en materia de acceso a un medio ambiente sano, prevé para su aseguramiento.

Art. 25° Bajo criterios de equidad social y productividad se apoyará e impulsará a las empresas de los sectores social y privado de la economía, sujetándolos a las modalidades que dicte el interés público y al uso, en beneficio general, de los recursos productivos, cuidando su conservación y el medio ambiente. (CPEUM, 2014)

En este artículo, se explicita la obligación del estado como órgano rector del desarrollo nacional y, entre otros, especifica que el impulso a la empresa pública y privada atenderá al cuidado de los recursos y del medio ambiente; de manera particular, se refiere a la actividad productiva de las empresas en relación con la conservación del medio natural, como se refleja en los efectos que recaen en los apartados correspondientes a *impacto ambiental* de la LGEEPA.

El artículo 27° resume, en líneas generales, el ánimo de la LGEEPA en cuanto a la tenencia de la tierra y su utilización:

Art. 27° La nación tendrá en todo tiempo el derecho de imponer a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público, así como el de regular, en beneficio social, el aprovechamiento de los elementos naturales susceptibles de apropiación, con objeto de hacer una distribución equitativa de la riqueza pública, cuidar de su conservación, lograr el desarrollo equilibrado del país y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural y urbana. En consecuencia, se dictarán las medidas necesarias para ordenar los asentamientos humanos y establecer adecuadas provisiones, usos, reservas y destinos de tierras, aguas y bosques, a efecto de ejecutar obras públicas y de planear y regular la fundación, conservación, mejoramiento y crecimiento de los centros de población; para preservar y restaurar el equilibrio ecológico; para el fraccionamiento de los latifundios; para disponer, en los términos de la ley reglamentaria, la organización y explotación colectiva de los ejidos y comunidades; para el desarrollo de la pequeña propiedad rural; para el fomento de la agricultura, de la ganadería, de la silvicultura y de las demás actividades económicas en el medio rural, y para evitar la destrucción de los elementos naturales y los daños que la propiedad pueda sufrir en perjuicio de la sociedad.

En este respecto se expresa la intención de la ley en términos de preservación y restauración del equilibrio ecológico en el ordenamiento de los asentamientos humanos, así como en la utilización de la tierra para su explotación agrícola, ganadera y silvícola en cuanto a la prevención del deterioro de sus elementos naturales que la componen. Considerando que la actividad productiva del medio rural, así como la contemplada en la que corresponda a la industria del artículo mencionado anterior a éste, está relacionada con la sustentabilidad ambiental,

entonces se manifiesta la inminencia de la educación ambiental para el cabal cumplimiento de dichas previsiones legales reguladoras en el sentido de la prevención.

Art. 73°, XVI, 4a. Las medidas que el Consejo haya puesto en vigor en la Campaña contra el alcoholismo y la venta de sustancias que envenenan al individuo o degeneran la especie humana, así como las adoptadas para prevenir y combatir la contaminación ambiental, serán después revisadas por el Congreso de la Unión en los casos que le competan. (LGEEPA, 2014)

En el artículo 73° se establecen algunas premisas en materia de salubridad pública, en cuanto a las facultades legislativas del congreso de la unión para la prevención y *combate* de la contaminación ambiental; de nueva cuenta el ánimo de la ley nos refiere a los aspectos ecológicos, mismos que se manifiestan en el ánimo de la LGEEPA.

Art. 115° Los recursos que integran la hacienda municipal serán ejercidos en forma directa por los ayuntamientos, o bien, por quien ellos autoricen, conforme a la ley;
g) Participar en la creación y administración de zonas de reservas ecológicas y en la elaboración y aplicación de programas de ordenamiento en esta materia;

En materia de las atribuciones legales de los municipios que conforman cada entidad así como el Distrito federal, se les otorga a los gobiernos locales su participación (en concurrencia) para la creación de zonas de reserva ecológica, así como en la administración y aplicación de los programas conducentes. La LGEEPA establece el alcance de las atribuciones para cada nivel de gobierno.

En 1971 se promulga la *Ley federal para prevenir y controlar la contaminación ambiental* y un año después se crea la *Subsecretaría de mejoramiento del ambiente*, que fueran los antecedentes originarios de la actual *LGEEPA* y la *SEMARNAT*, respectivamente. La ley contempla todos los aspectos que en materia de conservación, prevención y mitigación del deterioro ambiental se relacionen con las actividades productivas y de los asentamientos. La educación

ambiental está referida desde varios ángulos, ora como ecológica ora como ambiental. Retomemos la definición que se asienta al respecto:

ARTÍCULO 3o.- *Para los efectos de esta Ley se entiende por:*

XXXVIII. Educación Ambiental: *Proceso de formación dirigido a toda la sociedad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar, para facilitar la percepción integrada del ambiente a fin de lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del ambiente. La educación ambiental comprende la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida. (LGEEPA, 2014)*

Cabe destacar que el sentido de la definición difiere en muchos aspectos de la postura asentada en apartados anteriores en cuanto a educación ambiental se refiere. Por un lado, se inscribe en un proceso de *formación*, lo que parecería más que como una intención formativa, a la concepción de formación que tiene una función específica y diferente a la educación. Por otra parte, no atiende a los preceptos de una educación basada en la crítica y la reflexión como generadora del conocimiento, sino se dirige específicamente a la transmisión lineal de conocimientos en razón de fines conductuales. La influencia de esta postura en el sentido de la conformación curricular en el ámbito de la educación formal, específicamente la que corresponde a la educación básica, se verá reflejada en la inserción de esta educación ambiental, como se tratará en un apartado posterior.

La LGEEPA, establece en algunos de sus artículos la intervención de la educación ambiental en cuanto a sus fines y a la viabilidad de conservación, particularmente en cuanto al objeto de las áreas protegidas. El artículo 47° bis, expresa en esos términos, la permisibilidad de actividades, entre otras la educación ambiental, en las diferentes zonas en las que se subdividen dichas áreas:

I. Las zonas núcleo, tendrán como principal objetivo la preservación de los ecosistemas a mediano y largo plazo, en donde se podrán autorizar las actividades de preservación de los ecosistemas y sus elementos, de investigación y de colecta

científica, educación ambiental, y limitarse o prohibirse aprovechamientos que alteren los ecosistemas. Estas zonas podrán estar conformadas por las siguientes subzonas:

Y se especifican, en el mismo artículo, las restricciones en cada una de las subzonas: de preservación, de uso tradicional, de desarrollo sustentable y de uso público; estableciendo que las actividades de educación ambiental serán permitidas si son de bajo impacto ambiental:

En las subzonas de uso restringido sólo se permitirán la investigación científica y el monitoreo del ambiente, las actividades de educación ambiental y turismo de bajo impacto ambiental que no impliquen modificaciones de las características o condiciones naturales originales, ...la educación ambiental, congruentes con los propósitos de protección y manejo de cada área natural protegida. (LGEEPA, 2014)

El siguiente artículo hace las mismas previsiones que el anterior, pero en aquellas que se denominan como *reservas de la biosfera*, las que también corresponden a la clasificación de las áreas protegidas.

ARTÍCULO 48.- *Las reservas de la biosfera se constituirán en áreas biogeográficas relevantes a nivel nacional, representativas de uno o más ecosistemas no alterados significativamente por la acción del ser humano o que requieran ser preservados y restaurados, en los cuales habiten especies representativas de la biodiversidad nacional, incluyendo a las consideradas endémicas, amenazadas o en peligro de extinción. En las zonas núcleo de las reservas de la biosfera sólo podrá autorizarse la ejecución de actividades de preservación de los ecosistemas y sus elementos, de investigación científica y educación ambiental, mientras que se prohibirá la realización de aprovechamientos que alteren los ecosistemas. Párrafo reformado DOF 23-02-2005. (LGEEPA, 2014)*

Los santuarios son otra modalidad de las áreas protegidas y, el artículo 55° establece también la restricción de las actividades que en ésta se realicen, permitiendo las correspondientes a la investigación, recreación y a la educación ambiental.

ARTÍCULO 55.- *Los santuarios son aquellas áreas que se establecen en zonas caracterizadas por una considerable riqueza de flora o fauna, o por la presencia de especies, subespecies o hábitat de distribución restringida. Dichas áreas abarcarán cañadas, vegas, relictos, grutas, cavernas, cenotes, caletas, u otras unidades topográficas o geográficas que requieran ser preservadas o protegidas. En los santuarios sólo se permitirán actividades de investigación, recreación y educación ambiental, compatibles con la naturaleza y características del área. (LGEEPA, 2014)*

En cuanto a las áreas de protección, se establece la promoción de la educación como medio de preservación de estas áreas, pero con la especificación de carácter ecológico.

ARTÍCULO 53.- *Las áreas de protección de recursos naturales, son aquellas destinadas a la preservación y protección del suelo, las cuencas hidrográficas, las aguas y en general los recursos naturales localizados en terrenos forestales de aptitud preferentemente forestal,..... En las áreas de protección de recursos naturales sólo podrán realizarse actividades relacionadas con la preservación, protección y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales en ellas comprendidos, así como con la investigación, recreación, turismo y educación ecológica, de conformidad con lo que disponga el decreto que las establezca, el programa de manejo respectivo y las demás disposiciones jurídicas aplicables. (LGEEPA, 2014)*

La ley, en su sección VIII, provee los lineamientos en materia de educación ecológica, que deberán atender las autoridades en materia educativa; establece la incorporación de contenidos ecológicos particularmente en el nivel básico. Como se analizará en el capítulo correspondiente, los contenidos ecológicos se encuentran en el ámbito de las ciencias naturales y la geografía, especialmente aquellos que se insertan en los programas de educación primaria del 2011 aún vigentes.

SECCION VIII Investigación y Educación Ecológicas

ARTÍCULO 39. *Las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos, conocimientos, valores y competencias, en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como en la formación cultural de la niñez y la juventud...*

La Secretaría mediante diversas acciones promoverá la generación de conocimientos estratégicos acerca de la naturaleza, la interacción entre los elementos de los ecosistemas, incluido el ser humano, la evolución y transformación de los mismos, a fin de contar con información para la elaboración de programas que fomenten la prevención, restauración, conservación y protección del ambiente. Párrafo adicionado DOF 07-01-2000 (LGEEPA, 2014)

Se incluye la participación de los medios que, si bien es cierto los medios de comunicación privados atienden a esta mención, no podemos soslayar el papel que juegan como actores principales para el sostenimiento de la hegemonía económica y, por lo tanto, atienden a una racionalidad económico-desarrollista. *Asimismo, propiciarán la participación comprometida de los medios de comunicación masiva en el fortalecimiento de la conciencia ecológica, y la socialización de proyectos de desarrollo sustentable. (LGEEPA, 2014; art. 39°)*

En el mismo sentido, la sección de la ley en materia de educación enuncia la promoción de la formación ambiental en el nivel superior, en el ánimo de la producción científica y la formación de especialistas.

La Secretaría, con la participación de la Secretaría de Educación Pública, promoverá que las instituciones de Educación Superior y los organismos dedicados a la investigación científica y tecnológica, desarrollen planes y programas para la formación de especialistas en la materia en todo el territorio nacional y para la investigación de las causas y efectos de los fenómenos ambientales. (LGEEPA, 2014; art. 39°)

Quizás por tal motivo, la SEMARNAT, en colaboración con la SEP haya publicado la antes mencionada guía para el maestro mencionada anteriormente, que sin embargo, no constituye una acción determinante para la formación en educación ambiental de los docentes a nivel primaria.

En suma, podemos afirmar que la educación ambiental se encuentra contemplada por la ley, pero deja muchos vacíos en su concepción en razón de la sustentabilidad; el sentido de la legislación en la materia atiende más bien a

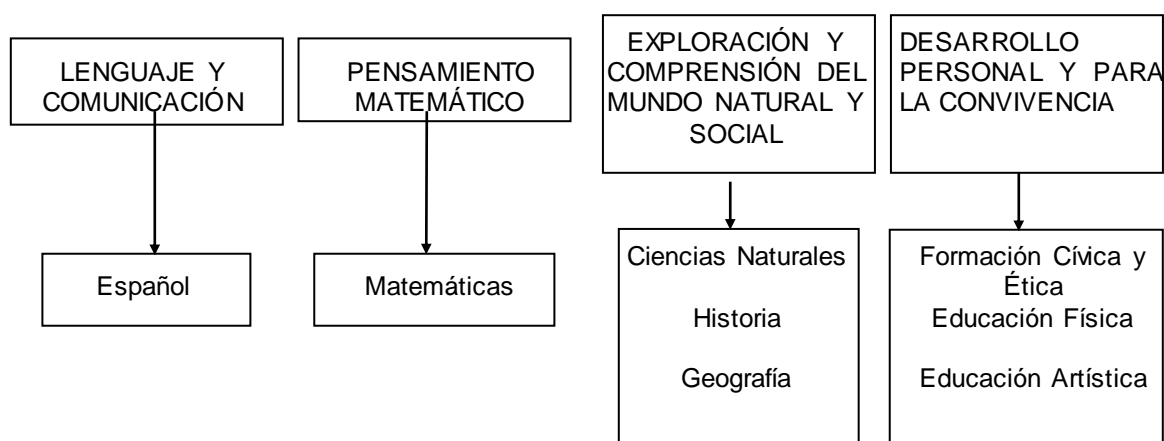
aspectos de conservación ecológica y se basa en la racionalidad económica del desarrollo. Asimismo el enfoque de la currícula, al menos en lo concerniente al nivel de educación primaria, es producto del enfoque que la legislación presenta; la posibilidad de enfocar desde la sustentabilidad a la educación ambiental se encuentra en el currículum oculto de la práctica docente cotidiana, asunto del que se abundará en el siguiente apartado.

2.4 La Educación Ambiental en el programa de educación primaria

Como se ya se había mencionado anteriormente, las adecuaciones finales realizadas en la etapa de prueba de la RIEB emanada de la gestión gubernamental pasada, significó un replanteamiento de la educación ambiental en el programa de estudios 2011 hasta hoy vigente, en la que, como uno de los cambios significativos, se agruparon las asignaturas en *Campos de Formación* como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 2c

*Campos de Formación para la Educación Básica **



**elaboración propia 2014*

Como se puede observar en el cuadro 2c, la organización de las asignaturas que componen la currícula nacional poco han cambiado en cuarenta años, aunque la innovación del programa del 2009 consistió en los cuatro campos formativos que

agrupan dichas asignaturas; esto en razón de ensamblar las asignaturas a lo largo del esquema de educación básica, desde el preescolar hasta la secundaria.

Específicamente, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, perteneciente al campo *Desarrollo personal y para la convivencia* es desde donde se propone la inclusión de la educación ambiental; se incluye como temas a desarrollar de manera transversal en proyectos que se vinculen con los contenidos de otras asignaturas, particularmente con los recursos de la Educación Artística y la Educación Física, como parte del campo formativo. En el enfoque de la asignatura se fundamentan dichas características: *...la asignatura pretende promover experiencias significativas por medio de cuatro ámbitos que concurren en la actividad diaria de la escuela: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.* (SEP, 2011; p. 169)

Plantea el trabajo desde cada uno de los ámbitos mencionados en el marco de cotidianidad del alumno, a través de la realización de proyectos que impliquen la imbricación de los temas de educación ambiental, específicamente señalado en el eje correspondiente a la Formación Ética, de acuerdo a la forma de organización de la asignatura, en las aportaciones de este eje:

Este eje incide en el desarrollo ético de los niños y adolescentes, e implica la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y a la defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, de un uso racional de los recursos materiales, económicos y ambientales, y el reconocimiento y la valoración de la diversidad, entre otros. (SEP, 2011; p. 171)

Aquí se incluye explícitamente uno de las premisas de la educación ambiental, no solamente en cuanto al uso racional de los recursos, sino también en el reconocimiento de la diversidad. En cuanto a las competencias a desarrollar en la asignatura, se mencionan a continuación aquellas que, desde mi opinión denotan una expresión específica de un enfoque ambiental; primero, la que tiene que ver con la diversidad cultural y aceptación de la alteridad:

Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua y valores personales y culturales.

También implica tener la posibilidad de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Abarca la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista para conocer y valorar los de otras personas y culturas. A su vez implica equidad, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros, así como poder cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos. (SEP, 2011; p. 174)

La segunda competencia se refiere a una instancia identitaria de acuerdo a su pertenencia cultural regional; se señala específicamente la contribución de ésta para el mejoramiento del ambiente:

Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Esta competencia consiste en la posibilidad de que los alumnos se identifiquen y enorgullezcan de los vínculos de pertenencia a los diferentes grupos de los que forman parte, en los que se adquieren referencias y modelos que repercuten en la significación de sus características personales y en la construcción de su identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla desde el entorno social, cultural y ambiental inmediato en que las personas desarrollan lazos afectivos, se saben valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, costumbres, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes. Mediante el ejercicio de esta competencia se busca que los alumnos se reconozcan como miembros responsables y activos de diversos grupos sociales generando disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural. (SEP, 2011; p.174)

Retomando el enfoque de los ámbitos de la asignatura anteriormente mencionada, se plantea la inclusión de los temas de educación ambiental, sólo que ahora con la

variante de incluir a la sustentabilidad como causal de ésta; también se señala la autonomía del profesor para ampliar aquellos planteamientos que aluden a la formación ética del alumno, con el fin de dotar a la currícula de este valor inherente. Incluyo en el párrafo alusivo del programa todos los temas a trabajar de manera transversal, ya que considero que en lo general atienden a las premisas de la educación ambiental:

La asignatura Formación Cívica y Ética contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo. A esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas se le denomina trabajo transversal, lo cual permite aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se promueven en todo el currículo.

Entre las temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación ambiental para la sustentabilidad.*
- Educación para la paz y los derechos humanos.*
- Educación intercultural.*
- Perspectiva de género.*
- Educación para la salud.*
- Educación sexual.*
- Consumo ético.*
- Educación económica y financiera.*
- Educación vial.*
- Transparencia y rendición de cuentas.*
- Cultura de la prevención.*
- Uso racional y ético de la tecnología (SEP, 2011; p. 178-179)*

En el siguiente cuadro de contenidos 2d, podemos observar los temas de aprendizaje de cada asignatura del campo formativo que estamos tratando y sus concordancias en cuanto a la distribución temporal de los bloques:

Cuadro 2d

Temas de aprendizaje

Desarrollo personal y para la convivencia 6° grado (SEP, 2011; p. 435)

bloque	Formación cívica y ética	Educación Física	Educación artística
1	De la niñez a la adolescencia	La imaginación es el camino de la creación	-El patrimonio cultural de las artes visuales -Elementos básicos de las danzas autóctonas -La notación musical. -Adaptación de un mito o leyenda
2	Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor	Los juegos cambian, nosotros también.	-Arquitectura e historia -Elementos básicos de los bailes folklóricos -El compás musical. -Las tareas en una puesta en escena
3	Los desafíos de las sociedades actuales	No soy un robot, tengo ritmo y corazón	-Las imágenes de mi historia -Elementos básicos de los bailes populares -Los compases de 3/4 y 4/4. -Los personajes y sus características
4	Los pilares del gobierno democrático	En donde hay alegría hay creación	-Reinterpretación del patrimonio visual -Interpretación libre de un baile popular -Acompañamientos rítmicos. -El espacio teatral
5	Acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana	Compartimos aventuras	-Documentos visuales: la fotografía -Interpretación libre de un baile folklórico -La creación de polirritmos. -La representación teatral.

Artes visuales, Expresión corporal y danza,
Música y Teatro
**elaboración propia 2014*

Como muestra, en el cuadro 2e se presenta a continuación la relación que guardan entre sí los contenidos con los aprendizajes esperados de la asignatura Formación cívica y ética en el 3er bloque de 6° grado, pudiendo resaltar las implicaciones de la educación ambiental en términos de cada ámbito.

Cuadro 2e

Aprendizajes esperados y contenidos por ámbito Bloque III 6° grado

(SEP, 2011; p. 193)

Respeto y valor de la diversidad, Sentido de pertenencia a la comunidad, nación y a la humanidad		
Aprendizajes esperados	Ambito	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Analiza críticamente las causas e implicaciones de problemas sociales.</i> • <i>Valora que en México y en el mundo las personas tienen diversas formas de vivir, pensar, sentir e interpretar la realidad, y manifiesta respeto por las distintas culturas de la sociedad.</i> • <i>Manifiesta una postura crítica ante situaciones de discriminación y racismo en la vida cotidiana.</i> • <i>Cuestiona las implicaciones del uso inadecuado de los recursos en el ambiente local y mundial.</i> 	A	<p><u>Desafíos actuales</u> <i>Cuáles son los principales problemas sociales en la actualidad. Qué es la migración. Cuáles son las causas e implicaciones de los problemas sociales en el lugar donde vivo, en México y en el mundo. Qué es el desempleo y el trabajo informal. En qué formas se presenta el maltrato, el abuso y la explotación infantil. Cuáles son las conductas que representan violencia intrafamiliar. Cómo pueden enfrentarse estos desafíos.</i></p> <p><u>Diálogo entre culturas</u> <i>Qué semejanzas y diferencias reconozco en personas de otros lugares o los valores propios son superiores o inferiores a los de otros grupos o personas. Cuáles deben ser mis actitudes ante personas que son diferentes en sus creencias, formas de vida, tradiciones y lenguaje.</i></p> <p><i>Qué obstáculos para la convivencia plantea pensar que la cultura o los valores propios son superiores o inferiores a los de otros grupos o personas. Cuáles son los riesgos de una sociedad que niega la diversidad de sus integrantes. Cómo se puede favorecer el diálogo intercultural.</i></p> <p><u>Humanidad igualitaria, sin racismo</u> <i>Qué es el racismo. En qué lugares del mundo y momentos de la historia las luchas contra el racismo han conseguido resultados en favor de la igualdad. Qué personajes representan esas luchas. Por qué el racismo como forma de convivencia es inaceptable. Qué retos existen en México y en el mundo para lograr la fraternidad entre los pueblos y la igualdad entre los seres humanos.</i></p>
	T R A N S V E R S A L	<p style="text-align: center;">DESARROLLO SUSTENTABLE</p> <p><u>Indagar y reflexionar</u> <i>Qué es la conciencia ambientalista. Qué volumen de recursos como la madera, el petróleo, el agua, la electricidad, el gas u otros se consumen anualmente en la localidad, el país o el planeta. Cuánto tiempo requiere: un bosque para reforestarse, el mar para repoblarse, los suelos para recuperar su fertilidad, o la basura para biodegradarse.</i></p> <p><u>Dialogar</u> <i>Reflexionar respecto a lo finito de los recursos del planeta. Reflexionar sobre la relación entre la creciente explotación del planeta y el agotamiento de sus recursos. Analizar el significado del término 'Desarrollo sustentable'.</i></p> <p><i>Proponer acciones factibles para cuidar el planeta.</i></p>
	AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA	<p><u>Revisamos costumbres en nuestra convivencia</u> <i>De qué manera los prejuicios y estereotipos nos llevan a actuar de manera injusta. Cuál es nuestra responsabilidad ante las ideas preconcebidas sobre personas y grupos. Qué costumbres cotidianas existen en el trato con personas. Cuál de esas costumbres favorece u obstaculizan la convivencia. Cuál conviene a todos cambiar.</i></p>

Si se atiende la simple vinculación o correlación de contenidos, se corre el riesgo de hilar uno tras otro de una manera forzada, utilizando cualquier pretexto exento a la esencia de cada tema y de la disciplina a la que pertenece. El trabajo que se propone en el programa de acuerdo a la integralidad educativa y, en el caso de la educación ambiental como tema transversal, requiere de una contextualización de

los temas imbricados, de manera tal que se refleje en un proyecto de características reales y se acerquen a una realidad del entorno de la comunidad educativa, en donde intervengan simultáneamente toda la diversidad de saberes contemplados en las disciplinas que conforman las situaciones reales.

Este acercamiento a las situaciones reales, aparte de dotar de mayor sentido a las actividades realizadas en la escuela por pertenecer al contexto próximo del alumno, aportan el sentido de los valores que se proponen desarrollar en el campo formativo hacia las otras asignaturas involucradas; es decir, dotar de un carácter ético, democrático, equitativo, etc., en la utilización del juicio crítico en la toma de decisiones para desarrollar dichas actividades, y por qué no, de perfilar el carácter ambiental de la educación.

Partiendo de los planteamientos asentados en los programas de educación primaria se hace la propuesta de intervención, ya que se establece desde la práctica real y cotidiana en razón de los contenidos que los docentes deben desarrollar como obligación legal profesional.

Capítulo 3

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN/INTERVENCIÓN Y SU METODOLOGÍA EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

*Pero el exilio, la expiación y la penitencia
deben preceder a la reconciliación
del hombre con el universo...
temo que hayamos perdido
el sentido mismo de toda actividad humana:
asegurar la vigencia de un orden
en que coincidan la conciencia y la inocencia,
el hombre y la naturaleza.*

Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*.

3.1 Gestación del objeto de estudio

El motivo central en este trabajo de investigación-intervención se mueve a lo largo del papel que juega la educación ambiental y su dimensión estética en la educación primaria; cómo se inserta en su currícula desde diversos aspectos como la oficialidad, la percepción de los docentes, sus estrategias didácticas y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Al establecer las relaciones de estos aspectos con la práctica docente y el desarrollo de los contenidos de aprendizaje en la cotidianidad del aula, nos encontramos con el cuestionamiento reflexivo en relación a la efectividad de dicha práctica en todas las asignaturas planteadas por la currícula de la educación primaria. ¿Cuáles son las razones a las que responde una jerarquización en la práctica de las asignaturas que marcan los programas de estudio?, ¿Hasta dónde se cumplen las premisas de una educación integral?, ¿De qué manera influye en el desarrollo de la educación ambiental y cuál es su ubicación en la currícula?

Como se trató en apartados anteriores, en la currícula de educación básica aún hoy vigente, propuesta por la pasada reforma educativa sexenal RIEB del 2009, se insertaron los temas ambientales en uno de los cuatro *campos formativos* (*Desarrollo personal y para la convivencia*), que comprende las asignaturas de educación cívica, física y artística, y desde mi percepción, tiene el menor peso específico en la práctica educativa de la escuela primaria; sin embargo, considero que otorgar la importancia que requieren los temas contenidos en este campo será una labor a cargo de la iniciativa de los maestros de grupo en la toma de decisiones y acciones como escuela; esta oportunidad podría constituir el momento coyuntural para otorgar a la educación ambiental la salida del sesgo conservacionista que lo caracteriza en la currícula del nivel, y ubicar su práctica en las aulas desde las propuestas pedagógicas y el diseño por los propios docentes de las estrategias didácticas cotidianas.

Las carencias que denota la práctica de las asignaturas mencionadas, actúan en detrimento de la integralidad educativa planteada constitucionalmente; los temas del civismo y el arte, conforman una base para la promoción de valores éticos y estéticos que coinciden con una racionalidad ambiental en su concepción amplia. Por consecuencia, relacionar la educación ambiental, su dimensión estética y el ejercicio de los contenidos de educación artística en las estrategias didácticas de la escuela primaria constituye la acción central del objeto de estudio que genera el proyecto de investigación y la intervención en una escuela primaria.

El disertar acerca de la dimensión estética de la educación ambiental, conlleva a considerar un sinnúmero de aspectos que convergen en una idea de sociedad como fenómeno cultural; este hecho abre una gran variedad de posibilidades de análisis en torno a la conformación de la educación ambiental planteada desde la dinámica de un campo en formación.

Por otra parte, establecer una postura desde la racionalidad ambiental de la sustentabilidad frente a la crisis ambiental actual, nos refiere necesariamente a la

inminencia del surgimiento de la educación ambiental que, como caracterización pedagógica, obliga asimismo a fundamentar la práctica educativa desde una reflexión crítica de la pedagogía liberadora planteada por Paulo Freire (1997).

Concibiendo a la educación como uno de los vehículos para la transformación de la sociedad, se plantea el objeto de estudio partiendo de las posibilidades que tienen los docentes desde el desempeño cotidiano de su práctica; su formación ambiental respondería enfrentando a una política educativa que se ha planteado desde una racionalidad economicista, en el que la escasez de los temas ambientales en la currícula de educación primaria, estimo, es una condición generalizada de los programas de estudio. En este respecto, considero que la formación de los docentes constituye un punto clave para la conformación de una actitud que promueva el ejercicio de la educación ambiental.

Considerando los preceptos de la educación integral y, nuevamente apelando a Paulo Freire (2010) en razón de complementar el inacabamiento del ser social como finalidad de la educación, la integralidad educativa requiere de su real ejercicio para su cabal desempeño, es decir, no hay educación integral si se atiende a una jerarquización positivista de las asignaturas que conforman la currícula. Particularmente en el caso de la educación primaria, el abandono de la práctica en algunas asignaturas responde a dicha jerarquización, y, en la parte final de la fila se encuentra la educación artística, entonces ¿cómo atender a la dimensión estética del ambiente?, ¿cómo apelar a un modelo de legitimación cultural en el campo del arte?, ¿cómo pueden tener acceso al capital cultural las mayorías?; indudablemente no es posible sin la promoción desde la escuela, del cabal desarrollo integral del ser humano.

3.1.1 El proyecto de investigación-intervención

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, propongo establecer un análisis teórico e histórico contextual que, ante la percepción de la

problemática del deterioro del ambiente, relacione el surgimiento de la educación ambiental en razón de la complejidad que involucra la interacción en todos los ámbitos de la totalidad social en congruencia con el modelo civilizatorio. El papel que juega la educación frente a dicha situación como uno de los ámbitos determinantes en la interpelación a dicho modelo, particularmente en lo que corresponde a los aspectos culturales de la sociedad y su manera de relacionarse con el ambiente, implica la diversidad estética de percibir dicha relación.

Los valores éticos y estéticos se ubican en el *campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia* en la currícula de la educación básica, en donde se incluye a la educación artística y el desarrollo transversal de los temas de educación ambiental. En este orden de ideas, este proyecto se aboca al análisis reflexivo del desarrollo efectivo de los contenidos concernientes a dicha asignatura, así como al planteamiento de los temas ambientales propuestos por los programas de estudio de la educación primaria.

Como precedente, se incluye un análisis de los fundamentos alusivos a los programas de estudio de educación primaria vigentes (2011), como punto de partida para el desarrollo del supuesto concerniente a la omisión de los contenidos del campo mencionado, en el trabajo cotidiano de la escuela primaria y, frente a ello, establecer un plan de acción para el fortalecimiento de la práctica docente a este respecto, de acuerdo a las necesidades que surjan de la indagación previa con el cuerpo docente de una escuela, y el consecuente desarrollo del programa de intervención que de ella emane.

Establecer la condición de *crisis* al estado de deterioro ambiental a nivel planetario, permite asimismo considerar la búsqueda de un cambio de paradigma ante un modelo de civilización que sigue las líneas del estilo de desarrollo causal de dicha problemática. Considero que el papel de la educación, desde la lógica ambiental, conforma uno de los medios de interpelación a este modelo, excluyente por antonomasia de la alteridad ajena a la racionalidad desarrollista occidental. Es por

tanto, motivo de esta disertación abordar aspectos tales como la aceptación de la diversidad cultural y la conformación identitaria de las sociedades originarias; es decir, su manera de relacionarse ética y estéticamente con la naturaleza, lo que nos remite a la dimensión estética de la educación ambiental.

A este respecto, considero de gran importancia, fundamentar la problemática ambiental en el contexto histórico de las implicaciones que tuvo la imposición en Latinoamérica del modelo civilizatorio europeo moderno, así como sus efectos en la industrialización contemporánea; también el desarrollo histórico de las acciones efectuadas a partir de la segunda mitad del siglo XX por parte de los organismos internacionales, los que dieron lugar al surgimiento del campo de la educación ambiental a nivel planetario y los que corresponden al nivel regional de México.

En cuanto al marco teórico de la investigación, se parte del análisis conceptual de la educación, medio ambiente y el campo cultural del arte; sus relaciones e implicaciones en la totalidad social, de acuerdo a los preceptos del materialismo histórico; el planteamiento del capital cultural como característica excluyente en la escala social y las acciones que la educación formal debiera ejercer para el establecimiento de una equidad de acceso a éste.

3.1.2 Dinámica de la fundamentación teórica del proyecto

Para establecer las relaciones de los elementos que inciden en la práctica docente que hagan efectiva la inclusión de todos los contenidos del *campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia*, es menester presentar los elementos teóricos que fundamenten los supuestos hipotéticos dirigidos hacia la conformación de la tesis central de esta disertación. Dicha fundamentación parte de una diversidad disciplinaria de las ciencias sociales, cuyos antecedentes configuran el marco teórico que sustenta la propuesta:

- Fundamentación conceptual y factual de la crisis ambiental.

- Recuento histórico de la relación sociedad-naturaleza en función del deterioro ambiental.
- Relación histórica de la educación ambiental como campo con base en los preceptos que lo conforman y la relación que guarda con la crisis ambiental.
- Fundamentación legal de la educación ambiental.
- Postura conceptual de la dimensión estética de la educación ambiental.
- Análisis curricular de la educación ambiental en la escuela primaria.
- Fundamentación filosófica en razón de la integralidad educativa.
- Fundamentación en la pedagogía crítica y liberadora.
- Fundamentación en el análisis metodológico didáctico para la evaluación de la intervención y seguimiento de caso.

La secuencia de la presentación de los elementos mencionados obedece a la relación consecucional de los hechos descritos, desde un espectro universal de los conceptos y hechos en dirección de la especificidad que refiere el objeto de estudio en su entorno cercano. El propósito estriba en explicitar las relaciones que guardan dichos elementos en torno a los supuestos hipotéticos y, dilucidar así, las posibles alternativas frente al planteamiento del problema.

La complejidad del campo es tal, que intervienen una serie de factores filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que han sido tratados, aunque someramente, desde la estética, la educación y la racionalidad ambiental como punto de partida para la fundamentación del proyecto; debido a las características del modelo de desarrollo en el que se desenvuelven los acontecimientos del objeto de estudio, dicha fundamentación se ha centrado en torno al ideario histórico de la civilización europea.

La promoción de la factibilidad del ejercicio de una práctica pedagógica que verdaderamente alcance los planteamientos de la integralidad, a través de la propuesta de estrategias didácticas en la escuela primaria, en el caso específico de la educación artística como nexos con la formación cultural identitaria del

individuo, y por lo tanto parte conformante del campo de la educación ambiental, constituye el objetivo general del proyecto, aludiendo a la promoción de una práctica pedagógica, incluyente de los aspectos estéticos, que parta de la reflexión crítica en el sentido que propone la educación ambiental desde la sustentabilidad ; para su consecución, se establece el planteamiento del papel que juega la educación ambiental en la currícula nacional del nivel, la indagación de necesidades con el cuerpo docente y la comunidad educativa y, finalmente, el seguimiento de la práctica docente en un grupo de primaria relativo a la aplicación de las estrategias didácticas que propongan, a partir del enfoque de la racionalidad ambiental.

Considerando al docente como un profesional de la educación, las propuestas deben ser dadas desde su práctica pedagógica real y cotidiana; es desde allí donde se construyen las posturas de reflexión crítica con respecto a la práctica pedagógica. En este sentido, éste es un proyecto de investigación basado en la acción y por lo tanto, la propuesta de intervención consiste en desarrollar las actividades en el seno de una escuela primaria.

Partiendo del supuesto hipotético de que los temas de educación ambiental, planteados en los programas de estudio del nivel de educación primaria desde el campo formativo del *desarrollo personal y para la convivencia*, específicamente los que corresponden a los contenidos de la educación artística, son escasamente desarrollados en la práctica docente cotidiana, se pretende constatar que dicha desatención atiende a una práctica débil de los contenidos del campo formativo mencionado; después de realizar una indagación de las necesidades que al respecto manifestaran los docentes y alumnos de la escuela primaria *Margarita Maza de Juárez*, surgió la propuesta de desarrollar un taller que promoviera el fortalecimiento de la práctica docente atendiendo a un enfoque ambiental amplio.

Por tal motivo, se propone el desarrollo de un taller de educación ambiental en la citada escuela primaria *Margarita Maza de Juárez*, cuyo diseño parta del diálogo

inicial y permanente que se tenga con los actores involucrados de esa comunidad educativa: el cuerpo docente y discente.

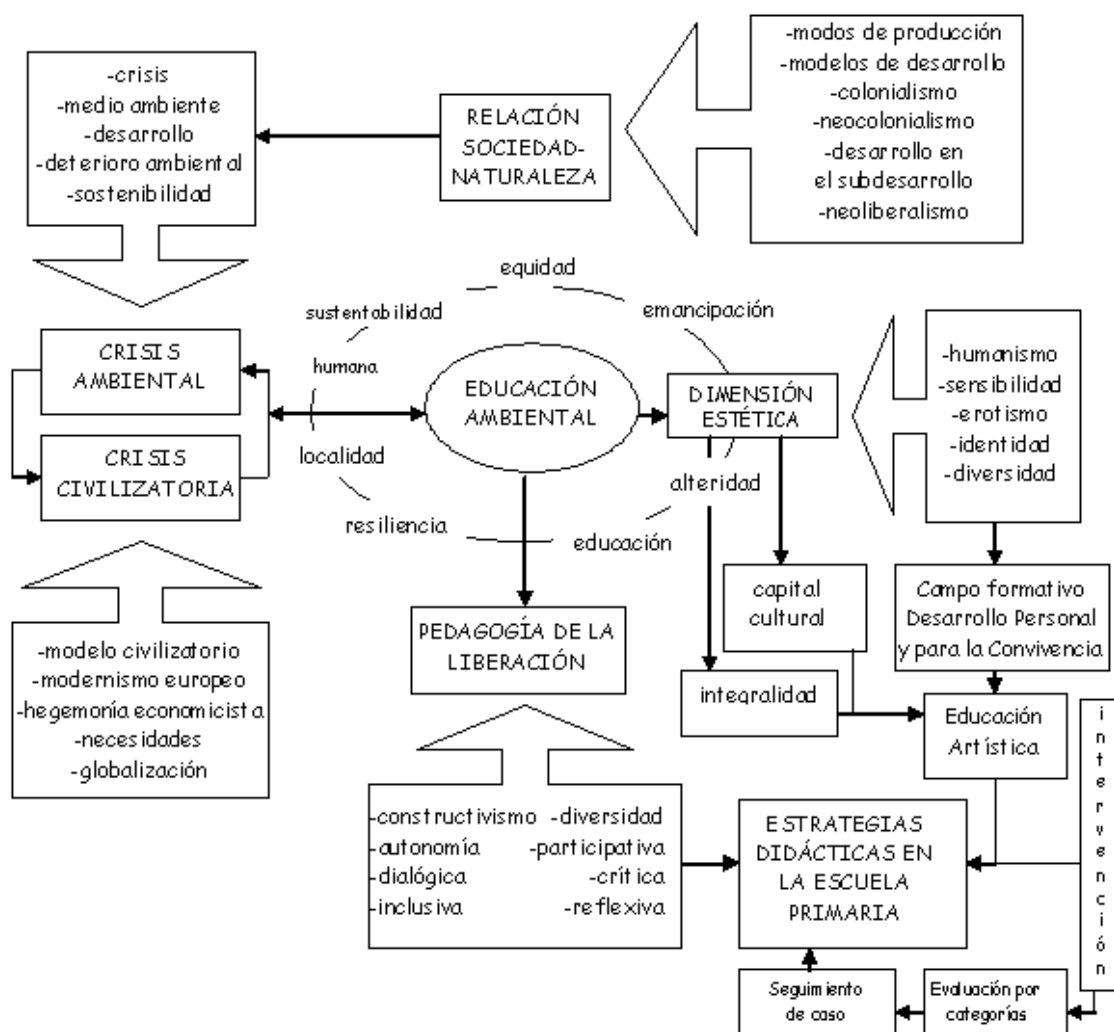
En una lógica participativa, se pretende desarrollar el taller mencionado para que la finalidad se cumpla en este tenor, es decir, diseñar propuestas didácticas por los profesores participantes en el taller desde la racionalidad ambiental basada en la sustentabilidad, imbricando los temas de educación ambiental que se postulan desde el campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia* del programa de estudios vigente 2011, en donde se incluyen tanto los contenidos de formación cívica y ética como los de la educación artística.

El cuadro 3a presenta el esquema general de la fundamentación para el desarrollo del proyecto de investigación y el programa de intervención; como centro generador se encuentra la educación ambiental rodeada de los preceptos que dan sentido a su racionalidad; en el sentido del flujo hacia la parte superior e izquierda, se encuentra en confrontación ante el estado de crisis y sus factores causales que se conjugan en una dicotomía ambiental-civilizatoria; ésta viene como resultado del acontecer histórico desde la dialéctica materialista de la relación sociedad-naturaleza.

En el flujo contrario, es decir hacia la parte inferior derecha del cuadro, se presentan los elementos que fundamentan el programa de intervención; sus bases pedagógicas y filosóficas en razón del análisis curricular vigente para la realización del taller de estrategias didácticas, así como su evaluación por categorías en el seguimiento de caso.

Cuadro 3a

Esquema general del proyecto de investigación-intervención*



*elaboración propia 2014

Como antes se ha mencionado, la pasada reforma de la educación aún hoy vigente, ofrece un momento coyuntural que posibilita un punto de inflexión para la promoción de un enfoque desde la racionalidad ambiental sustentable; más allá del mero reforzamiento de temas ecológicos o la fragmentación curricular de las asignaturas, se trata de propugnar por un ejercicio real de la transversalidad de los temas ambientales en el desarrollo de los contenidos curriculares del nivel; que atienda no solamente a aquellos que correspondan a los conceptuales, como

tradicionalmente se han venido ejerciendo, sino también a los contenidos procedimentales, factuales e imprescindiblemente a los actitudinales. Considero que este momento de coyuntura podría ser toral para un replanteamiento de la educación emanada desde la base de la estructura educativa que la constituye, es decir, desde la escuela misma, desde la reflexión de la práctica cotidiana.

3.2 El objeto de estudio y los objetivos del programa

Disertar en torno a la educación ambiental en la escuela primaria, obliga a dejar por sentado la inviabilidad de encasillar una nueva asignatura en la currícula, o la inserción de temas ecológicos de sesgo conservacionista en la asignatura de ciencias naturales; más aún, es menester ubicar a la educación ambiental más allá de centrar su ubicación en contenidos relativos a la conceptualización del ambiente.

El objeto de la educación ambiental no es el medio ambiente como tal, sino nuestra relación con él. Cuando se habla de una educación “sobre”, “en”, “por” y “para” el medio ambiente (según la tipología ya clásica de Lucas), no se está definiendo el objeto central de la educación ambiental, que es la red de relaciones entre las personas, su grupo social y el medio ambiente. (Sauvé, L. 2004; p. 221)

Partir desde una visión amplia de la educación ambiental conlleva una reflexión en la complejidad de la interacción entre la sociedad y la naturaleza obviando su inclusión, es decir, la humanidad forma parte de la naturaleza, del ambiente al mismo tiempo que sus relaciones causales. Aunado a la educación ambiental y la escuela primaria como elementos a relacionar, interviene la dimensión estética, entendida en su sentido amplio, como complemento partícipe y conformador del campo que, si bien es cierto no lo constituye totalmente, sí forma una parte decisiva de la dimensión social del ambiente.

Relacionar la dimensión estética de la educación ambiental en la escuela primaria, nos refiere al campo formativo establecido por la currícula nacional que

corresponde al *desarrollo personal y para la convivencia* en donde se ubican los contenidos de la educación artística y, coincidentemente la propuesta transversal de la educación ambiental de los programas vigentes. El aprendizaje del arte en la escuela primaria no responde al desarrollo de sus habilidades *per se* en un sentido utilitario o formativo de artistas, sino a la impronta que otorga la sensibilidad y el erotismo del ejercicio artístico en la identidad cultural de los estudiantes; dar un sentido estético de humanismo como valor y precepto de la educación ambiental.

Tal vez la Educación Ambiental pueda imitar el arte, rehaciendo la visión de las ciencias y las religiones al denunciar la dicotomía entre espíritu y materia que soportamos desde los primeros tiempos de nuestra existencia, agravada por las teorías dicotómicas de Descartes. El entusiasmo científico recusó la espiritualidad, mas desde un punto de vista etnográfico y antropológico no hay nación constituida sin estas poderosas imágenes que determinan los valores y las creencias de los pueblos. La capacidad de producir símbolos y construir mundos sólo existe en nuestra imaginación, trascendente de la experiencia sensorial y empírica. (Sato, M. 2004; p. 321)

Los valores éticos y estéticos originan y fundamentan como preceptos a la educación ambiental, surgida como respuesta ante una crisis de civilización y ambiente en la que el modelo global de desarrollo resulta cada vez más lejano a su sustentabilidad e incluso a su sostenibilidad; la educación ambiental emana de la sensación percibida por las personas del detrimento ambiental y del juicio ético que exige la conminación de una vida mejor; entonces es insoslayable el papel axial y originario de la dimensión ética y estética en la educación ambiental.

...la búsqueda de la belleza, el deseo de gozo estético, lo que nos ha acercado a preocuparnos por el efecto invernadero o por la gestión participada de lo forestal. Si no ha sido entre nosotros el acercamiento racional, el conocimiento sesudo de lo enrevesado de los problemas ambientales quien ha motivado nuestra preocupación... ¿Por qué no proponemos este mismo itinerario para nuestros sufridos destinatarios? Además, estamos privándoles de uno de los mayores gozos que el ser humano pueda disfrutar... y estamos dejando de lado un poderoso argumento sobre el que trabajar más sólidamente los valores pro-ambientales. (Campos, S. 2004; p. 333)

A partir de los razonamientos anteriores, en el desarrollo del presente proyecto de investigación e intervención se tiene como objeto de estudio el fortalecimiento de la práctica docente, con base en los planteamientos de la pedagogía crítica-reflexiva en la acción de las estrategias didácticas en la escuela primaria y en razón de la lógica ambiental desde su dimensión estética; lo que considero como una práctica débil en lo cotidiano de la labor docente del nivel.

Objetivo general:

- Promover en los integrantes del cuerpo docente de la escuela primaria, una práctica pedagógica basada en la reflexión crítica y la sustentabilidad para el desarrollo de una educación ambiental, en relación con el desarrollo de los contenidos de educación artística, como conformadores de la dimensión estética en el campo de la educación ambiental, atendiendo a los atributos de la integralidad como premisa de la educación.

Objetivos Específicos:

- Realizar un taller de educación ambiental dirigido al cuerpo docente de la escuela primaria *Margarita Maza de Juárez* para la discusión, análisis y aprehensión de los temas que involucran los preceptos de la educación ambiental.
- Fortalecer, desde el taller de educación ambiental como foro de análisis participativo, el diseño de estrategias didácticas que desde la postura de la integralidad educativa, incluyan a la educación artística como uno de los componentes de la dimensión estética en el campo de la educación ambiental; no solamente como un recurso didáctico de articulación de sus contenidos, sino imbricada en las premisas de la sustentabilidad del ambiente.

- Promover la puesta en práctica de las estrategias didácticas diseñadas por los docentes participantes en el taller, desde el enfoque de la racionalidad ambiental en la sustentabilidad en base a su concepción estética, en relación con los contenidos de educación artística del campo formativo correspondiente.
- Dar seguimiento a la aplicación de las estrategias didácticas en la práctica pedagógica de un docente participante en el taller realizado, en su grupo de Primaria como estudio de caso como referencia de evaluación comparativa.

3.2.1 Supuestos hipotéticos

El incremento del deterioro ambiental acelerado a causa del desarrollo industrial masivo iniciado en el siglo XIX y percibido desde la segunda mitad del siglo pasado en dirección hacia una situación de crisis, ha gestado la necesidad de establecer su contrapeso en la educación como una de las alternativas ante dicha problemática. Es ésta la referencia del surgimiento emergente de la educación ambiental como campo que, a lo largo de los dos primeros capítulos, se ha establecido el sustento causal de sus antecedentes históricos en las implicaciones filosóficas, económicas, políticas, pedagógicas y legales que delinear su racionalidad.

Se ha dado relevancia a los aspectos relativos a la estética, acorde con la intención del presente proyecto, en el que se pretende ubicar la dimensión estética de la educación ambiental como un aspecto que, por lo escaso de su desarrollo, considero necesario ampliar la investigación al respecto; en especial, esta disertación dirige sus objetivos hacia el papel que juega dicha dimensión estética en la práctica docente de la educación ambiental en la escuela primaria, lo que igualmente considero ha ocupado un lugar irrelevante en la acción educativa, desde las cúpulas que dirigen sus políticas hasta la práctica cotidiana en las aulas.

Los indicios de una crisis ambiental a nivel global, implican también una crisis del modelo de civilización en una relación tautológica que hace relacionarse a ambas instancias como causa y consecuencia; en otras palabras, la crisis ambiental es producto del modelo civilizatorio surgido de la modernidad europea y redefinido desde el desarrollismo industrial del siglo XIX, impuesto a nivel planetario. Las implicaciones histórico-sociales que refieren la imposición del modelo europeo a partir del colonialismo iniciado en el siglo XVI, resultan en una intolerancia cultural a la alteridad de los pueblos colonizados en un intento por subyugarlos y encontrar el soslayo para la explotación de sus recursos naturales y la fuerza de trabajo que sostuvo la hegemonía europea a lo largo ya de cinco siglos.

Esta negación de la otredad cultural, ha incidido no solamente en el deterioro cultural de las civilizaciones originarias de África, América, Asia y Oceanía, sino que sus efectos de deterioro como civilización se ramifican en el amplio espectro de la complejidad ambiental a nivel planetario. Considero que una nueva racionalidad ambiental fundamentada en una lógica de aceptación e inclusión de la diversidad cultural (López, A. 2012), implica asimismo una aceptación e inclusión de otras maneras de percibir la complejidad del mundo, de otra cosmogonía; hablando en términos filosófico, la alteridad ética y estética de las sociedades.

Considerando a la estética no solamente en su relación con la producción del arte como objeto, sino como la manera en la que el erotismo nos permite percibir y decidir sobre la manera de relacionarnos con el entorno, de una *reapropiación* de la cultura como un *recurso para el desarrollo sustentable* (Leff, E. 2010); interpelar la racionalidad del desarrollo excluyente de la diversidad cultural partiendo desde la lógica de la sustentabilidad, constituye uno de los preceptos fundamentales de la racionalidad ambiental; estimo esta reflexión como una base de la dimensión estética en la educación ambiental.

Los valores estéticos se relacionan con la sensibilidad de los individuos (Sánchez, A. 1999), que en su actuar como sociedad, define la cultura de una civilización. La crisis civilizatoria denota un detrimento de la sensibilidad humana en su relación con la naturaleza y sus semejantes. La promoción de dichos valores tiene cabida en la educación a través de diversas acciones, siendo una de ellas, a mi parecer, el desarrollo de la educación artística. Pondero que incluir en la práctica docente los contenidos relativos al arte, otorga la conformación de la apropiación efectiva en la capacidad de apropiación cultural identitaria de los educandos en su devenir ciudadano, y contribuye a la conformación de los preceptos en los que se sustenta la educación ambiental.

Aun de que la escuela como institución no constituye el único medio de apropiación cultural, pienso que su acción puede influir de manera importante para la obtención del capital cultural al que no tienen acceso las mayorías por el *habitus* en el que se desenvuelven (Bourdieu, P. 2009); considero que la educación, desde una concepción crítica, constructivista y liberadora, constituye un vehículo de movilidad en la estructura social, alejándose de la visión reproductivista de la transmisión lineal de conocimientos.

Como se mencionó en la presentación del proyecto, el incipiente desarrollo en los temas de educación ambiental, específicamente en lo que corresponde a los contenidos que conforman la dimensión estética del campo cultural, es un punto de partida para su planteamiento como un supuesto hipotético del proyecto de intervención; dicho de otra manera, el arte es parte de la concepción estética en el campo cultural y éste, a su vez, conformante del medio ambiente (Leff, E. 2010), por lo tanto, la educación artística forma una parte del campo de la educación ambiental, en lo que se refiere a los valores estéticos, sensibilidad, y reapropiación de la cultura identitaria en la inclusión de la diversidad.

Considero que la educación ambiental es sujeto de una práctica escasa, ya que aunque se encuentra presente en la práctica docente de la escuela primaria, se

advierde, desde una lógica basada en la racionalidad económica, la impronta del conservacionismo ecológico como medio solucionador de los problemas ambientales. De acuerdo a mi experiencia como profesor de primaria y, actualmente como asesor técnico pedagógico, percibo que la educación ambiental está relegada a un último término y que, en cuanto al desarrollo de los contenidos de educación artística como una parte de su dimensión estética, se corre la misma suerte.

Advierdo que las posibles causales que explican la reticencia del que son objeto la práctica de los temas de educación ambiental, así como de las asignaturas mencionadas que se relacionan con su fundamentación, atienden a diversas variables: desde el planteamiento de la política educativa de estado, inmerso en la lógica neoliberal economicista, pasando por el diseño de la currícula y hasta la escasa promoción de la formación ambiental y de la educación artística. Considero que el papel que desempeña el maestro en el aula, puede presentar un frente a la lógica de la exclusión educativa, partiendo desde su práctica cotidiana como base de la estructura institucional; considerando a la profesión docente, no como un mero oficio de reproducción curricular, sino como un educador que centre su labor en el análisis reflexivo y crítico de su acción constructivista, dueño del llamado *currículum oculto*.

3.2.2 Metodología

La cultura de las sociedades se expresa en razón de la manera de percibir su realidad y está determinada por el proceso histórico particular de cada una y la relación que guardan con la sociedad humana universal. El presente trabajo diserta acerca de las relaciones sociales con el ambiente y la intervención de la educación en la conformación de su devenir histórico, que en este caso, atiende a la coyuntura crítica del deterioro ambiental. Por este motivo, siendo la educación, la cultura y el ambiente fenómenos sociales, analizar sus papeles en las interacciones de la complejidad, conlleva un cariz fenomenológico que requiere de

un análisis desde la teoría crítica y, más específicamente por tratarse de un asunto educativo, desde las líneas de la pedagogía crítica (Freire, P. 1997) que conllevan a la reflexión de su práctica.

Es en el sentido de la reflexión crítica de la práctica pedagógica, en la que se centra la dinámica de este programa de investigación-acción como forma de reflexión sobre la práctica (Elliot, J. 2000) desde dos líneas: la primera, en una reflexión de la práctica de un taller de educación ambiental, como intervención en una escuela primaria y el análisis interpretativo de sus productos; y la segunda como un análisis de la puesta en práctica de dichos productos, específicamente el seguimiento de la práctica docente de las estrategias didácticas propuestas por una maestra de grupo participante en dicho taller.

La práctica reflexiva a partir de la investigación-acción, permite explicar lo que sucede en la cotidianidad del aula; esta forma de explicación corresponde a una manera *naturalista* de interpretación cualitativa de las situaciones observadas, a diferencia de una interpretación formal y cuantitativa; esta pausa descriptiva del proceso se considera un *estudio de caso*. (Elliot, J. 2000)

Para la valoración de los aciertos y desaciertos del programa, se hace un análisis comparativo en el estudio de caso, contra las observaciones realizadas en la práctica docente de un *grupo testigo*, fuera de la participación en el taller antes mencionado; esto con la intención de constatar los efectos que haya tenido la intervención, sin el fin de evidenciar las carencias de uno u otro grupo de estudio. *...la mejora de nuestra actividad profesional, como todas las demás, pasa por el análisis de lo que hacemos, de nuestra práctica y del contraste con otras prácticas.* (Zabala, A. 2010; p. 11)

El diseño del programa está basado en la indagación que realicé en la comunidad educativa de la escuela intervenida; el desarrollo del taller asume como premisa la participación activa de los docentes, no solamente en cuanto a las actividades de aprendizaje en sí, sino también en el proceso de evaluación que les permite involucrarse con los propósitos del taller. En esta instancia, los resultados de la evaluación me proporcionan una valiosa herramienta para las consideraciones a constatar en la presente investigación, a partir de la interpretación hermenéutica de dichos productos y del desarrollo mismo de las actividades.

La evaluación inicial se refiere a las posibilidades de indagación y diagnóstico acerca del estatus del que se parte para poder tomar decisiones en cuanto a la planeación de la práctica educativa. En el transcurso del desarrollo de las actividades, la evaluación formativa, regula las adecuaciones sobre la marcha de la acción, además permite establecer reflexiones acerca del proceso en la acción. Por tanto, la evaluación sumativa nos presenta un panorama más amplio de la totalidad del proceso y considerar un nuevo punto de partida para valorar lo cabal y adecuar los puntos excéntricos a los propósitos planteados.

Lejos de relacionar al proceso de evaluación como mero instrumento emisor de un juicio, limitándose a una acción calificadora de medición cuantitativa, Miguel Ángel Santos Guerra (1995) establece las premisas de una evaluación que cumpla con una función determinante: evaluar para mejorar.

- Cualitativa atendiendo a la valoración de la complejidad que enfrente un mera medición de cantidades.
- Práctica en cuanto a la mejora como finalidad.
- Democrática por considerar como fin único la mejora del proceso.
- Procesual por atender no solamente a la comparación de resultados finales, sino a la visión ampliada de todo un proceso.
- Participativa en razón de involucrar a los sujetos como actores esenciales del proceso.

- Colegiada en la idea del trabajo colaborativo resulta más favorable.
- Externa por promover la imparcialidad.

En el mismo sentido, se consideran tres dimensiones de la evaluación (Santos, M. 1995); el diálogo como motor de la reflexión compartida por los actores interesados en el proceso, como comprensión del programa a evaluar y como mejora en términos de su finalidad axial.

Cuadro 3b
*Tipología de la evaluación**

<i>Funcionalidad</i>	<i>Normotipo</i>	<i>Temporalización</i>	<i>Agentes</i>
SUMATIVA	NOMOTÉTICA	INICIAL	AUTOEVALUACIÓN
FORMATIVA	Normativa	PROCESUAL	COEVALUACIÓN
	Criterial		
	IDIOGRÁFICA	FINAL	HETEROEVALUACIÓN

**elaboración propia 2002*

En el cuadro 3b, se describe la tipología de la evaluación (Casanova, M. 1998); de acuerdo a su función en sumativa o formativa; atendiendo a las características de su normotipo, la educación puede ser *nomotética*, en lo que se refiere a la generalización de los medios y sujetos de evaluación en su modalidad normativa o criterial; o puede ser *idiográfica*, que atiende a las particularidades del contexto y el sujeto.

En relación al momento en que se aplique, adquiere su carácter inicial como medio de indagar las condiciones del sujeto o final en el caso de confrontar resultados y tomar las decisiones pertinentes; la procesual atiende simultáneamente el proceso de aprendizaje. Finalmente, de acuerdo a sus agentes, puede caracterizarse en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cabe señalar que en este punto, la combinación de las tres

modalidades enriquece el proceso, ya que atienden a diferentes puntos de vista para la valoración.

Entonces, podemos considerar a la evaluación como un proceso que como tal, conforma a su vez al proceso educacional, y permite establecer una reflexión a partir de la valoración de las acciones en el curso de dicho proceso para tomar las decisiones que encaminen la mejora de éste.

Se desarrolló la intervención en una escuela primaria, de acuerdo a las bases sentadas por el marco contexto-conceptual de la investigación y, proponer el desarrollo de las propuestas que se diseñen a partir de los supuestos hipotéticos planteados y, a manera de ejercicio, dar el seguimiento a lo largo del ciclo escolar del desenvolvimiento académico de los alumnos y las apreciaciones de los maestros del cuerpo colegiado del plantel.

El análisis de la práctica pedagógica, por la dinámica de su naturaleza, no responde a parámetros definidos o inamovibles, sino que dependen de un rango que tiende al infinito de variables en razón del contexto en el que se desarrollen.

Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza: tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc. (Zabala, A. 2010; p. 13)

El análisis del programa de intervención, se sitúa de acuerdo a los referentes teóricos empíricos que permiten establecer la eficiencia de las acciones emprendidas en la práctica pedagógica, estableciendo las variables que circundan a las *tareas* o *actividades* realizadas definidas en una *unidad didáctica*. A partir de ésta, su valoración se hace de acuerdo a las dimensiones propuestas por Antoni Zabala Vidiella (2010), de las que se abundará en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

UNA INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN AMBIENTAL

*estudiar no es crear sino crearse,
no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura,
es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o,
en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto
de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista.*

Bourdieu/Passeron, *Los herederos*.

4.1 Manifestaciones de la crisis en el entorno del programa de intervención educativa ambiental

Las manifestaciones de la crisis ambiental se observan tanto en las zonas rurales como en las urbanas, aunque con distintos tintes de acuerdo a las características de cada zona. Paralelamente, la intervención educativa atiende a las características propias de cada región de acuerdo a las necesidades del contexto tales como la magnitud absoluta y relativa de la población, el giro de las actividades productivas, su infraestructura, etc. El presente proyecto de intervención se sitúa en una escuela primaria oficial de la colonia San Rafael de la Ciudad de México, en la delegación Cuauhtémoc, cuyas características generales la describen como una zona del centro de la ciudad de uso mixto: habitacional y servicios; habitada en su mayoría por población de clase económica media. Esta zona, de la que se harán especificaciones en un apartado posterior, ha presentado cambios a lo largo de las últimas décadas; siendo mi lugar de residencia original desde 1962 así como mi lugar de trabajo en la escuela en cuestión a lo largo de 20 años como maestro de grupo, me ha permitido percibir dichos cambios, y cómo han incidido en la población escolar del plantel.

Por un lado, la crisis económica de los años ochenta promovió la proliferación del comercio informal, haciendo de la Ribera de San Cosme un hito de puestos

conocidos en ese entonces como *puestos de fayuca*, ya que se expendían mercancías de contrabando como ropa y artículos electrónicos. A partir de la década de los años noventa, la liberación paulatina de las importaciones, así como el incremento de los productos transnacionales maquilados en el país, las mercancías que hasta ahora se ofrecen son en su mayoría ropa, calzado y discos compactos de video y música; la zona comercial informal se ha extendido a lo largo de la avenida Puente de Alvarado en la colonia Tabacalera hasta el eje vial de Rosales, en donde se asentó una zona tolerada de prostitución que comprende el borde adyacente a la colonia Guerrero, y hacia el oeste, en la cercanías del Museo Universitario del Chopo, predomina la prostitución de hombres transexuales, que otrora existiera una zona de comercio y trueque de artículos relacionados con la música de *rock* y *punk*, que hace dos décadas fuera trasladado a la parte norte de la colonia Guerrero.

Por otra parte, la zona se convirtió en un lugar de residencia de inmigrantes exiliados e ilegales provenientes en su mayoría de países africanos y de Sudamérica, por lo que podemos encontrar edificios de habitación plurifamiliar cuyos residentes son casi en su totalidad africanos. Esta situación le ha dado a la zona un ambiente de riqueza intercultural que apenas comienza a percibirse en la cotidianidad de sus calles, en una zona en la que la mayoría de los inmigrantes provenían de Europa del este y el Medio Oriente asiático; en una misma cuadra en los años ochenta podían contarse comercios establecidos por españoles, italianos, húngaros gitanos, judíos, rusos, japoneses y chinos.

Las transformaciones anteriormente descritas, han incidido directamente en la población escolar de la zona, ya que muchos de los estudiantes son hijos de los comerciantes ambulantes y trabajadoras de los llamados *giros negros*, que en algunos casos han cambiado su residencia en la vecindad de la escuela, en donde se han incrementado considerablemente los problemas de violencia entre los alumnos, provenientes en muchos de los casos de familias disfuncionales, que la

planta docente de la escuela ha tenido que enfrentar y, en algunos casos, han optado por cambiar su lugar de trabajo.

Es menester un cambio en la postura de los maestros con respecto a un nuevo enfoque para abordar su labor docente, no solamente en lo que respecta a las estrategias que brinden la construcción del conocimiento, sino una apertura a la complejidad y la sustentabilidad en los paradigmas conceptuales y de valores comprendidos en la educación ambiental que hacen frente a las manifestaciones de la descomposición social, síntoma de una crisis civilizatoria. (Leff, E. 2010)

En este orden de ideas, considero de crucial importancia un acercamiento de los profesores al discurso de formación ambiental, como una alternativa para la reestructuración de su práctica docente en provecho de la coyuntura que ofrece la inclusión de la educación ambiental en los programas de educación primaria; cabe señalar que la información que se ofrece a los docentes, ya sea en cursos formativos o como material bibliográfico, es mínima y en algunos casos inexistente.

4.2 Características del programa de intervención

Frente a la descomposición social como manifestación de la crisis civilizatoria actual y la implicación del deterioro ambiental a nivel global atendiendo a las características específicas regionales y locales, la función de la educación se presenta no sólo como reproductora del modelo de desarrollo social, sino que en su carácter ambiental, increpa las raíces del modelo al incluir el análisis dialéctico de las contradicciones dadas en el seno de la totalidad social; aparece en el siglo XX como agente transformador en este momento de inflexión crítico, hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad.

La labor docente, entendiéndola como una actividad profesional, exige de la reflexión crítica de su acción si es que la educación a la que atiende, cumple como el agente transformador de la sociedad mencionado. En otro sentido, concebir la

labor docente en un marco de transmisión lineal a favor de la reproducción de un modelo establecido, hacen que el maestro sea considerado como un agente sub profesional encargado de transmitir los contenidos curriculares a sus estudiantes.

El ejercicio profesional de la docencia, exige la reflexión del maestro acerca de sus acciones y su confrontación evaluativa, que le permita adecuar su práctica en provecho de mejorarla. Si bien es cierto que una de las bondades de la evaluación formativa ha permitido las adecuaciones de la práctica docente por décadas, la teoría de Donald Shön va más allá acerca de la investigación sobre la práctica docente, lo lleva a dilucidar la *reflexión sobre el sistema de acción* (Perrenoud, P. 2004); la práctica metódica de reflexionar acerca de los resultados en la acción de la práctica docente, conduce al maestro a profesionalizar su práctica.

Desde esta postura se encuadra la relación teórica y práctica del quehacer educativo en la reflexión y la acción y, a partir de ésta encauzar una nueva reflexión como principio fundamental de la transformación social (Panza, M 2007). Proporcionar los elementos de análisis para la reflexión del maestro de grupo de primaria, que le permita reforzar su práctica docente redirigida desde el enfoque de la educación ambiental, es el punto de partida para la realización del presente proyecto.

Para el desarrollo de este programa de intervención, la comunidad de la escuela primaria *Margarita Maza de Juárez* me ha brindado su apoyo y disposición para participar en esta propuesta que se pretende realizar en dos etapas:

I: Diseño y realización del taller *Educación Ambiental*, dirigido a los profesores de la escuela mencionada en el que a partir del análisis de documentos escritos y videos alusivos a las premisas de la educación ambiental, propicien la discusión, intercambio de ideas y diseño de propuestas didácticas para desarrollar los proyectos del programa de estudios vigente, del campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* retomando los recursos que ahí se incluyen, de los

contenidos de educación artística y los temas de educación ambiental. A realizarse en dos sesiones semanales de noventa minutos a fines del mes de mayo y principios de junio del 2011, sumando un total de cuatro sesiones.

II Dar seguimiento al desarrollo de las estrategias producidas en el taller de la primera etapa, documentando el trabajo a lo largo de un *bloque* en un grupo de sexto grado como pilotaje y a dos grupos del mismo grado como testimonial comparativo en la evaluación de los resultados, durante el mes de septiembre del ciclo escolar 2012-2013.

Para el diseño y desarrollo del taller de educación ambiental en la primera etapa, se planearon las actividades de acuerdo a los contenidos que se consideraron adecuados para fundamentar en los docentes participantes, una postura desde la sustentabilidad como precepto de la educación ambiental, y aquellos que corresponden al desarrollo de los contenidos que conforman la dimensión estética del ambiente.

Por motivos de análisis, la programación de estos contenidos por sesiones, se situaron de acuerdo a su clasificación tipológica, considerada por Antoni Zabala Vidiella (2010), en un intento de tomar las previsiones conducentes al cabal diseño de las estrategias didácticas para su aprendizaje (cuadro 4c). De acuerdo a estas consideraciones, Zabala refiere la caracterización de los contenidos según su tipología de la manera siguiente:

- Factuales: son los conocimientos de hechos, situaciones, fenómenos y demás situaciones concretas
- Conceptuales: se refieren a los conceptos y principios en razón de los hechos de manera abstracta para caracterizarlos de acuerdo a sus puntos de convergencia.
- Procedimentales: son aquellos que refieren la manera de efectuar las acciones en pos de la consecución de un objetivo.

- Actitudinales: atendiendo a su denominación, atañe a la actitud constante que mantiene un sujeto en su comportamiento ante un hecho.

4.2.1 Enfoque del programa

La propuesta estriba en propiciar la inserción de las premisas de la educación ambiental en la práctica docente de la escuela primaria, mediante la realización de un taller dirigido a los profesores en donde se brinde la información básica conducente a incentivar una postura ambiental y, a partir de ese enfoque, para el diseño de las estrategias didácticas a desarrollar en el grupo.

Dado que la educación ambiental en la currícula de educación básica está planteada desde el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* incluyendo los contenidos de las asignaturas Formación Cívica y Ética y la Educación Artística, los principios del enfoque del campo (SEP, 2011) se toman como punto de partida para la conformación de esta propuesta de intervención como marco de los temas a desarrollar en el taller y en el supuesto de que sean incluidos en las propuestas didácticas de los docentes :

ENFOQUE:

- La promoción del desarrollo de la identidad personal y colectiva, atendiendo al ejercicio autónomo de la libertad basado en la ética.
- El desarrollo de la socio-afectividad en razón del desarrollo personal integral, incluyendo el ejercicio de las emociones, percepciones y sensaciones a través de la motricidad, las artes y el juego.
- Reconocimiento de pertenencia local, regional y planetaria en razón de la convivencia social para la construcción de acuerdos respetando la alteridad y el aprecio de su entorno.
- Evocar los valores universales como referente para el desarrollo de actividades vivenciadas en la cotidianidad, para que de manera colaborativa

solucionar las situaciones de resguardo ciudadano, social, cultural y ambiental.

La fundamentación pedagógica de la propuesta, parte de los preceptos que a su vez conforman el enfoque general del plan de estudios 2011 de educación básica, en el marco de la pedagogía crítica-constructiva (Panza, M. 2007) y la integralidad educativa, planteados a continuación:

- El carácter histórico-social en los fines de la educación en el que el objeto de conocimiento es una construcción social producida por la reflexión-acción en la dialéctica de sus contradicciones.
- El aprendizaje desde el constructivismo como un proceso espiral que se deconstruye y construye, partiendo de los conocimientos previos en su dimensión eminentemente social.
- La promoción de los aprendizajes significativos en la acción dialéctica de la reflexión-acción en la realidad del entorno conjunta del educador-educando (concepción del conocimiento como praxis con respecto a la totalidad social).
- El papel profesional del docente en el diseño curricular frente al estereotipo técnico reproductor institucional.
- El desarrollo integral humano inserto en el carácter de la educación, en el entendido de que la interacción de los contenidos de las diferentes asignaturas conforman una totalidad.

Para la consecución del propósito general del taller, se parte de diversas acciones que se centran en los siguientes puntos:

- Hacer una indagación previa de la postura en cuanto a los conocimientos que tienen los docentes de la escuela con respecto a los temas del campo formativo mediante entrevistas y cuestionarios.

- Diseño y desarrollo de un taller de educación ambiental en el que se proporcione a los profesores de la escuela la información alusiva a los temas de educación ambiental y educación artística incluidos en el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* de los programas de estudio vigentes, conducente a establecer la reflexión y el intercambio de ideas paralelamente a los saberes y posturas previas, para la elaboración de propuestas didácticas por los propios profesores, partiendo de las premisas del taller.

Los contenidos de la asignatura de educación artística, serán tratados en el taller desde el enfoque integral de la educación, y que sus tareas se encuentran íntimamente relacionadas con la promoción de valores tales como la sensibilidad y el humanismo que, en este respecto complementan la dimensión estética en el campo de la educación ambiental.

El desarrollo de la persona es necesariamente integral. Los aprendizajes esperados articulan varias dimensiones formativas y se nutren de las aportaciones de diversas disciplinas en Educación Artística no sólo se trata de emplear las artes como vehículo para la expresión, sino que se promueve que al trabajar con las obras de arte se apunte a la formación integral de la persona, a partir de sensibilizar en los temas sustantivos que inciden en la condición humana cultivando valores. (SEP, 2011; p. 417)

Plantear la acción educativa desde la lógica ambiental, nos remite a relacionar el desarrollo humano integral como un derecho individual; la educación planteada desde esta instancia, debe abarcar la totalidad de sus contenidos curriculares, sin atender a una jerarquización disciplinar de la que actualmente padece la práctica docente en México.

4.2.2 Descripción del contexto escolar

La escuela primaria *Margarita Maza de Juárez*, urbana, de organización completa en donde se labora en la modalidad de *horario ampliado* de las 8:00 hrs.

a las 14:30, se localiza en el número 2 de la calle Alfonso Herrera, colonia San Rafael, perteneciente a la delegación Cuauhtémoc en la Ciudad de México. Se ubica en un edificio de carácter educacional construido en planta rectangular dividido en dos cuerpos: el más largo de dos plantas limita el patio escolar hacia el norte, y el más corto de tres plantas hacia el oeste. Construido con mampostería de ladrillo y piedra braza, con refuerzos de muros de concreto a partir del sismo acaecido en 1985, denota el estilo arquitectónico de los años cuarenta.

4.2.2.1 El entorno físico

La colonia San Rafael es una zona de uso mixto en la que predominan edificios de habitación plurifamiliar de clase media económica; limita al norte con la Ribera de San Cosme, al sur con la calle James Sullivan, al oriente con la avenida de los insurgentes y al poniente con el circuito interior Melchor Ocampo. En ella se encuentran toda clase de servicios comerciales, culturales de recreación, educacionales, religiosos, clínicas y oficinas. Sus orígenes datan de finales del siglo XIX como una de las primeras zonas habitacionales de la ciudad después de su vecina Santa María la Ribera; aún se conservan vestigios de casas unifamiliares de estilo ecléctico característico de las postrimerías del siglo XX, no obstante han desaparecido la mayoría de ellas por edificios plurifamiliares y de oficinas. Durante la época del virreinato, el lugar se localizaba fuera de los límites de la ciudad, aunque era un punto de abastecimiento hidráulico y, de esta época todavía se conserva la iglesia de San Cosme y Damián del siglo XVII.

El edificio escolar se encuentra ubicado haciendo esquina con la calle Serapio Rendón; es un edificio de estilo modernista de los años cuarenta; de tres niveles en planta de escuadra que delimita al patio. Aunque por muchos años llevó el nombre de *Cuauhtémoc*, se cambió el nombre en 1972 debido a la conmemoración del centenario del fallecimiento de Benito Juárez, ya que otrora, había sido la residencia de la familia Maza, en donde habitara doña Margarita Maza de Juárez.

4.2.2.2 Población

La colonia San Rafael se caracteriza por albergar edificios de habitación plurifamiliar de nivel medio económico, aunque los alumnos que acuden al plantel son en su mayoría hijos de comerciantes o trabajadores de los alrededores que habitan en otras zonas de la ciudad. Podemos generalizar que el nivel de estudios de los padres de familia corresponde a primaria. Existen comunidades de inmigrantes en las cercanías, por lo cual acuden una minoría de alumnos de diversas nacionalidades, principalmente de países de Sudamérica, África Central y China.

En el presente ciclo escolar existe una población inscrita de 461 alumnos distribuidos en los 19 grupos con que cuenta la escuela. El promedio de alumnos por grupo es homogéneo y oscila entre 22 y 26 integrantes por cada uno.

El grupo de seguimiento (cuadro 4a) se compone con 13 niñas y 9 niños, teniendo como total 22 integrantes, sus edades fluctúan entre 11 y 13 años, siendo el promedio de edad 11. Catorce de los alumnos habitan en la vecindad de la delegación Cuauhtémoc, en donde se ubica la escuela, lo que representa un 63% frente al 37% que su domicilio sita en delegaciones lejanas al plantel, como Gustavo A. Madero, Iztapalapa y Miguel Hidalgo y Azcapotzalco.

El 36% de los padres se dedican al comercio y de ellos, solo uno en el comercio formal; la mayoría de los padres son empleados, que se desempeñan como meseras, choferes, sirvientas; tres de ellos son empleados de alguna institución gubernamental y solamente uno se desempeña como profesionista. El nivel socioeconómico detectado a través de las encuestas aplicadas, sitúa a la mayoría de las familias con ingresos suficientes para su subsistencia, en lo que podríamos calificar como clase media; el 50% de ellos habitan una casa propia.

Cuadro 4a
Datos del grupo de seguimiento 6° A

No.	Nombre	Edad en años	Domicilio (delegación)	Ocupación de los padres
Niñas				
1	Catherine	11	Iztapalapa	Comerciante
2	Yamale	12	Cuauhtémoc	empleada doméstica
3	Daralice	11	Cuauhtémoc	Empleado
4	Rosa	11	Miguel Hidalgo	Comerciante
5	Renata	11	Iztapalapa	Comerciante
6	Karla	12	Azcapotzalco	Mesera
7	Alondra	11	Cuauhtémoc	empleado gobierno
8	Judith	11	Cuauhtémoc	Contador
9	Gracia	11	Cuauhtémoc	Comerciante
10	Sofía	12	Cuauhtémoc	empleado gobierno
11	Amayrani	11	Cuauhtémoc	comerciante mercado
12	Paola	11	Álvaro Obregón	cajera supermercado
13	Ofelia	11	Cuauhtémoc	empleado de gobierno
Niños				
14	Víctor	11	Iztacalco	Comerciante
15	Diego	11	Cuauhtémoc	Comerciante
16	Genaro	11	Gustavo A.Madero	empleado en mercado
17	Jisé	11	Cuauhtémoc	Mesero
18	Jorge	11	Cuauhtémoc	maestra
19	César	11	Gustavo A Madero	chofer taxi
20	Diego	11	Cuauhtémoc	Comerciante
21	David	13	Cuauhtémoc	Vigilante
22	Miguel	12	Cuauhtémoc	Secretaria

**elaboración propia 2014*

La escuela está formada por 19 maestros de grupo, tres de cada grado a excepción del segundo grado que cuenta con cuatro grupos; la dirección está integrada por su titular, dos profesoras de apoyo técnico-pedagógico, una funge como secretaria. Dos maestros de educación física, dos maestras de inglés y una más de artes plásticas.

En el mismo edificio se encuentra ubicada la oficina de la supervisión de la zona escolar, integrada por un profesor titular y tres profesoras como apoyo técnico pedagógico.

La planta del personal se integra por un total de 29 docentes, de los que el 79% son mujeres; el 21% cuenta con una escolaridad de Normal Básica y el 69% con el nivel de licenciatura, de los cuales el 27% del total pertenece a la modalidad de Licenciatura en educación primaria y una de preescolar, egresados del sistema de Normales; el resto cuenta con la formación de licenciatura en la UPN y la UNAM. Tres de los profesores de inglés tienen estudios del idioma a nivel técnico.

El 69% de ellos labora como maestro titular de base y el resto por contratos renovables a un año. El 62% de los docentes participa en el programa de carrera magisterial, aunque la mayoría se sitúa en los dos primeros de los cinco niveles que componen el programa, sólo el 10% del personal se encuentra en el cuarto nivel.

La media y mediana de edad fluctúa entre los 38 y 39 años, así como los correspondientes a los años de labor en el magisterio entre los 19 y 20 (Cuadro 4b).

Cuadro 4b

Datos generales del personal docente*

No.	FUNCIÓN	EDAD	ANTIGÜEDAD	ESCOLARIDAD
1	Maestra de grupo 1°	55	28	Normal básica
2	Maestra de grupo 1°	50	31	Licenciatura ed. Básica UPN
3	Maestra de grupo 1°	48	28	Normal básica
4	Maestra de grupo 2°	42	20	Lic. En letras
5	Maestra de grupo 2°	51	31	Normal básica
6	Maestra de grupo 2°	26	2	Licenciatura ed. Primaria Normal
7	Maestra de grupo 3°	24	44	Licenciatura ed. Básica UPN
8	Maestra de grupo 3°	21	50	Normal básica
9	Maestra de grupo 3°	26	10	Licenciatura ed. Primaria Normal
10	Maestro de grupo 3°	30	7	Licenciatura ed. Primaria Normal
11	Maestra de grupo 4°	38	15	Licenciatura ed. Primaria Normal
12	Maestra de grupo 4°	36	12	Licenciatura ed. Primaria Normal
13	Maestra de grupo 4°	46	27	Licenciatura en letras
14	Maestra de grupo 5°	28	5	Licenciatura ed. Primaria Normal
15	Maestra de grupo 5°	60	40	Licenciatura ed. Básica UPN
16	Maestra de grupo 5°	40	20	Licenciatura ed. Básica UPN
17	Maestra de grupo 6°	26	2	Licenciatura ed. Primaria Normal
18	Maestra de grupo 6°	26	2	Licenciatura ed. Primaria Normal
19	Maestra de grupo 6°	45	24	Normal básica
20	Educación física	61	39	Normal educación física
21	Educación física	26	3	Licenciatura ed. Física
22	Inglés	27	3	Licenciatura ed. Preescolar
23	Inglés	27	3	Idiomas
24	Inglés	32	3	Idiomas
25	inglés	40	3	idiomas
26	Artes plásticas	37	3	Licenciatura Diseño Gráfico
27	Directora	60	40	Especialidad Historia Normal Sup.
28	Apoyo técnico admvo.	50	31	Licenciatura ed. Básica UPN
29	Asesora técnico ped.	50	30	Normal básica
23 mujeres, 6 hombres		$\bar{x} = 39$ Me= 38	$\bar{x} = 19$ Me= 20	Normal básica 21% Licenciatura 69% Idiomas 10%

*elaboración propia 2014

4.2.2.3 Recursos materiales

El plantel escolar cuenta con 19 aulas para los grupos que integran la escuela, de los cuales 6 cuentan con equipos de cómputo para *enciclomedia*; uno para educación física, una *aula digital* con 25 equipos de cómputo en red y conectados a *internet*; una aula de *usos múltiples* con mesas de trabajo y sillas para 30 asistentes y equipada con una televisión de 70 pulgadas, y equipos de reproducción para discos compactos de video. Un auditorio con escenario de *parquet* con *piernas* y proscenio con capacidad aproximada de 300 asistentes, aunque el segundo piso o *galería* se encuentra deshabilitado. El patio es de piso

de cemento con jardineras y con una cancha completa para baloncesto y dos de *volleyball*. Un local que alberga la biblioteca es compartido por la oficina que ocupa la dirección de la escuela. Otro local es ocupado por la supervisión de la zona escolar.

4.3 Organización del taller, etapa I del programa

Para el diseño del taller *Educación Ambiental*, se han realizado entrevistas con la directora del plantel y los profesores, para atender a sus requerimientos y necesidades de horarios, así como en aquellos puntos en los que manifestaron dificultades y ventajas con respecto a los contenidos del programa en el desarrollo de su práctica docente.

La planeación del calendario y los horarios del taller responden a las necesidades de la escuela expresadas por la Directora, en la que se adecuaron a los horarios de los profesores, ya que por laborar en la modalidad de horario ampliado, se ajustaron a los tiempos en que los profesores no están al frente del grupo, como es el caso de la asignatura de Inglés y Educación Física.

La mayoría de las sesiones del taller se realizaron en las aulas de usos múltiples y digital mencionadas anteriormente, que cuentan con el equipo necesario para la exhibición de materiales audiovisuales, así como el trabajo individual en equipos de cómputo. Estos locales cuentan con un espacio aproximado de 48 m.², suficiente para albergar a los grupos de 9 y 10 integrantes en cada sesión; tienen iluminación norte-sur y ventilación cruzada.

Las actividades se desarrollaron en un ambiente de cordialidad en el que se percibía el entusiasmo de los docentes por participar en las actividades propuestas. Asimismo, se notaba el interés que tenían por indagar lo novedoso de una propuesta de educación ambiental, más allá de lo que consideraban como meros temas ecológicos; sus cuestionamientos al respecto, sirvieron para detonar

la indagación de los aspectos que conforman una postura amplia de los elementos que conforman el ambiente.

En cuanto a los requerimientos de los profesores con respecto al desarrollo de los contenidos del programa, la mayoría se centraron en los siguientes aspectos:

- La dificultad de desarrollar los proyectos asentados en el programa 2011 por no encontrar en muchos casos la vinculación oportuna entre diferentes asignaturas, especialmente en el caso del campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia*.
- La falta de tiempo para dar una continuidad a las actividades de los proyectos en el programa 2011 debido a la gran carga administrativa de planeación y atender a los horarios establecidos para diferentes actividades especiales.
- La carencia de conocimientos en cuanto a los recursos de la educación artística para desarrollar sus contenidos, especialmente en música y artes plásticas, y que las actividades desarrolladas por el maestro especializado en artes plásticas no existe una coincidencia con la planeación de los profesores de cada grupo.
- El gran espacio de tiempo que les ocupa la preparación de los alumnos para los exámenes de Evaluación Nacional (ENLACE), dando prioridad a los contenidos de español y matemáticas.
- El incremento de los problemas relacionados con la violencia en alumnos y padres de familia así como en el manejo de un ambiente propicio para el aprendizaje en cuanto a problemas de conducta.

De acuerdo a los aspectos anteriormente mencionados, se presenta la organización de los contenidos (Cuadro 4c), la programación de actividades (Cuadro 4d) y su balance (Cuadro 4d) a desarrollar en el taller:

Cuadro 4c
Retícula de contenidos

	Semana 1		Semana 2		CCA
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	
f a c t u a l e s	-Manifestaciones de la crisis ambiental global -Causas y efectos del consumismo -Acción de la E.Amb.	-Congruencia entre satisfactores y necesidades humanas -Causales de los hábitos de consumo	-Características identitarias -Aceptación de la alteridad -La diversidad cultural frente a la homogenización -Las manifestaciones del arte intercultural	-El ejercicio de la dimensión estética en la integralidad educativa	-Reconocer el enfoque de la educación ambiental en la transversalidad del campo Desarrollo personal y para la convivencia -Relacionar los contenidos de diferentes asignaturas dentro de un proyecto didáctico
C o n c e p t u a l e s	-Ambiente -Crisis ambiental global -Educación ambiental	-Necesidades humanas básicas y aspiracionales -Consumismo -Obsolescencia	-Identidad cultural -Interculturalidad -Alteridad -Homogenización global	-Dimensión estética de la educación -Vocalización coral -Pulso, ritmo y entonación -La música y la identidad cultural	-Reconocer el ejercicio de la E. Artística en razón de la integralidad educativa -Reconocer la importancia de la transversalidad de temas propuestos en el programa 2011
p r o c e d i m e n t a l e s	-Elaboración de un mapa conceptual -Análisis de un cortometraje	-Técnicas de amasado y modelado en barro -Diseño de estrategias didácticas vinculando la representación volumétrica en modelado con temas como el consumismo y necesidades humanas	-Elaboración de un collage mediante un procesador gráfico -Realización de un debate -Diseño de estrategias de ejecución coral vinculadas con la afirmación identitaria	-Técnicas de vocalización y entonación -Identificación y seguimiento de pulso y ritmo musical -Aplicación de estrategias de ejecución coral	-Retroalimentar los saberes previos de la educación artística en su formación docente
A c t i t u d i n a l e s	-Asumir una postura desde la educación ambiental ante la crisis	-Asumir una postura ambiental ante el consumismo	-Reconocimiento de la identidad cultural -Aceptación de la alteridad -Reconocimiento de la interculturalidad	-Reconocimiento de la interculturalidad en la música -Reconocimiento y afirmación en la música de las características culturales identitarias -Aprovechamiento de los saberes musicales previos	

El desarrollo de las competencias de Formación Cívica y Ética, se conciben como un proceso sistemático y continuado desde la formación personal, centrada en el autoconocimiento, el cuidado de sí y la autorregulación, hasta la formación social y política en la que se enfatiza la participación ciudadana, el sentido de justicia y la valoración de la democracia. La Educación Artística propone que el alumnado obtenga experiencias estéticas a través de distintos lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Para lograrlo es necesario promover la creación del pensamiento artístico mediante la sensibilidad, la percepción y la creatividad, así como y apreciar la cultura como bien colectivo. SEP, Programas de estudios 2011. pp. 408-9

**elaboración propia 2014*

Las actividades del taller, se programaron para desarrollarse a los largo de cuatro sesiones distribuidas en dos semanas (cuadro 4d). Su planeación atiende principalmente a una postura participativa que motivara la reflexión crítica de sus contenidos factuales a favor de la construcción de conocimientos para la

asimilación de los contenidos conceptuales y procedimentales de manera autónoma que se apartara de una transmisión lineal de contenidos, pero de manera colaborativa en razón de las actividades grupales y en dirección a la conformación de nuevas posturas resultantes de dicha reflexión.

Cuadro 4d
Programación de actividades

Semana 1	Semana 2
sesión 1	sesión 3
a) Presentación y encuadre del taller. b) Representación y exposición gráfica de las expectativas del tema del taller. c) Conceptualizar <i>crisis ambiental global</i> , (1er momento, lluvia de ideas) d) Presentación de un video (<i>historia de las cosas</i>) e) Conceptualizar crisis ambiental global en un 2º momento en tríadas por ciclo elaborando un mapa mental (presentación y conclusiones) f) Elaboración de un mapa conceptual de <i>crisis ambiental</i> y sus causas (individual, extraclase)	a) Saludo y presentación de las actividades b) Por tríadas, efectuarán un collage de imágenes de elementos que los identifiquen con su profesión, localidad y país mediante un procesador gráfico. c) Exposición d) A partir de una lectura, divididos en dos grupos, redactarán un guión para debatir acerca de <i>diversidad cultural</i> contra <i>globalización</i> e) Debate y conclusiones f) Selección de piezas musicales que promuevan la identidad regional (individual, extraclase) g) Diseño de una estrategia didáctica alusiva al tema (individual, extraclase)
sesión 2	sesión 4
a) Saludo y presentación de los mapas mentales de la actividad extraclase. b) Técnicas de amasado en barro. c) Representación volumétrica en barro de 10 productos de consumo d) Clasificación de los productos en 3 categorías de acuerdo a su importancia vital (en tríadas por ciclo) e) Resumen a partir de una lectura alusiva a las necesidades humanas y hábitos de consumo.	a) Saludo y presentación de actividades b) Presentación de estrategias c) Ejercicios de respiración y vocalización d) Selección de una pieza musical regional para su ejecución coral, identificando <i>pulso, ritmo, entonación</i> e) Lectura acerca de <i>la importancia de la dimensión estética en la escuela</i> . Discusión, reflexiones finales y cierre.

**elaboración propia 2014*

En razón de evitar un predominio de la realización de las actividades del taller a través de la instrucción directa, se procuró balancear el sentido de las estrategias a favor del aprendizaje autónomo y colaborativo. Se elaboró un balance de las actividades (cuadro 4e), tomando en cuenta tres modalidades: instrucción directa, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo. Al confrontar este balance con

respecto a las 9 horas dedicadas a las actividades del taller solamente el 11% del tiempo correspondió a las actividades por instrucción directa por parte del conductor; el 89% del tiempo correspondió al aprendizaje autónomo y colaborativo, dividido en 52% y 37% respectivamente.

Cuadro 4e
Balance de actividades

semana	Clase											
	Sesión 1						Sesión 2					
	10	20	20	20	10	10	10	20	20	20	10	10
1	a	b	c	d	e	e	a	bc	c	c	d	d
	Sesión 3						Sesión 4					
2	a	b	c	d	e	e	a	b	cd	d	e	e

semana	Extraclase						
	Sesión 1			Sesión 2			
	20	20	20	20	20	20	
1	f	f	f	e	e	e	
2	f	g	g				

instrucción directa

aprendizaje autónomo

trabajo colaborativo

*elaboración propia 2014

4.3.1 Descripción y análisis por variables de las actividades del taller

El diseño y realización de este taller como programa de intervención, se planteó en razón de fortalecer la práctica docente en razón de las carencias relativas al papel que juega la educación ambiental y su dimensión estética en la escuela primaria. De igual manera, responde a las necesidades planteadas por el personal docente de la escuela primaria de intervención, en cuanto al asesoramiento que requieren los profesores para introducirse en una concepción amplia de la educación ambiental en relación con los contenidos de educación artística.

Retomando las ideas de Antoni Zabala (2010) en relación con los aspectos de análisis de la práctica educativa, se consideraron las diferentes dimensiones (variables) que intervienen en el análisis reflexivo de dicha práctica. En tanto su concepción procesual de las actividades dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, estas dimensiones atienden a un análisis metodológico de la intervención educativa, tomando como premisa la planeación y la evaluación en dicho proceso, en favor de promover la reflexión basada en la propia acción educativa (Zabala, A. 2010). La denominación de estas dimensiones, se adecuó a las características de la planeación de las estrategias realizadas en el taller, tomando tres de ellas, de acuerdo al sentido de dichas estrategias, siendo las que a continuación se describen:

1 El papel de la evaluación en el desarrollo del taller:

Esta categoría permite valorar el diseño, desarrollo y resultados de las actividades del taller en razón de sus propósitos y, en dado caso, los ajustes pertinentes de dichas actividades.

2 La articulación de los contenidos de educación ambiental y educación artística:

La categoría se refiere a la articulación que se plantea entre los contenidos a tratar en cada sesión, así como la manera de organizarlos en el desarrollo de las actividades del taller para la consecución de sus objetivos.

3 Secuencia de actividades:

En esta categoría se trata la manera de relacionar en un orden temporal las actividades en cada sesión, en razón de la estructura de una unidad didáctica con miras a alcanzar los objetivos planteados por el taller.

4 El papel que desempeñan los materiales curriculares:

En la presente categoría se señala la importancia del papel que desempeñan los recursos materiales didácticos, los que se definirán de acuerdo a la acción de las otras variables para fines tales como la comunicación de la información, exposiciones, propuesta de actividades, experimentación, construcción de conocimientos, ejercitación y aplicación, y que permitan el alcance de los objetivos del taller.

Ya que el desarrollo de la investigación plantea como variable independiente la acción formativa del taller y como consecuente, el seguimiento de la práctica educativa por presencia-ausencia en grupos de control, los resultados de dicha investigación se obtendrán en el transcurso del presente ciclo escolar. No obstante, las incidencias de la evaluación, por principio de cuentas en el diseño y desarrollo del taller, constituye un eje axial para la investigación del objeto de estudio planteado y, ocupa en esta descripción de actividades, la primera variable a considerar; por otro lado, ya que la propuesta se presenta desde una postura en la que la pedagogía crítica fundamenta el ejercicio de la educación ambiental, la secuencia de actividades y la organización de los contenidos inciden como variables de la descripción. Finalmente, las implicaciones de los contenidos de

educación artística, conllevan una especial importancia en los recursos materiales de la práctica educativa correspondiente.

4.3.2 El papel de la evaluación en el desarrollo del taller

Estableciendo al objeto de la evaluación como el desarrollo de las actividades del taller, así como los efectos formativos en el diseño y aplicación de las estrategias didácticas de los profesores, las acciones de la evaluación inciden en diversos momentos del programa; previa a una evaluación inicial propiamente dicha del desarrollo del taller, se consideraron los planteamientos hechos por los profesores y la directora de la escuela ante la propuesta del programa; la directora, como otrora asesora técnica y conductora del programa *educación para la paz*, manifestó la necesidad de efectuar un taller que incluyera los temas transversales propuestos por el programa, motivada por su percepción en cuanto al incipiente tratamiento de estos temas en la planeación de los profesores de grupo; de igual manera manifestó la necesidad que percibe en cuanto a las asesorías para el desarrollo de los contenidos de educación artística.

Los profesores, por su parte, externaron la necesidad de fortalecer el desarrollo de los temas transversales planteados desde el campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia* ya que la escuela enfrenta severos problemas de *conducta* que obstaculizan su trabajo y que, en cuanto a los contenidos de educación artística, se dificultaba su desarrollo por causa de desconocimiento técnico y por la gran carga académica que implican las asignaturas de español y matemáticas en razón de la preparación para la prueba ENLACE. Considero que el haber recogido las inquietudes de los profesores, me permitió elaborar un diseño de acuerdo a las necesidades reales del plantel.

Se realizó una evaluación inicial a manera de plenaria en la que se expresó la concepción de los profesores acerca del medio ambiente, crisis ambiental y educación ambiental, con lo cual se conformó un índice temático de la sesión

mediante la elaboración de un cuadro temático en el que se listaban: *medio ambiente, crisis ambiental y educación ambiental*, como elementos a conceptualizar en razón del objetivo de la sesión; también se realizó un registro conceptual por medio de dibujos y expresiones textuales de las percepciones iniciales que los maestros elaboraron. De este modo, los profesores participaron activamente en el desarrollo de las actividades del taller, ya que tenían de antemano la idea de los objetivos a alcanzar en cada sesión.

La evaluación formativa (reguladora) de los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales se vio reflejada en los productos de trabajo de las actividades, tales como mapas conceptuales, mentales y sinópticos que inducirían, partiendo de las conclusiones generales en plenaria, en una elaboración monográfica como evaluación final de la primera sesión; una vez recabada la información del video presentado, los profesores elaboraron por grupos de tres integrantes, un mapa mental y se presentaron al grupo para su discusión y registro de las conclusiones generales, con las que se elaboró un cuadro sinóptico general de los elementos a conceptualizar. El hecho de hacer partícipes a los profesores de este proceso coevaluativo, permitió un acercamiento a valorar las metas y objetivos planteados en las sesiones de manera libre y franca, apartándose de cualquier otra finalidad de la evaluación.

En la segunda sesión, los cuadros de representación volumétrica modelada en barro, conformaron la evaluación formativa de los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales y, como evaluación final de la sesión se realizó un trabajo de síntesis textual. En este momento, también se dio una valoración participativa y abierta de los productos de trabajo, los que reflejaron los alcances de las actividades. Los contenidos actitudinales se evaluaron de acuerdo a la observación de las expresiones en las intervenciones de los profesores, lo que constituyó una valoración externa del proceso y me permitió visualizar la evolución de las posturas en cuanto a los contenidos desarrollados.

4.3.3 Articulación de los contenidos de educación ambiental y educación artística

Sesión 1:

Para la articulación de los contenidos desarrollados, se tomó en cuenta la forma globalizadora de organización, a manera de evitar una atomización disciplinar sin relación entre dichos contenidos. En razón de esta afirmación, se pusieron en juego conocimientos habilidades y destrezas sin delimitar su pertenencia a tal o cual disciplina, sino partiendo de un tema común: el medio ambiente, desde donde se indujeron contenidos conceptuales y factuales tales como la crisis ambiental y el papel de la educación ambiental. Dichos conceptos se elaboraron a partir de un índice temático elaborado por los profesores en dos momentos; en el primero se asentaron las percepciones iniciales y, en el segundo, las que tuvieron después de recabar información del video presentado y que plasmaron en los mapas mentales elaborados por triadas. Estos cuadros se discutieron y se realizó un cuadro sinóptico con las conclusiones de la discusión.

Sesión 2:

En esta sesión se retomaron las ideas de la sesión anterior, a través de la presentación de los mapas conceptuales elaborados por los profesores de manera individual y extraclase. La noción identitaria, interculturalidad, alteridad, necesidades humanas y consumismo, se discutieron a partir de la elaboración de objetos que representaran la jerarquización de las necesidades humanas. A partir de éstos, se contemplaron de manera implícita los contenidos procedimentales y actitudinales que corresponden a la educación artística y que, forman parte de la dimensión estética de la educación ambiental; en este caso, las técnicas de amasado y modelado en barro, se utilizaron para la representación de los objetos mencionados.

Sesión 3:

La apropiación de los elementos culturales de identidad local, el desarrollo de la sensibilidad y humanismo, la aceptación de la alteridad intercultural son elementos que nos procura el conocimiento musical de piezas nacionales, la plástica de la cerámica, la interpretación teatral, como ejemplo de los contenidos tratados.

He de reconocer que en determinados momentos, la supuesta disparidad entre los contenidos causó cierta confusión en los participantes y hubo que discutir las relaciones entre la educación artística y los temas ambientales. Quizás por el tiempo del desarrollo de las actividades, se dificultó en un principio la conformación de una conceptualización adecuada de la educación ambiental, así como la manera de enfocarla desde los contenidos del programa, sin embargo, considero que la asimilación de los contenidos requiere de un lapso mayor al que se ha dado hasta ahora.

4.3.4 Secuencia de actividades

Tomando en cuenta el carácter de los contenidos de acuerdo a la tipología propuesta por Antoni Zabala (2010), se intentó hacer que la comprensión y aprehensión de los contenidos factuales y conceptuales se fuera construyendo a través del desarrollo de las actividades sin explicitarlos por instrucción directa, sino insertarlos en el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. Se desarrollaron las actividades de la manera siguiente:

Sesión 1

-Presentación del problema: la concepción de los profesores de: medio ambiente, crisis ambiental, educación ambiental.

-Elaboración de supuestos: a partir de los conocimientos previos de los talleristas, establecer un primer acercamiento a los contenidos conceptuales y factuales en un registro a partir de lluvia de ideas.

-Presentación de información: se expusieron los contenidos conceptuales y factuales partiendo de un video de enfoque ambiental, como punto de conflicto frente a los saberes previos (se les pide que identifiquen los conceptos en la presentación)

-Análisis de la información: por grupos de tres, la información seleccionada se analizará en la elaboración de un mapa mental.

-Discusión de conclusiones: discusión grupal de los cuadros mentales elaborados y toma de conclusiones generales.

-Elaboración de la síntesis temática: de acuerdo a las conclusiones generales, se les solicita a los talleristas elaboren un mapa conceptual sintetizando los contenidos conceptuales y factuales establecidos al inicio de la sesión.

En la primera sesión, se definió *crisis ambiental en el entorno próximo* como tema central, y se elaboró un índice temático para desarrollar en la sesión, de manera consensuada, en el que se incluyó a la educación ambiental como respuesta a la crisis ambiental. Se presentó el video *La historia de las cosas* como media para la búsqueda y selección de la información alusiva al tema central, la cual se utilizó para la elaboración de un mapa mental por grupos y discutida en plenaria para la realización de un mapa conceptual individual. La obtención de información a partir del video mencionado, incidió positivamente en el ánimo de los profesores que propició una postura crítica en cuanto al modelo civilizatorio, en razón de la espontaneidad y relación con la realidad que nos ofrece dicho material.

Sesión 2

-Consenso de las conclusiones: presentación de los mapas conceptuales y discusión en plenaria.

-Elaboración de supuestos: la representación volumétrica del modelado como medio de expresión en una estrategia didáctica.

-Presentación de la información: el consumismo como elemento causal de la crisis ambiental en la presentación de los mapas conceptuales. El modelado en barro como tema de educación artística para la representación conceptual.

Demostración y práctica de técnicas de amasado (aprensión y cuerno de buey), técnicas de modelado (superposición, pastillaje).

-Análisis de la información: en grupos de tres, realización de un cuadro volumétrico mediante la representación volumétrica de objetos-satisfactores de acuerdo a la jerarquización de necesidades humanas.

-Discusión de conclusiones: discusión grupal de los cuadros volumétricos elaborados y toma de conclusiones generales.

-Elaboración de la síntesis temática: acorde con las conclusiones generales, se les solicita a los talleristas elaboren una síntesis por escrito a partir de las conclusiones generales y una lectura alusiva a las necesidades humanas.

En la segunda sesión, se definió como tema central las necesidades humanas y consumismo, en razón de la presentación inicial de los mapas conceptuales, mediante el cual se realizó una relación jerarquizada de necesidades humanas. Se realizó un cuadro volumétrico de objetos de uso común y se jerarquizaron de acuerdo a la actividad anterior. Finalmente, se realizó una síntesis textual apoyada en una lectura. Aun de que la relación entre necesidades y consumismo se dio de manera clara, de acuerdo a las expresiones de los profesores, algunos de ellos manifestaron la falta de coincidencia con los preceptos manejados en la lectura.

Considero que la secuencia de actividades resultó de acuerdo a los resultados esperados, ya que las actividades precedentes implicaban a las subsecuentes, es decir, una motivaba la realización de la siguiente. En todo momento se trató de evitar la transmisión directa de los contenidos, incluyendo los conceptuales, lo cual pienso que incidió positivamente en la construcción del conocimiento ya que el desequilibrio y conflicto se dio en las discusiones en plenaria.

4.3.5 Papel que juegan los recursos en la educación artística

En el desarrollo de las actividades de educación artística, los materiales utilizados constituyen una parte relevante en la construcción del conocimiento de

acuerdo a dos de sus características: por un lado, dichos materiales o recursos presentan la cualidad de ser maleables en cuanto a la disposición para promover la creatividad de la expresión de los sujetos. Por otro lado, resultan atractivos desde su cualidad lúdica, en la que la construcción del conocimiento parte de una actividad placentera o *disfrutable*, lo cual crea un aspecto del interés que centra el individuo en la realización de las actividades.

Para el desarrollo de las actividades del taller se utilizaron los siguientes materiales:

Láminas didácticas	Audiovisual didáctico	Otros
-Lámina fija de índice de contenidos conceptuales.		
-Lámina fija de mapas mentales.		
-Lámina fija de mapas conceptuales.	- Presentación audiovisual de contenidos factuales y conceptuales	-Barro de Oaxaca
-Láminas fijas de mapas conceptuales		-Estiques
-Mapa mental volumétrico		-Bases para amasado
- Lectura		

En el desarrollo del taller, los profesores mostraron sumo interés en la apropiación de las habilidades técnicas que consideraban no poseer; sin embargo, en el desarrollo de las actividades, la mayoría de ellos se dieron cuenta que ya contaban con un conocimiento antecedente y que pudieron lograr concluir los productos de trabajo; estos hechos surgieron a partir de la manipulación de los materiales tales como los programas de diseño computarizado, el barro para moldear, los instrumentos musicales, etc.

La participación directa de los docentes en la elaboración de los materiales de información, como el caso de las láminas, les permitió involucrarse en los contenidos de los temas a desarrollar, lo que hubiera sido muy diferente si, como instrucción heterónoma, se hubiera presentado la información en las láminas previamente elaboradas por el conductor.

**SEGUIMIENTO DE CASO:
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN
ESTÉTICA EN TEMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. UNA
PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

*Quien ha visto la Esperanza,
no la olvida.*

*La busca bajo todos los cielos
y entre todos los hombres.*

Octavio Paz. *El laberinto de la soledad.*

5.1 Evaluación

Hablar de la evaluación, desde un estricto sentido comparativo, nos refiere necesariamente a un proceso que nos permite emitir un juicio acerca de la situación de un fenómeno o hecho determinado; atendiendo a la evaluación desde una perspectiva educacional, se extiende dicha concepción hacia su calidad procesual educativa, esto es, considerar a la evaluación como un proceso que insta a la acción educacional en la interacción de sus efectos.

Los indicadores de desempeño son los referentes desde donde podemos cotejar el alcance de los propósitos planteados en el programa; se expresan en términos de la descripción de las actividades desde su análisis por categorías.

Cuadro 5a
*Indicadores por categorías**

Dimensiones de Antoni Zabala	Variabls del Taller	Indicadores
El sentido y el papel de la evaluación	<i>Las implicaciones de la evaluación en el desarrollo del taller</i>	-La evaluación permitió conocer los alcances de los propósitos. -La evaluación permitió hacer ajustes en las actividades para su adecuación -La evaluación reguladora contribuyó con el proceso de aprendizaje. -Los resultados de la evaluación promovió la reflexión de los participantes.
La organización de los contenidos	<i>Articulación de los contenidos de educación ambiental y educación artística</i>	-Se manifestó la relación de la educación ambiental con los contenidos de educación artística. -La organización de los contenidos atendió a las particularidades de su tipología. -La organización de los contenidos facilitó el análisis reflexivo de éstos.
La secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje	<i>Secuencia de actividades</i>	-Se procuró la ilación de las secuencias. -La ilación de actividades tuvo coherencia. -La secuencia facilitó el alcance de los propósitos
Los materiales curriculares y otros recursos didácticos	<i>Papel que juegan los recursos en la educación artística</i>	-El carácter lúdico y erótico de los materiales motivó a los participantes en la realización de actividades. -Los materiales se adecuaron a las exigencias de los contenidos. -El manejo de los materiales propició la consecución de los propósitos.

**elaboración propia 2014*

En el cuadro 5a, se describe el análisis de los *indicadores de desempeño* de las actividades realizadas en el taller, de acuerdo a la clasificación planteada por Antoni Zabala. El papel que juegan los indicadores en la evaluación, como parte del proceso educativo, es de suma utilidad en cuanto a la claridad con que se presentan los alcances de los propósitos, objetivo o competencias planteadas como fines a alcanzar. Son de carácter cualitativo y marcan un referente en cuanto al análisis de la manera como se desarrolló el proceso.

5.1.1 Evaluación del programa de intervención

Para la evaluación del programa, se propone la revisión y discusión en torno a los productos realizados en las actividades correspondientes al trabajo con

docentes, confrontando aquellos que corresponden a las evaluaciones iniciales con los productos finales, siendo los que a continuación se mencionan:

Sesión 1:

Inicial: representación gráfica libre de las expectativas del taller por parte de los docentes.

Final: elaboración de un mapa conceptual alusivo a la crisis ambiental y sus causas.

Sesión 2:

Inicial: clasificación de productos de primera necesidad.

Final: redacción alusiva a la jerarquización de productos de consumo de acuerdo al ejercicio de las necesidades humanas.

Sesión 3:

Inicial: minuta de debate alusivo a la diversidad cultural regional.

Final: estrategia didáctica alusiva a la identidad cultural.

Sesión 4:

Final: reflexiones acerca de la dimensión estética en la educación ambiental mediante la realización de una presentación colectiva animada.

Los primeros resultados de la evaluación del taller son los que a continuación se describen:

Sesión 1

Inicial.

a) Expectativas acerca del taller:

Se solicitó a los profesores que representaran gráficamente mediante un dibujo y una leyenda corta, sus expectativas acerca del taller.

Profesora 1, 6° grado: *-Conocer estrategias para el cuidado del ambiente atractivas para los alumnos.-Conocer medidas aplicables a la vida cotidiana para ayudar a detener el deterioro ambiental.*

Descripción del dibujo: representación del planeta delineando el continente americano, un árbol y dos niños.

Profesora 2, 6° grado: *-Durante este taller espero conocer estrategias aplicables frente al grupo o el diseño de las mismas para tratar contenidos que propone el programa.*

No hizo dibujo.

Profesora 3, 5° grado: *-Espero de este taller encontrar nuevas formas de manejo sustentable de circunstancias ambientales que se presentan en la vida cotidiana.*

Descripción del dibujo: representación de objetos de desecho tales como recipientes y papeles.

Profesor 4, 3er grado: *-Taller de educación ambiental.*

Descripción del dibujo: espacio dividido en tres secciones, en una se presenta un rectángulo con la leyenda *Escuela*, en otro recuadro un paisaje natural con un árbol, nubes, tierra y pájaros volando; en el tercer rectángulo dos recipientes para basura con sendas leyendas *orgánica* e *inorgánica*.

Profesora 5, 3er grado: *-Vivir en armonía con la naturaleza.*

Descripción del dibujo: paisaje natural que incluye árboles, nubes, montañas, sol y un acuífero

Profesora 6, 2° grado: *-espero informarme más acerca del tema.*

Descripción del dibujo: paisaje natural con flores, nubes, un árbol y césped.

Profesora 7, 1er grado: *- Taller de educación ambiental.*

Descripción del dibujo: una casa en medio de un paisaje natural con flores, un árbol, césped, nubes, montañas y el sol.

b) Conceptos:

Se solicitó a los profesores definieran: A) educación ambiental, B) medio ambiente y C) crisis ambiental por escrito.

Profesora 1, 6° grado: *A) estudio del ambiente donde se desarrolla el ser humano, así como las diversas formas de preservarlo. B) lugar o medio que nos rodea, referido a la naturaleza y al lugar donde nos desarrollamos. C) –actualmente existe una crisis ambiental debido al descuido y poca responsabilidad del ser humano hacia el medio que lo rodea.-los seres humanos han creído que son el superior ser de la naturaleza y no han valorado y preservado a la biodiversidad.-es necesario favorecer el desarrollo sustentable en todos los países.*

Profesora 2, 6° grado: *A) concienciar al alumno sobre el cuidado del medio ambiente y la sociedad en general. B) el medio físico que nos rodea. C) los factores que causan un deterioro del ambiente creado por la falta de conciencia en los seres humanos.*

Profesora 3, 5° grado: *A) es la teoría y concepto sobre el cuidado del medio ambiente; de la manera de conservar el mismo. B) es el medio que nos rodea y sus circunstancias específicas de acuerdo con la cultura, las actividades, etc. C) es el resultado de acciones prácticas del ser humano en perjuicio del medio ambiente.*

Profesor 4, 3er grado: *A) es dar a conocer las acciones necesarias para fomentar el cuidado del medio ambiente a través del trabajo diario con diferentes temas educativos que hagan al individuo crítico, reflexivo y analítico. B) todo lo que nos rodea. C) se omitió.*

Profesora 5, 3er grado: *A) tener la cultura de depositar la basura en su lugar, afinar los carros cada seis meses, inspección al transporte público, cuidar nuestros lagos, ríos, mares, etc. B) todo lo que nos rodea, lo que respiramos, donde vivimos. C) lo que estamos viviendo actualmente agua contaminada, mal olor, calentamiento global ambiente.*

Profesora 6, 2º grado: *A) orientaciones acerca de su conservación y cuidado. B) todo lo que nos rodea (naturaleza) C) el planeta está sufriendo deterioro por el descuido del hombre contaminación de aire agua, suelo, tala de arboles (sic). Explotación de los recursos naturales y caza de animales en extinción.*

Profesora 7 1er grado: *A) la forma en que cada ciudadano debería cuidar su espacio vital. B) es lo que nos rodea. C) la principal causa es la falta de respeto que predomina en cada persona. (Síndrome del no estorbo, no me afecta, cuando el planeta se extinga, ya no voy a estar aquí...)*

5.1.2 Interpretación de los productos del taller

Inicial

De acuerdo a las expresiones realizadas por los maestros en relación con las expectativas del taller, así como con sus definiciones iniciales de los conceptos de medio ambiente y educación ambiental, podemos notar una generalización en cuanto sus alcances, tomando en cuenta la tipología establecida por Marcos Reigota de las representaciones sociales del medio ambiente en naturalistas, globalizantes y antropocéntricas (Flores, R. 2008), que en este caso, los siete

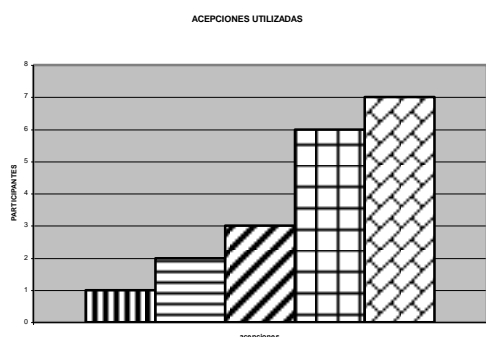
profesores participantes mostraron un enfoque naturalista del medio ambiente y la educación ambiental, en donde se denota la frecuencia más alta para acepciones del entorno natural como agua, aire, árboles, naturaleza y medio físico (Cuadro 5b); en ninguno de los casos se mencionaron acepciones relacionadas con la dimensión social del ambiente ni de sus relaciones.

En cuanto a los símbolos utilizados en los dibujos, la frecuencia varió de acuerdo a las leyendas, sin embargo se muestra una clara mayoría de acepciones relacionadas con el medio natural (Cuadro 5c); en uno de los dibujos se presentó la separación de desechos. Uno de los casos mencionó como tarea de la educación ambiental el hacer un individuo crítico, reflexivo y analítico.

En cuanto a la concepción de crisis ambiental, predomina un enfoque antropocéntrico-utilitario, en el que se menciona la acción humana-individuo como detractor de la preservación de la biodiversidad, relacionando la falta de conciencia individual en función del deterioro ambiental-naturaleza; una de las profesoras menciona al desarrollo sustentable como premisa frente a la crisis ambiental y en otro caso la omisión de la relación que guarda el ser humano como parte del medio ambiente.

Cuadro 5b

Acepciones utilizadas por docentes*

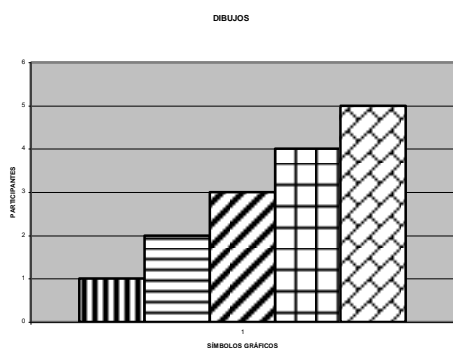


Frecuencias de acepciones utilizadas:

- a) aire, suelo, árbol, recursos nat., animales, biodiversidad, preservar, autos, extinción, cultura.
- b) Conservar, desarrollo sustentable.
- c) Deterioro, acuíferos(ríos, lagos, etc.).
- d) Cuidar
- e) Lo que nos rodea.

Cuadro 5c

Símbolos gráficos *



Frecuencias de símbolos gráficos:

- a) agua, animales, casa, personas, escuela.
- b) Basura, montaña, sol.
- c) Césped
- d) Nubes
- e) Árboles

*elaboración propia 2014

Final

Conceptos:

Se solicitó a los profesores participantes, como actividad extraclase, que volvieran a expresar los conceptos de A) educación ambiental, B) medio ambiente y C) crisis ambiental después de finalizadas las actividades de la sesión, solamente dos profesoras entregaron sus resultados:

Profesora 2, 6° grado: A) *conciencia en los seres humanos con respecto al medio ambiente. B) son todos los factores bióticos-abióticos que nos rodea. C) deterioro y destrucción del medio ambiente tiene que ver con una perspectiva política, social, histórica, cultural, etc., donde se interrelacionan fuerzas y procesos sociales.*

Profesora 3, 5° grado: A) *estudia las interrelaciones que existen entre los hombres, las diferentes culturas y su medio ambiente. B) es el conjunto de características como valores, comportamientos para resolver necesidades y cómo se relacionan entre sí. C) es el resultado de la falta de conciencia de cómo afectará la producción de satisfactores, la cantidad de los mismos y cómo será el efecto en los distintos medios, finalmente en el planeta.*

Interpretación:

Aunque no se cuenta hasta ahora con la mayoría de las evaluaciones, se denota un enriquecimiento de los conceptos asentados por los dos casos mostrados. En ellos se transitó desde un enfoque naturalista hacia otro antropocéntrico-crítico-social, ya que intervienen acepciones que comprenden las interrelaciones y procesos sociales, necesidades humanas y producción. Considero que el análisis del video presentado en una discusión abierta, motivó no solamente un giro de los conceptos, sino que animó a la investigación extraescolar de los mismos.

5.3 Primeros resultados del seguimiento de caso: una estrategia en relación con la identidad, etapa II del programa

De acuerdo a la planeación de la segunda etapa de intervención, consistente en el seguimiento de la aplicación de estrategias para tratar los temas de educación ambiental desde su dimensión estética al desarrollar los contenidos de educación artística, la maestra del grupo realizó un proyecto desde el campo *Desarrollo personal y para la convivencia* desde la asignatura *Formación Cívica y ética y Educación artística*, en el que intervinieron contenidos de *Español y*

Ciencias Naturales; se desarrollaron durante el mes de octubre del 2012 y se consideraron los siguientes contenidos programáticos (SEP, 2011):

Formación cívica y ética:

Bloque I y II

-Aprendizajes esperados: establece relaciones personales basadas en el reconocimiento de la dignidad de las personas y cuestiona estereotipos.

-Aplica principios éticos derivados en los derechos humanos para orientar y fundamentar sus decisiones ante situaciones controvertidas

Contenidos:

- *Cuáles son los programas de radio y televisión más vistos o escuchados por los adolescentes.*
- *Qué tipo de información ofrecen.*
- *Cuáles son de divulgación científica, cuáles culturales y cuáles recreativos.*
- *Qué modelos de hombres y mujeres presentan.*
- *Cómo han influido en mi personalidad o en las personas cercanas a mí.*
- *Por qué los prejuicios y estereotipos limitan las oportunidades de desarrollo, participación y afectividad entre hombres y mujeres.*

- *Qué criterios pueden servirnos para orientar nuestras acciones en situaciones controvertidas.*
- *Cómo nos ayudan los principios derivados de los derechos humanos para orientar nuestras decisiones.*
- *Por qué es importante que mis acciones sean congruentes con lo que pienso y digo.*
- *Cómo me imagino dentro de pocos años. Qué metas me gustaría alcanzar. Qué tengo que hacer para lograrlo.*

Educación artística:

Bloque II

Aprendizajes esperados: participa en las funciones y tareas establecidas en una puesta en escena.

Contenidos:

- *Definición de los roles de cada uno de los participantes que integran una puesta en escena.*
- *Colaboración en una puesta en escena, desempeñando algún rol.*
- *Creación de una obra bidimensional o tridimensional a partir de elementos de su entorno que haga referencia a sucesos relevantes de su comunidad.*
- *Reflexión acerca de la importancia del trabajo colaborativo en el teatro.*

Español:

Bloque I y III

- *Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías.*
- *Reconoce la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos.*
- *Identifica los elementos y la organización de un programa de radio.*
- *Conoce la función y estructura de los guiones de radio.*
- *Usa verbos para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones.*
- *Usa signos de interrogación y exclamación, así como acotaciones para mostrar la entonación en la dramatización.*
- *Interpreta un texto adecuadamente al leerlo en voz alta.*

Ciencias Naturales:

Bloque II

Aprendizajes esperados: practica acciones de consumo sustentable con base en la valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida.

Contenidos:

- *Interpreta un texto adecuadamente al leerlo en voz alta.*
- *Ambiente: componentes naturales –físicos y biológicos-, sociales –económicos, políticos y culturales-, y sus interacciones.*
- *Valoración de sí mismo como parte del ambiente.*
- *Acciones de consumo sustentable: adquirir sólo lo necesario, preferir productos locales, de temporada y sin empaque, entre otras.*
- *Toma de decisiones personales y libres encaminadas a la práctica de acciones de consumo sustentable con base en los beneficios para el ambiente y la calidad de vida.*

La estrategia se centra en la creación de una puesta en escena de teatro guiñol como proyecto central desde donde se generen diversas actividades que atiendan a los contenidos de la unidad didáctica planteada por la maestra de grupo, quien realizó las adecuaciones al programa de acuerdo a las necesidades que ella consideró pertinentes, tales como la inclusión de contenidos de diferentes bloques en las asignaturas a desarrollar y que planteó los siguientes propósitos:

- *Diseñar una marioneta que refleje la identidad del alumno y de otra persona mediante el modelado de papel maché.*
- *Caricaturizar los estereotipos presentados en la televisión de algún personaje.*
- *Redactar una auto-biografía.*
- *Redactar un guión en el que se parodie comerciales de radio.*
- *Redactar un guión en el que el alumno como personaje contemple la situación de los niños de la calle.*
- *Elaboración de una escenografía tomando en cuenta la perspectiva.*
- *Representación de las obras de teatro.*
- *Realizar un debate en torno a los trabajos presentados en cuanto a los derechos humanos de las personas que viven en la calle.*

- *Realizar un debate acerca de las necesidades creadas por los anuncios comerciales.*
- *Realización de un collage alusivo a la representación de un ambiente local en el que se incluya la diversidad cultural de la sociedad mexicana.*

Hasta este momento solamente se han podido observar las primeras etapas del desarrollo de las estrategias propuestas en el taller en el grupo de seguimiento, ya que no han sido concluidas por la emergencia de situaciones administrativas de acuerdo a lo expresado por la maestra de grupo. Sin embargo, considero que como muestreo se han completado en su mayoría, ya que los ensayos de las obras de teatro han resultado muy interesantes, así como el proceso de diseño y elaboración de los títeres y la escenografía.

Resulta relevante, el hecho de que la realización de estas actividades han propiciado un ambiente de participación y convivencia grupal, dadas sus características procedimentales propias de la realización del trabajo artístico, mismas que a su vez han derivado en la aprehensión de contenidos actitudinales en favor de los preceptos que plantea la educación ambiental, tales como la disposición para asumir un análisis crítico y reflexivo de los temas sociales contemplados.

En el mismo sentido, el empoderamiento por parte de los alumnos en cuanto a la iniciativa autónoma para la construcción de sus conocimientos, ya que en la socialización grupal dada a lo largo de las actividades, se denotaba una interacción en la toma de decisiones que les permitía manejar una gran variedad de contenidos conceptuales para la consecución de los proyectos planteados; no solamente aquellos que correspondían al ejercicio de la educación artística, sino también el aprovechamiento de los saberes concernientes a otras asignaturas.

5.3.1 Categorización de las estrategias didácticas desarrolladas en el grupo de seguimiento.

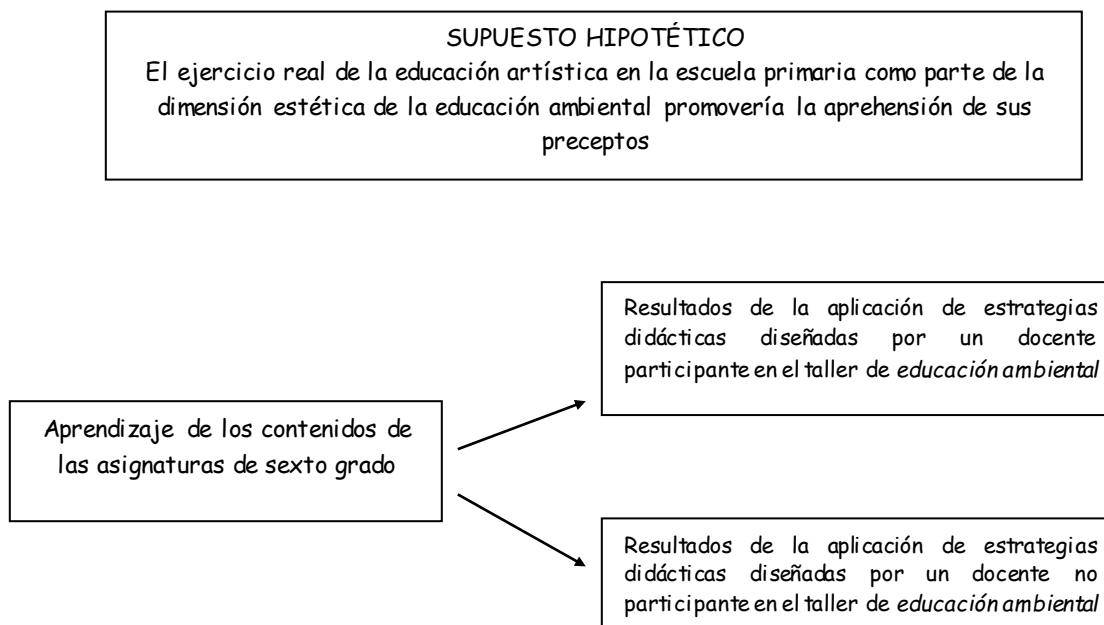
Los contenidos desarrollados en el taller de intervención, como se mencionó en el capítulo cuarto, fueron analizados en razón de las variables metodológicas y la tipología de los contenidos propuestos por César Coll, para establecer un balance evaluativo de dicha intervención; en este apartado, se analizan desde esa perspectiva, la puesta en práctica de las estrategias planteadas en el taller de intervención en el grupo de seguimiento en cuestión, y así establecer una evaluación en el balance de las actividades y los contenidos desarrollados que nos permita reflexionar en la acción misma de la práctica docente, propiamente dicha, de la escuela primaria.

En la mirada a este balance, se establece la comparación de los mismos contenidos desarrollados paralelamente por otro docente del mismo grado, quien no participó en las actividades del taller de intervención como *grupo de control* con el fin de realizar un análisis comparativo de resultados por presencia-ausencia, como grado mínimo de manipulación (Hernández, S. 1991)

En el cuadro 5d, se presenta un esquema de este análisis comparativo, en relación con las observaciones del grupo de caso y el grupo de control como variables independientes, frente a los resultados de aprendizaje de los contenidos planteados en el periodo de observación. Estos resultados se describirán en un siguiente apartado, concerniente a la evaluación de los resultados observados

Cuadro 5d*

*Análisis comparativo en los resultados del grupo de seguimiento en relación al supuesto hipotético**



*elaboración propia 2014

En cuanto al seguimiento de la unidad didáctica desarrollada por los docentes en los grupos de seguimiento y control mencionados en el apartado anterior, coincidentes en tiempo y contenidos curriculares, se expresan de acuerdo al contenido del programa oficial con el fin de establecer un referente que anteceda al análisis del papel que juegan las variables metodológicas desarrolladas por los docentes.

En el cuadro 5e se muestran dichos contenidos trabajados por los grupos de seguimiento en razón de las categorías o variables metodológicas. En el cuadro 5f y 5g, se describen las actividades del grupo de seguimiento y de control, respectivamente, y ubicando las actividades de acuerdo a la naturaleza de sus contenidos en *factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales*.

Cuadro 5e
Retícula de contenidos curriculares desarrollados
en los grupos de seguimiento y control (SEP, 2011)

FACTUALES	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<p><i>Educación Cívica y Ética: Establece relaciones personales basadas en el reconocimiento de la dignidad de las personas y cuestiona estereotipos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuáles son los programas de radio y televisión más vistos o escuchados por los adolescentes. -Qué tipo de información ofrecen. -Cuáles son de divulgación científica, cuáles culturales y cuáles recreativos. -Qué modelos de hombres y mujeres presentan. -Cómo han influido en mi personalidad o en las personas cercanas a mí. -Por qué los prejuicios y estereotipos limitan las oportunidades de desarrollo, participación y afectividad entre hombres y mujeres. 	<p><i>Español:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos. -Identifica los elementos y la organización de un programa de radio. -Conoce la función y estructura de los guiones de radio. <p><i>Ciencias Naturales:</i></p> <p><i>Ambiente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> componentes naturales –físicos y biológicos-, sociales– económicos, políticos y culturales-, y sus interacciones. 	<p><i>Educación Artística:</i></p> <p><i>Participa en las funciones y tareas establecidas en una puesta en escena.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Definición de los roles de cada uno de los participantes que integran una puesta en escena. -Colaboración en una puesta en escena, desempeñando algún rol. -Creación de una obra bidimensional o tridimensional a partir de elementos de su entorno que hagan referencia a sucesos relevantes de su comunidad. <p><i>Español:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. -Emplea recursos literarios en la escritura de biografías y autobiografías. -Usa verbos para introducir el discurso indirecto en narraciones y acotaciones. -Usa signos de interrogación y exclamación, así como acotaciones para mostrar la entonación en la dramatización. -Interpreta un texto adecuadamente al leerlo en voz alta. -Practica acciones de consumo sustentable... 	<p><i>Ciencias Naturales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ...valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida. -Valoración de sí mismo como parte del ambiente -Acciones de consumo sustentable: adquirir sólo lo necesario, preferir productos locales, de temporada y sin empaque, entre otras. -Toma de decisiones personales y libres encaminadas a la práctica de acciones de consumo sustentable con base en los beneficios para el ambiente y la calidad de vida. <p><i>Educación Cívica y Ética:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Aplica principios éticos derivados en los derechos humanos para orientar y fundamentar sus decisiones ante situaciones controvertidas -Qué criterios pueden servirnos para orientar nuestras acciones en situaciones controvertidas. -Cómo nos ayudan los principios derivados de los derechos humanos para orientar nuestras decisiones. -Por qué es importante que mis acciones sean congruentes con lo que pienso y digo. -Cómo me imagino dentro de pocos años. Qué metas me gustaría alcanzar. Qué tengo que hacer para lograrlo. <p><i>Educación Artística:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión acerca de la importancia del trabajo colaborativo en el teatro.

*elaboración propia 2014

Cabe mencionar que los contenidos que se presentan en el cuadro son aquellos que se mencionan en el programa oficial de sexto grado y que, los docentes de sendos grupos, realizaron las adecuaciones que consideraron pertinentes en el desarrollo de las actividades; esto es, se adicionaron o restaron contenidos de acuerdo a como se fueron presentando el desarrollo de las sesiones, sin menoscabo de cumplir con los *aprendizajes esperados* que marca dicho programa.

Las actividades desarrolladas en esta unidad didáctica por ambos grupos se transcribieron del registro de actividades que los maestros entregan

quincenalmente a la dirección de la escuela, haciendo ciertas adaptaciones a los cuadros aquí presentados en acuerdo con los profesores que intervinieron (cuadros 5f y 5g).

5.1.4 Análisis de las actividades del grupo de seguimiento según las variables metodológicas.

El análisis de las estrategias didácticas desde la propuesta de Antoni Zabala (2010) referente a un análisis de las variables que intervienen en la práctica educativa¹⁷ tratadas en el capítulo cuarto, cobran gran relevancia en la visión de las estrategias del grupo de seguimiento y control, ya que nos permiten tener una visión esquemática de los planteamientos didácticos realizados por los docentes en razón de su participación en el taller de intervención.

La descripción de las actividades está organizada por la agrupación de éstas dependiendo de la variable metodológica a la que pertenecen, y en razón de la secuencia en la que se desarrollaron; se denominaron de acuerdo a las características del análisis realizado, es decir, se adecuó la nomenclatura propuesta por Zabala y se agruparon en cuatro grupos. En este apartado se aborda la descripción de las estrategias didácticas del grupo de seguimiento.

- a) La organización de los contenidos, su articulación y la secuencia de actividades:

En el caso del *grupo de seguimiento*, el planteamiento que se hace de los contenidos a desarrollar denota un equilibrio cuantitativo entre los diferentes tipos de contenidos que en algunos casos se expresan en relación a las actividades; en ese sentido, se puede afirmar que la intención planteada en los contenidos asentados en la unidad didáctica, toma en consideración el carácter integral de la

¹⁷ Antoni Zabala Vidiela (2010) nombra a todos los factores casuales que intervienen en la práctica educativa como *variables* o categorías de análisis por César Coll (2008)

función social de la enseñanza mencionado por Antoni Zabala; es decir, no solamente como una colección de hechos y conceptos a reproducir, sino también el *saber hacer* de los procedimientos y la esfera afectiva en la valoración de actitudes. La disposición de la retícula nos permite asociar la correspondencia secuencial de las actividades a generar a partir de sus contenidos como se muestra en el cuadro 5f.

La unidad didáctica está planeada a desarrollarse a lo largo de un mes de trabajo y, en el caso del grupo de seguimiento, se centra en el planteamiento de dos proyectos desde donde se abordarán los contenidos y aprendizajes esperados: la representación de una obra de teatro con marionetas y la presentación de un guión radiofónico.

Cuadro 5f
*Retícula de contenidos en relación a las actividades del grupo de seguimiento **

FACTUALES	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> -Caricaturizar los estereotipos presentados en la televisión de algún personaje y comparar la identidad propia. -Elementos que integran el entorno ambiental identificando sus dimensiones naturales y sociales. -Niños que viven en la calle. -Comerciales de radio que promuevan un producto superfluo, 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué es una biografía? -Características de un guión teatral (estilo indirecto en 3ª persona, acotaciones, signos de admiración e interrogación) -Dimensiones que integran el medio ambiente (natural y social) -Perspectiva a un punto de fuga. -Técnica del <i>collage</i> -Características que deben tomarse en cuenta para la organización de un debate -Guión radiofónico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño de marionetas de ¿Cómo me veo? Y ¿Cómo se ve un personaje de t.v.? -Redacción de una autobiografía. -Redacción de un guión teatral que represente la situación de niños que viven en la calle. -Elaboración de una escenografía del entorno ambiental para teatro guiñol, tomando en cuenta la perspectiva. -Representación de los guiones teatrales con marionetas. -Realización de un <i>collage</i> del entorno en el que se caractericen las características propias del país. -Realización de un debate en cuanto a los derechos humanos de los niños que viven en la calle. -Realización de un debate en cuanto a las necesidades creadas por los anuncios comerciales. -Redacción y lectura de un guión comercial de radio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración de su identidad socio cultural. -¿Cuáles son los valores que omiten los estereotipos televisivos? -¿Cuáles valores se integran en su identidad? -Reconocer la importancia del trabajo colaborativo en una puesta en escena. - Reconocer el valor estético del teatro. -Valorar los elementos de su entorno que conforman la identidad cultural -Reconocerse como parte del ambiente en el entorno local. -Valorar sus acciones en relación al mejoramiento del ambiente. -Valorar sus acciones respecto al respeto de los derechos de terceros. -Reconocer su capacidad de decisión como consumidor identificando sus necesidades.

**elaboración propia 2014*

A partir de las dos propuestas descritas, la maestra pretende que los alumnos, a partir de sus saberes previos en conjunto con la búsqueda de información y conclusiones en trabajo grupal, operen nuevos conocimientos que les permitan alcanzar los aprendizajes esperados propuestos. Para dar una muestra del desarrollo de dichas actividades, se describe a continuación, en torno al primer proyecto mencionado, la secuencia de las actividades de una de las sesiones observadas en el grupo de seguimiento:

Actividades de la sesión (planteamiento del proyecto):

1.- La maestra plantea a los alumnos la posibilidad de realizar una obra de teatro con marionetas entre todo el grupo o por equipos; los alumnos deciden en consenso el realizarla por equipos de trabajo, así como establecer un plan de acción en general.

2.- En el pizarrón dos alumnos anotan una lista de las acciones que deberán cumplir todos los equipos, de acuerdo a las opiniones recogidas en asamblea y conforme a los saberes previos que la maestra va conduciendo. Dichas acciones se estipularon de la siguiente manera:

- a) Investigar lo que se necesita para hacer una obra de teatro con títeres.
- b) Preparar la obra de teatro.
- c) Ensayar.
- d) Presentación de las obras de teatro.
- f) Evaluar los trabajos.

3.- La maestra dispone que se utilice media hora para escribir y media hora para exponer lo que saben acerca de las obras de teatro y sugiere la utilización de sus libros de texto de Español y de Educación Artística en donde podrán encontrar información al respecto; los alumnos, quienes se encuentran organizados en

cuatro equipos de seis o siete integrantes, platican y registran la información al tiempo de consultar sus libros.

4.- Pasados treinta minutos, cada equipo expone sus conclusiones y la maestra va anotando en el pizarrón las ideas principales.

5.- A partir de los puntos escritos por la maestra, se establecen por consenso las siguientes acciones a seguir:

a) Escribir un guión teatral sobre un tema determinado (aquí la maestra sugiere abordar el tema que han trabajado en la asignatura educación cívica referente a los niños que viven en la calle).

b) Elaborar dos títeres por cada alumno.

c) Elaborar una escenografía.

d) Ensayar las obras escritas.

e) Presentación de las obras la siguiente semana.

f) Evaluar en grupo las obras presentadas.

6.- La maestra propone y registra, al tiempo de recoger las experiencias previas de los alumnos al respecto, el material que deberán traer el siguiente día para elaborar sus marionetas por consenso.

7.- Dispone de la hora restante antes del receso, para que realicen un primer dibujo de las marionetas que realizarán: una que refleje su identidad personal y otra que represente un estereotipo comercial (aquí la maestra les recuerda el tema que han estado trabajando al respecto).

8.- Después del receso, la maestra propone que los alumnos muestren a sus compañeros de equipo los dibujos realizados y consideren si cumplen con las características de identidad que se pidieron.

9.- Pide a los alumnos que voluntariamente expongan ante el grupo las características de identidad que se solicitaron y expongan sus conclusiones.

10.- Se registran las opiniones del grupo de acuerdo a si se cumplió o no con las características requeridas de los dibujos, mientras dos alumnos registran en un cuadro en el pizarrón los resultados de la evaluación.

La observación del desarrollo de las actividades, en coincidencia con el registro de los contenidos planeados, permitió valorar el balance de las actividades en razón de las acciones autónomas en la construcción del aprendizaje de los alumnos quienes, más que como meros receptores de información, jugaban un papel de acción participativa en el desarrollo de cada actividad que les permitía tomar decisiones las cuales, en la mayoría de los casos, atendían a una organización grupal en trabajo colaborativo.

Haciendo un balance general (Cuadro 5g) de dichas actividades realizadas por el grupo en cuestión, se categorizaron en tres instancias: por instrucción directa del docente (heterónoma), individuales y en trabajo grupal colaborativo (autónomas).

Cuadro 5g
*Balance de actividades del grupo de seguimiento**

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	INSTRUCCIÓN HETERÓNOMA	ACCIÓN INDIVIDUAL AUTÓNOMA	ACCIÓN GRUPAL AUTÓNOMA COLABORATIVA
1.- Planteamiento del proyecto	✓		
2.- Encuadre de las acciones a seguir para el desarrollo del proyecto en general			✓
3.- Recabar, discutir y registrar la información del tema			✓
4.- Exposición de conclusiones			✓
5.- Registro de las acciones específicas a realizar para la consecución del proyecto			✓
6.- Propuesta de los materiales y requerimientos para la elaboración de las marionetas.	✓		
7.- Elaboración de un dibujo como diseño inicial de las características de las marionetas.		✓	
8.- Presentación entre los integrantes de cada equipo para la evaluación del cumplimiento de las características de los diseños.			✓
9.- Presentación y argumentación ante el grupo de las características de los diseños.		✓	
10.- Evaluación y registro de resultados en asamblea de los trabajos.			✓
TOTALES	2	2	6

**elaboración propia 2014*

En el cuadro anterior (5g) podemos observar una tendencia del balance de las actividades en un 80% de aquellas que corresponden al aprendizaje autónomo, distribuidas en 60% de trabajo grupal colaborativo y un 20% individual, contra un 20% de las correspondientes a las acciones heterónomas. En razón de ello, se puede considerar que los alumnos desempeñan un papel activo y de aprendizaje autónomo en pro de la construcción del conocimiento en el desarrollo de las actividades realizadas; en el mismo sentido, la maestra conduce las actividades propiciando la participación de los alumnos a manera que ellos mismos propongan y tomen decisiones por consenso, involucrándolos en el planteamiento mismo de las actividades para la consecución de las metas del proyecto.

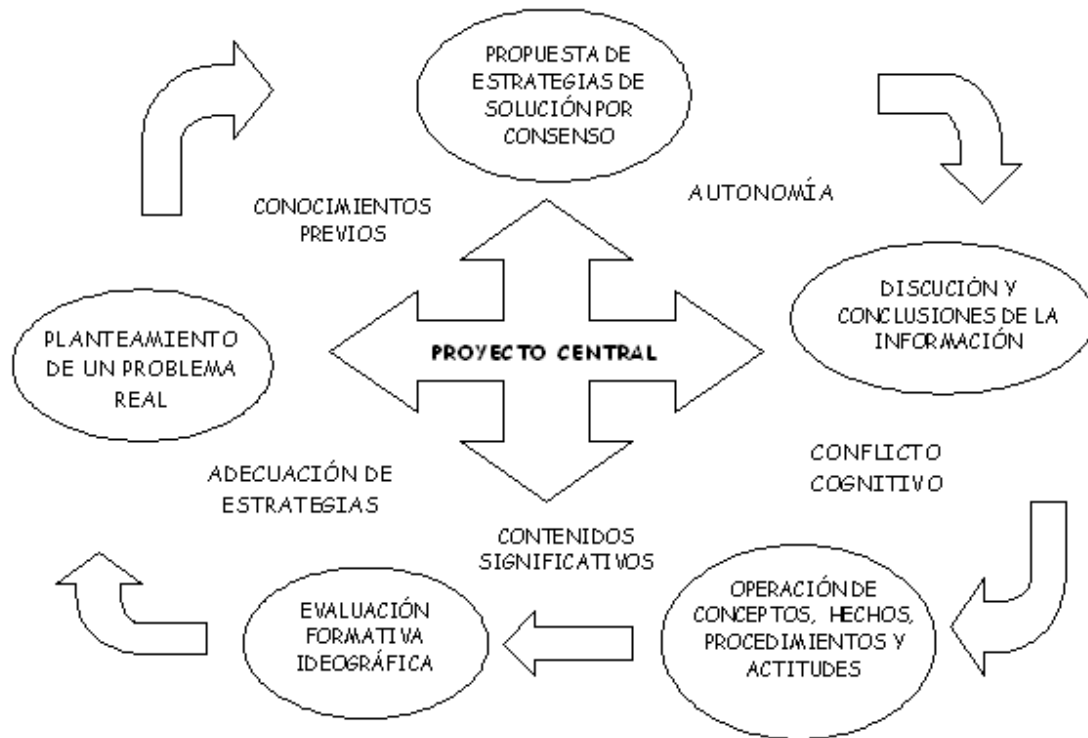
Las acciones dirigidas por la maestra inciden en la valoración de los conocimientos previos de los alumnos así como su relación con aquellos nuevos

que se pretende adquirir; especialmente en las actividades 2 y 6, se ponen en juego los saberes de los alumnos para establecer las acciones a seguir en la resolución del problema y generar el conflicto cognitivo que promuevan la relación de relevancia hacia los nuevos contenidos y, de la misma manera, los procedimientos para la realización de la marioneta y el concepto de identidad, abordado en dichas actividades.

El hecho de manejar las actividades partiendo de las propuestas de los alumnos y mediante la conducción de la maestra, revela la atención a la diversidad en la instancia idiográfica de su desarrollo, así como a la creación de *zonas de desarrollo próximo* y su intervención de dicha conducción como andamiaje vigotskyano.

El cuadro siguiente (5h) muestra de manera gráfica el flujo de la dinámica seguida por las sesiones del grupo de seguimiento, en el que las actividades no se dan de manera lineal, sino que giran en torno al proyecto central propuesto por el docente y desarrollado por los propios alumnos; estas actividades, considero, se desarrollan de acuerdo a las premisas que establece una postura constructivista del conocimiento, ya que los contenidos no son expuestos por la profesora de manera vertical para el aprendizaje de los alumnos, sino que se presentan los temas a desarrollar en torno a un proyecto central, desde donde los alumnos a través de actividades, predominantemente autónomas y de trabajo colaborativo, motivan a su discusión y análisis para ir conformando el conocimiento de los contenidos..

Cuadro 5h
Esquema de la Secuencia de Actividades
del grupo de seguimiento*



**elaboración propia 2014*

b) La organización en las dinámicas de acción y las relaciones interactivas.

Al revisar la secuencia de actividades podemos notar las formas de organización que se utilizaron en razón de tres tipos: individual, por equipos y asamblea grupal. De acuerdo a las observaciones realizadas, la mayoría del tiempo el espacio del aula está dispuesto en tres mesas de trabajo juntas que dan cabida a cinco o seis alumnos, las que forman cada uno de los cuatro equipos de trabajo generalmente fijos. Aun de que en el aula existe una tarima, el escritorio de la maestra se encuentra fuera de ésta compartiendo el piso de las mesas de trabajo de los alumnos, en un extremo sin estar de frente al grupo; esta ubicación promueve la interacción entre la maestra y los alumnos en detrimento de una relación vertical expositor-receptores; la tarima es utilizada ocasionalmente no solamente por la

maestra, sino por cualquiera de los alumnos que utilicen el pizarrón para hacer anotaciones a mano o mediante el pizarrón computarizado de *enciclomedia*.

La organización predominante en las secuencias de aprendizaje son grupales, ya sea en asamblea o por equipos; este hecho infiere que se da prioridad al trabajo colaborativo grupal y, en menor medida, al individual. De esta manera, las actividades de socialización que atienden a los contenidos actitudinales se encuentran aseguradas por defecto, es decir, la mayoría del tiempo los alumnos socializan al realizar las actividades de aprendizaje.

En cuanto a la distribución del tiempo, las actividades están planeadas a desarrollarse a lo largo de dos semanas y, no obstante que el tiempo ha sido distribuido de antemano por la maestra, se pudo observar la flexibilidad de acuerdo al interés que mostraban los alumnos, al ampliar o acortar el tiempo de las actividades; incluso, la programación temporal de los módulos programáticos, son adecuados por la planeación de la maestra, quien incluye elementos de varios de ellos en razón de las necesidades del grupo.

De acuerdo al cuadro 5i, se presenta el esquema de organización de las actividades del grupo de seguimiento; se distribuyeron de acuerdo a tres criterios: las actividades desarrolladas en forma individual, las desarrolladas por equipo y aquellas que se hicieron de común acuerdo en asamblea grupal.

Los porcentajes de las formas de organización atienden en un 90% a las actividades grupales divididas en un 70% por asamblea y un 20% por equipos; el 10% a actividades individuales. De acuerdo a estos parámetros, se puede observar que las formas de organización de las actividades coinciden en proporción al balance de actividades (Cuadro 5g) y por lo tanto, promueven los preceptos de la función social del aprendizaje autónomo, participativo, constructivista y de atención a la diversidad.

Cuadro 5i
*Dinámica de la organización de actividades del grupo de seguimiento**

ACTIVIDADES/FORMAS DE ORGANIZACIÓN	INDIVIDUAL	POR EQUIPOS	ASAMBLEA GRUPAL
1.- Planteamiento del proyecto			✓
2.- Encuadre de las acciones a seguir para el desarrollo del proyecto en general			✓
3.- Recabar, discutir y registrar la información del tema		✓	
4.- Exposición de conclusiones			✓
5.- Registro de las acciones específicas a realizar para la consecución del proyecto			✓
6.- Propuesta de los materiales y requerimientos para la elaboración de las marionetas.			✓
7.- Elaboración de un dibujo como diseño inicial de las características de las marionetas.	✓		
8.- Presentación entre los integrantes de cada equipo para la evaluación del cumplimiento de las características de los diseños.		✓	
9.- Presentación y argumentación ante el grupo de las características de los diseños.			✓
10.- Evaluación y registro de resultados en asamblea de los trabajos.			✓
TOTALES	1	2	7

**elaboración propia 2014*

c) Las implicaciones de una evaluación formativa:

El papel que juega la evaluación constituye un aspecto central para la determinación de la función social del aprendizaje, ya que en el proceso de planeación didáctica se tienen en cuenta la evaluación del aprendizaje de los contenidos. El establecer una concepción amplia de los contenidos implica aunar a las capacidades cognitivas de hechos y conceptos, aquellas que corresponden al desarrollo afectivo, motriz, de relación e inserción social (Zabala, A. 2010). En razón de estas ideas, la evaluación formativa juega un papel preponderante en el desarrollo de las actividades que promueven los aprendizajes significativos sin restringirse a una evaluación sumativa que atienda únicamente al cotejo de la memorización de los contenidos factuales o conceptuales.

En el mismo sentido de las ideas expresadas, la maestra incluye en la planeación de las estrategias didácticas, las actividades correspondientes a la indagación de los saberes previos y utilizarlos para la articulación de los contenidos nuevos en la incidencia del conflicto cognitivo; es decir, la maestra realiza una evaluación inicial

de los saberes previos para incorporarlos en el planteamiento de las actividades a realizar, como podemos observarlo en la actividad número dos. Asimismo, en la actividad número ocho, se ejerce una *coevaluación* en cada equipo, cuando valoran entre los alumnos el cumplimiento de las características de los dibujos realizados.

Al término de la jornada, las actividades nueve y diez en donde se exponen en asamblea los resultados del diseño previo de las marionetas, se coteja el cumplimiento de los requerimientos establecidos previamente por lo que podemos considerarlo como una *coevaluación* final de las actividades de la sesión en su carácter formativo, ya que al involucrar a los alumnos en esta actividad, les permite reflexionar acerca de lo aprendido en la jornada, válido también para un referente de evaluación para la maestra.

d) Las implicaciones de los recursos materiales de la educación artística:

Durante el desarrollo de las actividades de la sesión se utilizaron los materiales que comúnmente utilizan los alumnos, como son cuadernos, libros de texto y el pizarrón. En adición a éstos, la maestra proporcionaba a cada equipo hojas de papel extendidas para el registro y exposición de las conclusiones del equipo; asimismo, en el registro de las conclusiones en asamblea grupal se utilizó el mismo procedimiento.

La elaboración de los dibujos bi y tridimensionales que se realizaron, requirieron de materiales que propiciaron una motivación para el desarrollo de la imaginación creativa y la sensibilidad estética de los alumnos, ya que no solamente se remitieron al trazo lineal de los dibujos, sino que se utilizaron materiales de varios colores como estambre y papel corrugado adosados a los dibujos con pegamento y que, por sí mismos, indujeron la puesta en juego de sus habilidades sensibles para la creación de un diseño. La utilización de estos materiales, brindó también

una experiencia previa a la utilización de aquellos que se utilizarían en la confección de la marioneta.

Aun de que no corresponda al análisis de esta sesión, las observaciones realizadas en el desarrollo de las actividades en las sesiones que se pusieron en juego las habilidades creativas para la creación del objeto estético, la utilización de los materiales marcó un momento relevante en cuanto a la motivación de los alumnos por el carácter lúdico y erótico de éstos.

Como ejemplo podemos mencionar el proceso de confección de las marionetas, las que se realizaron con papel *maché* para dar las características de expresión del rostro, así como el coloreado de éstas; el diseño en perspectiva de las escenografías que representaban su entorno, mediante el pegado de materiales que les imprimieron una apariencia bidimensional y, finalmente, el manejo del *teatril* para la representación de los guiones realizados por los alumnos.

El manejo de los materiales en colectividad, promovió la valoración del trabajo colaborativo, en las acciones que los alumnos realizaban para llegar a un común acuerdo en las estrategias a seguir para la resolución de los problemas que se presentaban.

El análisis de las estrategias por categorías, nos brinda la oportunidad de tener una visión esquematizada de las actividades realizadas y establecer una valoración a partir de los indicadores de desempeño en cada una de éstas (Cuadro 5j), esto no significa que las actividades se den de una manera atomizada y en la rigidez que exige una esquematización metodológica, ya que la dimensión de la flexibilidad en la planeación será tan grande como las variables incidentales en el momento de su aplicación; la intención es tener una visión analítica del proceso didáctico que nos permita hacer una valoración reflexiva en la acción educativa del quehacer docente cotidiano.

En el cuadro 5j se muestra el cotejo de los indicadores de desempeño en razón de las categorías (Zabala, 2010), lo que permite establecer un análisis de las acciones realizadas por el docente como punto de partida para la reflexión y adecuación de su práctica.

Cuadro 5j
*Cotejo de indicadores por variables metodológicas**

CATEGORÍAS	INDICADORES
LA SECUENCIA DE LA ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Las actividades iniciales permitieron conocer los conocimientos previos de los alumnos en razón de los nuevos contenidos. -Las actividades presentan contenidos significativos para los alumnos al plantearse más que como un contenido de aprendizaje, como un problema a resolver. -Las actividades promueven el ejercicio de habilidades cognitivas, afectivas y motrices. -Al involucrar a los alumnos en las propuestas de acción, atienden idiomáticamente a su nivel de desarrollo. -Indaga las dudas e interpretaciones de los alumnos permitiendo la intervención en la zona de desarrollo próximo. -Al involucrar a los alumnos en los porqués de las acciones, promueve el conflicto cognitivo en relación a los nuevos contenidos. -Resultan afines a los intereses de los alumnos. -Promueven actitudes afectivas y participativas de los alumnos, por lo que sus logros estimulan su autoestima. -Se centran en su mayoría en la autonomía de la construcción del aprendizaje.
ORGANIZACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Se organizan como un proyecto de trabajo, planteando un problema real en el entorno de los alumnos. -Involucra a los alumnos en el planteamiento de las acciones y, por tanto, en aprendizaje de los contenidos. -Siendo predominantemente procedimentales y actitudinales, potencializan el aprendizaje en detrimento de la enseñanza, promoviendo la construcción autónoma del aprendizaje. -Involucran a los alumnos en la responsabilidad de consecución de las metas planteadas. -Están planteados en razón de los conocimientos previos de los alumnos. -Existe un balance y concordancia entre hechos, conceptos, procedimientos y actitudes. -Los contenidos se plantean desde la realidad del entorno de los alumnos. -Promueven el debate y la reflexión al plantearse como un problema de la realidad. -Promueven la reflexión crítica al contraponer tomas de decisiones grupales. -Atienden al desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices y afectivas. -Se articulan a través de diferentes asignaturas.
LA ORGANIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE ACCIÓN Y LAS RELACIONES INTERACTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> -Se promueve el trabajo grupal colaborativo. -El papel de la maestra como conductor se integra a las dinámicas de acción del grupo. -Se promueven las tomas de decisión grupal en provecho de la reflexión crítica. -Promueven la toma de decisiones de manera democrática y la equidad de género. -Al promover canales de comunicación grupal, contribuye al desarrollo de la reflexión. -Al plantearse predominantemente en acciones grupales, aseguran por defecto el papel participativo de los alumnos. -Por ser eminentemente participativas, se promueve la construcción autónoma del aprendizaje.
LAS IMPLICACIONES DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> -Las actividades de evaluación son eminentemente formativas y procesuales, contribuyendo al alcance de los propósitos y metas planteadas. -Permiten a la maestra tener un punto de referencia para la adecuación didáctica. -Al ser idiomática, toma en cuenta la diversidad de los niveles de desarrollo. -Involucran a los alumnos en las actividades de evaluación y su registro, promoviendo la valoración propia de sus alcances. -Al plantearse como meta un problema a resolver, la valoración de sus alcances estimula la autoestima de los alumnos. -Siendo predominantemente auto y coevaluativa, promueve la reflexión de los alumnos en cuanto a la consecución de la construcción de sus conocimientos.
LAS IMPLICACIONES DE LOS RECURSOS MATERIALES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> -Los materiales utilizados se adecuan a las necesidades de las soluciones planteadas por el proyecto. -El carácter lúdico de los materiales motivan su utilización por parte de los alumnos. -Ofrecen diversas opciones para la decisión de su selección, promoviendo el desarrollo de sus habilidades creativas. -Al utilizar predominantemente materiales fungibles, promueven la participación activa de los alumnos en provecho de la construcción autónoma del conocimiento. -El manejo de los materiales no fungibles precedieron siempre a actividades de discusión y reflexión grupal. -Atendieron a los intereses de los alumnos.

**elaboración propia 2014*

Considero que el análisis de las estrategias de la sesión, cumplieron de manera general con las expectativas que se tenían; si bien es cierto que el perfil de la

maestra del grupo de seguimiento coincide con una práctica educativa enfocada hacia la participación activa de sus alumnos, también cabe mencionar que, de acuerdo a lo expresado por ella, la planeación de las estrategias en cuestión fue influida por su experiencia en la participación en el taller de educación ambiental de intervención.

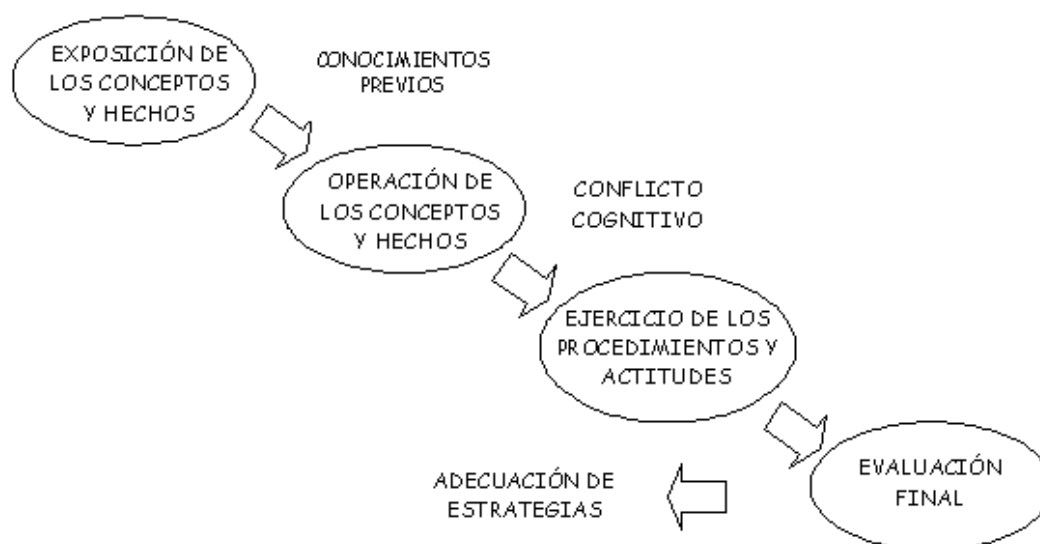
5.1.5 Análisis comparativo de las estrategias del grupo de control

La presentación de las estrategias del grupo de control, propuestas por un docente quien no participó en el taller de intervención, se presenta solamente como un punto de referencia para valorar el aprendizaje de los alumnos ante el supuesto hipotético (Cuadro 5d). No es la intención establecer un juicio calificativo del papel del docente en cuestión, ya que ambas estrategias didácticas, del grupo de seguimiento y el de control, tienen la validez que respalda la acreditación profesional de sus actores. Se pretende, en cambio, presentar cómo incidió la inserción del programa de intervención ante el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de sexto grado como variable dependiente, apeguándose lo más posible a una relatoría descriptiva imparcial de hechos, más que emitir un juicio de valor.

- a) La organización de los contenidos, su articulación y la secuencia de actividades:

El planteamiento de los contenidos por el docente del grupo de control, parten de la unidad didáctica planteada a partir del programa oficial (Cuadro 5e) en común acuerdo con los docentes del grado; el planteamiento del docente del grupo de control en cuanto a los contenidos y la forma de organización de éstos (Cuadro 5k), atienden en general a las actividades por asignatura o *lecciones abiertas*, otorgando un tiempo específico para el ejercicio de cada asignatura por separado.

Cuadro 51
*Esquema de la Secuencia de Actividades del grupo de control**



*elaboración propia 2014

Aun de la coincidencia en los contenidos con el grupo de seguimiento, en el grupo de control se desarrollaron los contenidos correspondientes a la asignatura de educación artística como actividades de conclusión, en donde se aplicaron algunos de los aprendizajes adquiridos, a diferencia del grupo de seguimiento en donde las actividades artísticas constituyeron un eje central generador del proyecto. La secuencia de actividades de una de las sesiones observadas, es la que se describe a continuación:

Actividades de la sesión (guión teatral):

- 1.- El maestro presenta el tema proponiendo recordar los elementos de un guión teatral y plantea preguntas a los alumnos para conocer sus conocimientos previos al respecto, registrando en el pizarrón los que considera como puntos principales.
- 2.- Los alumnos registran en su cuaderno, a partir de las ideas anteriores, un cuadro en donde se asientan los requerimientos para la redacción de un guión teatral.

3.- El maestro propone abordar como primer elemento el estilo indirecto de redacción, ejemplificando las diferencias entre un cuento y un guión teatral al seguir junto con los alumnos su libro de texto.

4.- Los alumnos realizan el ejercicio del libro en el que se anotan las diferencias de ambos textos.

5.- El docente revisa individualmente los resultados del ejercicio.

6.- Ahora el maestro propone escribir un guión teatral a partir de un cuento, el cual es definido por consenso.

7.- Los alumnos se dividen por equipos de cuatro integrantes y se reparten los papeles del cuento escogido (*caperucita roja*); los alumnos discuten el contenido del guión de cada personaje y lo registran en su cuaderno.

8.- El maestro propone que los equipos pasen al frente a leer sus guiones y registra en el pizarrón las expresiones en las que se usan signos de admiración y de interrogación.

9.- El maestro pide a los alumnos registren en el cuaderno las oraciones anotadas, resaltando con color rojo los signos de admiración e interrogación y pide que redacten en casa diez ejemplos más.

10.- El maestro propone que los alumnos elaboren la máscara del personaje que les corresponda utilizando los materiales que se les había pedido el día anterior, tales como bolsas de papel, colores y cartón, con el fin de representar los guiones en una sesión posterior.

Al analizar el balance de actividades categorizadas en tres instancias como en el grupo de seguimiento, la proporción en la participación de los alumnos del grupo de control se dio en razón directa de las acciones autónomas propuestas como trabajo individual y grupal colaborativo y, en razón inversa a aquellas que corresponden a las instrucciones heterónomas dadas por el docente (Cuadro 5m).

Cuadro 5m
*Balance de actividades del grupo de control**

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	INSTRUCCIÓN HETERÓNOMA	ACCIÓN INDIVIDUAL AUTÓNOMA	ACCIÓN GRUPAL AUTÓNOMA COLABORATIVA
1.- Presentación del tema y registro de conocimientos previos.	✓		
2.- Registro de los requerimientos para la redacción de un guión teatral.		✓	
3.- Ejemplificación del estilo indirecto al comparar dos textos en el libro.	✓		
4.- Realización del ejercicio del libro de texto alusivo al estilo indirecto de redacción.		✓	
5.- Revisión por el docente del ejercicio realizado en el libro.	✓		
6.- Propuesta del docente para la redacción de un guión teatral; el tema se elige por consenso.			✓
7.- Los alumnos intercambian ideas y redactan los guiones en trabajo grupal, divididos por equipos.			✓
8.- Los alumnos leen los guiones ante el grupo y el docente registra los enunciados exclamativos haciendo enfatizando los signos utilizados.			✓
9.- Los alumnos registran los enunciados escritos en el pizarrón por el docente quien les solicita completen el ejercicio en casa.		✓	
10.- El docente propone a los alumnos elaborar máscaras de papel para la representación futura de los guiones; los alumnos las realizan bajo la supervisión del docente.			✓
TOTALES	3	3	4

**elaboración propia 2014*

De acuerdo al balance de actividades, en el grupo de control se promovieron aquellas que corresponden al aprendizaje autónomo en una proporción del 30% en acciones de trabajo individual y un 40% grupal colaborativo, las que suman un 70% frente al 30% de acciones heterónomas hechas por el docente en instrucción directa. Aun de que predominan las actividades que corresponden al aprendizaje

autónomo de los alumnos, se presenta en menor medida que el grupo de seguimiento, especialmente en el rubro del trabajo grupal colaborativo.

No obstante que las actividades propician la participación de los alumnos, cabe señalar que la proporción en la que éstos se involucran en el desarrollo de las actividades para el aprendizaje de los contenidos, se da en menor medida que en el grupo de seguimiento, ya que, a diferencia de este último, las acciones son dictadas por el docente y no propuestas por consenso en asamblea, en detrimento de la motivación que otorga la resolución de un problema cercano a los intereses de los alumnos; en otras palabras, la significación de los contenidos está en razón directa de una acción propuesta desde el interior del sujeto que a una orden exógena.

En este sentido, considero que el predominio de las acciones por instrucción directa del docente hacia los alumnos contribuye a una atención nomotética en lo que corresponde al nivel de desarrollo de los alumnos, hecho que se relaciona inversamente proporcional a la atención a la diversidad.

La secuencia de las actividades de manera lineal del grupo de control, contrasta con la manera radial de la que corresponde al grupo de seguimiento (Cuadros 5h y 5l), ya que en este caso se parte de una propuesta expositiva por parte del maestro, como supuesto generador del conflicto cognitivo desde los conocimientos previos ante los nuevos contenidos; sin embargo, la exposición heterónoma de los temas incide en detrimento de la carga afectiva que contiene el partir de un hecho próximo a la realidad de la experiencia de los alumnos, pasando de una búsqueda inmanente de solución a un problema a la solución de una lección de hechos y conceptos sujetos de medición (Zabala, A. 2010).

- b) La organización en las dinámicas de acción y las relaciones interactivas.

El docente se presenta como expositor de contenidos, en su mayoría conceptuales y factuales, para que los alumnos los ejerciten como contenidos procedimentales; estas acciones se realizan desde la tarima del aula, estableciendo así una relación transmisivo-receptiva que difumina la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, el sentido lineal de la secuencia, propicia las dinámicas de organización individual, ante el trabajo grupal colaborativo (Cuadro 5m).

Partiendo de estas observaciones, la dinámica de las actividades atendió en su mayoría al trabajo individual frente al trabajo por equipos, de acuerdo a la manera de organización de la materia en su modalidad de lecciones por asignatura o por correlación. Las mesas de trabajo están, por lo tanto, dispuestas por filas en donde se ubican por parejas, de frente al pizarrón desde donde se dirigen las acciones, en su mayoría, por el docente. De esta manera, el registro de la organización de las dinámicas (Cuadro 5n) denota un balance diferente al del grupo de seguimiento.

Cuadro 5n
*Dinámica de la organización de actividades del grupo de control**

ACTIVIDADES/FORMAS DE ORGANIZACIÓN	INDIVIDUAL	POR EQUIPOS	ASAMBLEA GRUPAL
1.- Presentación del tema y registro de conocimientos previos.	✓		
2.- Registro de los requerimientos para la redacción de un guión teatral.	✓		
3.- Ejemplificación del estilo indirecto al comparar dos textos en el libro.			✓
4.- Realización del ejercicio del libro de texto alusivo al estilo indirecto de redacción.	✓		
5.- Revisión por el docente del ejercicio realizado en el libro.	✓		
6.- Propuesta del docente para la redacción de un guión teatral; el tema se elige por consenso.			✓
7.- Los alumnos intercambian ideas y redactan los guiones en trabajo grupal, divididos por equipos.		✓	
8.- Los alumnos leen los guiones ante el grupo y el docente registra los enunciados exclamativos haciendo enfatizando los signos utilizados.		✓	
9.- Los alumnos registran los enunciados escritos en el pizarrón por el docente quien les solicita completen el ejercicio en casa.	✓		
10.- El docente propone a los alumnos elaborar máscaras de papel para la representación futura de los guiones; los alumnos las realizan bajo la supervisión del docente.		✓	
TOTALES	5	3	2

**elaboración propia 2014*

De acuerdo a los registros de la tabla anterior, el 50% de las actividades fueron realizadas de manera individual y, aquellas que corresponden al trabajo colaborativo se distribuyeron en un 30% en trabajo por equipos y un 20% en asamblea grupal. De acuerdo a estos datos, podríamos decir que existe un balance igualitario entre el trabajo individual y el grupal colaborativo, sin embargo, esta paridad cuantitativa redundante en una reducción de un medio de las actividades que promueven la autonomía funcional del aprendizaje.

c) Las implicaciones de la evaluación:

En la actividad uno del grupo de control, el docente indagó los conocimientos previos que los alumnos tenían acerca del guión teatral y partió de éstos a través de su registro, para relacionarlos con los contenidos nuevos a tratar en la sesión; posteriormente, se realizó una evaluación de los ejercicios que se realizaron a mitad de la sesión por parte del docente y presentados a cada alumno; esto permitió al maestro y al alumno tener una visión del avance en la comprensión de los contenidos abordados; sin embargo, el carácter heterónomo de esta evaluación, no involucra al alumno como sujeto de participación en el proceso que, siendo formativo, atañe al mismo acto de la construcción cognitiva.

En comparación con las acciones de evaluación que se realizaron en el grupo de seguimiento, en donde predominó la auto y coevaluación, los alumnos del grupo de control fueron sujetos de una evaluación heterónoma en detrimento del aspecto afectivo que les brindara una participación activa en la valoración de sus propias actividades y del trabajo colaborativo. Por otra parte, el enfoque cuantitativo de la evaluación, hace que los contenidos adquieran un carácter meramente conceptual o factual, alejándose de la valoración cualitativa de las actitudes y procesos que completan el esquema constructivista de la apropiación del conocimiento. Si bien es cierto que la revisión de los ejercicios hechos por el docente le permitió seguir la zona de desarrollo próximo de los alumnos, también es un hecho que la participación directa de los alumnos se vio disminuida y, por lo tanto, un desfase

en el desequilibrio de las nuevas estructuras cognitivas del conflicto buscado por las estrategias didácticas aplicadas.

5.2 Implicaciones de los resultados del seguimiento de caso en la omisión de la dimensión estética de la educación ambiental como supuesto hipotético.

Durante el desarrollo del presente proyecto de investigación- intervención, se han reunido una serie de datos de acuerdo a la indagación realizada en la comunidad educativa de la escuela primaria en cuestión, así como la interpretación de los resultados del taller de intervención y el seguimiento de caso que permiten confrontarlos con el supuesto hipotético planteado inicialmente; en otras palabras, hacer una reflexión final del proyecto cotejando la existencia de una omisión funcional de los temas de educación ambiental planteados por la currícula nacional y sus posibles causas, frente a los resultados obtenidos por el desarrollo del presente proyecto.

En primera instancia, es notable el hecho de que los temas de educación ambiental planteados desde el campo formativo *desarrollo personal y para la convivencia* son abordados en un tercer nivel de jerarquía contra el resto de los campos formativos que integran el programa oficial de educación primaria; a decir de los docentes y de acuerdo a las observaciones realizadas, los temas del campo formativo en cuestión han sido tratados por inercia como actividades suplementarias, entre otros motivos, por su poco peso de los contenidos en el sistema de evaluación del SEN que por tradición, desde 1994 el acuerdo número 200 estipulaba como requisito la acreditación de las asignaturas de español y matemáticas para la acreditación de grado en la educación primaria. No obstante el acuerdo 648 emitido en agosto del 2012, en el que se elimina la jerarquización de las asignaturas en materia de acreditación y promoción de grado quedando como requisito el promedio mínimo aprobatorio de seis de diez puntos de calificación entre la totalidad de las asignaturas, resta un largo camino para la adecuación de las inercias ejercidas por décadas. Más aún, el sistema de

evaluación externo ENLACE, del cual depende la promoción salarial de los docentes en las escuelas públicas, prioriza la atención a las asignaturas distintas al campo formativo en cuestión.

Habiendo establecido en el planteamiento del proyecto de investigación los enfoques de la política pública, educativa y curricular como un primer grupo de posibles causas para una práctica escasa de los contenidos que corresponden a las asignaturas mencionadas como poco relevantes, la consolidación de la reforma iniciada en el 2009, podría constituir la coyuntura que otorgue la relevancia que requiere la atención de las asignaturas *suplementarias* por tradición, e incorporarlas en el esquema que plantea la integralidad educativa, no solamente como precepto de la educación ambiental, sino también la inclusión transversal de sus temas que la reforma refiere en los programas oficiales; encontrar en el currículo oculto la base de impulso que proporcione la sinergia a los posibles efectos de la currícula propuesta desde la oficialidad.

En segunda instancia, percibí una cierta resistencia por parte de los docentes para el desarrollo de los temas ambientales, en su concepción amplia y en especial de aquellos que atienden a su dimensión estética, bajo el argumento del escaso conocimiento en el manejo de sus contenidos; en contraparte, a lo largo del desarrollo del taller de intervención, los participantes retroalimentaron sus habilidades al respecto del tema y, unos en menor o mayor medida, reconocieron que sus saberes previos podrían potencializarse al tiempo de ejercitarlos durante las actividades del taller.

De manera especial, fue relevante el entusiasmo del docente del grupo de seguimiento, quien enfatizó la adecuación del programa a los requerimientos del grupo; no solamente en los tiempos y la articulación de los contenidos, sino desde el enfoque de la integralidad educativa al adicionar a los contenidos conceptuales, la esfera afectiva en la planeación y el mismo desarrollo de sus estrategias didácticas. En pocas palabras, el disfrute del desarrollo del trabajo educativo se

vio reflejado en el disfrute de las actividades estéticas llevando implícito el ejercicio de la sensibilidad, equidad, democracia, autonomía, aceptación de la diversidad entre otros aspectos que conforman las bases de la educación ambiental.

En razón de estas reflexiones, podemos encontrar que frente a un segundo grupo de posibles causas en la omisión del desarrollo en la práctica de las actividades escolares que corresponden a la dimensión estética de la educación ambiental, planteadas desde la formación ambiental y artística de los docentes, así como una *sub-profesionalidad* en la lógica reproductivista de su labor, la resiliencia que ofrece el asumir una postura reflexiva a partir de la acción cotidiana de sus quehaceres escolares. Qué mejor plataforma que la que ofrece invertir a la educación de ambiental.

Ejercer los contenidos de la educación artística en la cotidianidad del quehacer educativo en la escuela primaria -a decir de la maestra titular del grupo observado-, promueve el desarrollo de los preceptos que plantea la educación ambiental en una concepción amplia de ésta aproximándose a un ejercicio real del trabajo transversal, ya que fue de gran utilidad al abarcar diferentes contenidos de diversas asignaturas; la reflexión citada, permite vislumbrar el inicio de un re-direccionamiento de la actividad docente como resultado de la participación en el taller de educación ambiental planteado como actividad central del presente proyecto de intervención que, aunque incipiente, representa un primer paso a considerar en el desarrollo de la educación ambiental en la escuela primaria.

REFLEXIONES FINALES

El concluir esta disertación representa el cierre de un proceso académico, cimentado en la educación ambiental, para dar paso a una renovada postura desde donde ejercer mi quehacer docente. La experiencia académica aunada al desarrollo de la intervención realizada, se refleja en la elaboración del presente trabajo de tesis, pero no solamente como un requisito de titulación, sino como un ejercicio de reflexión crítica en la dinámica de la complejidad, que representa el ordenamiento de un cúmulo de experiencias dirigidas por el planteamiento de la tesis, centrada en la dimensión estética de la educación ambiental y sus implicaciones en la práctica docente de la educación primaria.

El desarrollar este trabajo de investigación-intervención con base en los estudios de maestría, me ha permitido analizar el papel que juega el docente de la escuela primaria en relación con la educación ambiental, específicamente en sus aspectos estéticos, y valorar la relevancia de su acción cotidiana para ofrecer un servicio educativo en pos del bienestar del desarrollo humano; la importancia que adquiere la práctica docente desarrollada desde los preceptos que fundamentan la lógica ambiental, otorgan al quehacer educativo un carácter crítico-reflexivo en razón de una cultura de aceptación a la alteridad y diversidad cultural inclusiva, equidad, participación democrática, sensibilidad humanística, ética y estética del desarrollo humano sustentable conciente de la pertenencia a su ambiente; postura que se torna imprescindible ante un momento crítico del deterioro ambiental.

Desarrollar en la práctica pedagógica los aspectos que atañen a la estética, significa brindar la oportunidad de apropiarse de los elementos culturales necesarios para la afirmación de una identidad cultural local y regional en la complejidad histórica de la humanidad, ante la difuminación de la diversidad en medio de la homogenización implícita en el modelo de civilización impuesto desde la modernidad europea. Conformar una conciencia identitaria de la cultura mexicana como instancia local, y en el sentido de pertenencia regional

latinoamericana como parte de la cultura universal, requiere de los fundamentos básicos en la manera de cómo las sociedades se han relacionado históricamente con el medio, es decir, la ética y estética que definen idiográficamente a la cultura de las sociedades humanas. Atender desde la educación escolar la estética cultural propia, implica el entendimiento histórico de la cultura universal. Considero que la estética es un componente fundamental de la cultura, en el entendido de cultura como la manera que tienen las sociedades humanas de relacionarse con su ambiente, en la búsqueda de satisfacer sus necesidades; esto, hace evidente la estrecha relación que guarda la estética con la educación ambiental.

Desarrollar los contenidos de educación artística, otorgando a esta asignatura la importancia que plantea la currícula nacional, implica desarrollar en los alumnos elementos estéticos que definen a la cultura de la sociedad; no significa el desarrollo de habilidades que persigan como única meta la formación académica de artistas que produzcan arte como objeto de consumo, sino brindar las bases que fundamentan la identidad cultural que caracteriza a las sociedades. Proporcionar los elementos que doten de una sensibilidad humanística, ética y estética, que promuevan el entendimiento y la aceptación de la alteridad y la diversidad cultural, encontrando desde su origen, las bases que conforman la cultura identitaria de los individuos. La afirmación de los valores estéticos inciden de manera determinante en la calidad de vida de la sociedad (Brown, 2004), por lo que juegan un papel definitorio en relación con la identidad cultural en razón del desarrollo humano, y constituye uno de los aspectos de la dimensión cultural del ambiente.

Asumir el papel de educador ambiental en la intervención realizada en la escuela primaria, significa aunar una responsabilidad a la labor desempeñada como maestro, en el ánimo de incentivar a los docentes para asumir una postura desde la lógica ambiental en el desempeño de su labor cotidiana. Asumir esa postura significa, en muchas ocasiones, interpelar al mismo sistema educativo en el que se desempeñan, lo que implica redoblar esfuerzos para desplegar sus acciones

desde la reflexión crítica de su propia labor; asumir, por principio, a la docencia como una profesión en la que se cuenta con la capacidad de establecer un marco gnoseológico como producto de la reflexión en la acción pedagógica, y apartarse del papel del educador como reproductor del currículo.

Si bien es cierto que muchos de los docentes que participaron en el taller de educación ambiental, como eje de la intervención realizada, tenían claro el cariz de su papel como profesionales de la educación, el ambiente de discusión y análisis reflexivo que imperó en el desarrollo de dicho espacio, permitió contagiar a otros participantes en esta dinámica reflexiva y percibir el potencial del apoderamiento del llamado *currículo oculto*, dicho de otra manera, valorar y responsabilizarse del poder con que cuenta el docente en el aula desde su acción cotidiana, y encontrar la sinergia de éste en el trabajo conjunto como cuerpo docente de la escuela.

Siendo una de las directrices que conforman la esencia de la educación para el desarrollo integral y pleno del ser humano, la integralidad educativa asentada constitucionalmente, se refleja en el espectro de las asignaturas que se incluyen en la currícula nacional. Sin embargo, considero que dichas asignaturas se encuentran jerarquizadas en la práctica y, frente al desempeño de los contenidos del idioma español, matemáticas y las ciencias, las asignaturas que comprende el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia*, se encuentra relegado a un último plano, en el que, incluso, se omiten en diferentes aspectos de la práctica docente cotidiana de la escuela primaria; tal es el caso de la *educación artística*, que, junto con los temas de educación ambiental, pertenecen a dicho campo formativo en los programas de estudio vigentes.

Asumirse como un profesional de la educación es premisa fundamental para el cabal desarrollo de la labor magisterial que, como se mencionó antes, evita limitarse al papel de reproductor curricular; en ese mismo sentido, es menester que el docente despliegue el bagaje cultural cimentado desde su formación

académica y se complementa, aunada a la formación profesional, con la experiencia adquirida en el transcurso de su labor.

En el caso de los contenidos relativos a la asignatura de educación artística, los docentes de la escuela de intervención, manifestaban la falta de conocimientos al respecto de actividades relacionadas con la música o las artes plásticas, considerando este hecho como una limitante que obstaculiza el desarrollo de dichos contenidos; sin embargo, su participación en el taller les permitió retomar los conocimientos adquiridos durante su formación académica y darse cuenta de que poseen la habilidad de desarrollar los contenidos mencionados. Los temas de educación ambiental resultaron novedosos para los participantes, y se pronunciaron a favor de la postura que ofrece la lógica ambiental, identificándose con los propósitos propios que como docentes se han planteado; percibí que la educación ambiental les ofreció una alternativa para la consecución de los vacíos que encuentran en el desarrollo de su práctica, y que, al relacionar los aspectos estéticos que promueven los contenidos de educación artística, encontraron un sentido renovado para desarrollar dichos contenidos. Pienso que uno de los aciertos en el desarrollo del taller, fue concluir en el valor que tiene desarrollar los aspectos de la estética en concomitancia con los fundamentos de la educación ambiental.

Los programas de estudio de educación primaria vigentes, son el resultado de la RIEB 2009-2012, y aunque sus planteamientos no sean los más acordes a los preceptos de una educación crítica, reflexiva y liberadora (Freire, P. 1997), considero que puede ser aprovechada desde el aula, ya que incluye a la educación ambiental como tema transversal desde un *campo formativo* que comprende también a la educación artística; si bien es cierto que el programa plantea el desarrollo de temas de educación ambiental de manera transversal desde el campo *Desarrollo personal y para la convivencia* de una manera vaga, el docente tiene la gran oportunidad de desarrollar los contenidos de las asignaturas

agrupadas en este campo, como son la educación cívica y artística, que en las últimas décadas han ocupado un lugar secundario en la educación primaria.

Estimo que para alcanzar una práctica real de la educación ambiental en la escuela primaria, se debe atender a su inclusión desde la formación de los docentes en las instituciones de educación superior, y contar con una estrategia de formación continua que permita a los docentes en funciones acceder a la lógica de la educación ambiental para su cabal desempeño. En el transcurso del desarrollo del presente trabajo, se han dado una serie de cambios que responden a una nueva *reforma educativa* planteada por el gobierno federal que, respecto a la formación del profesorado, hizo desaparecer la oficina de *proyectos académicos* que otrora, constituía el órgano con que contaba cada una de las cinco direcciones operativas en la Ciudad de México, para el diseño y desarrollo de estrategias para la formación profesional de los docentes en funciones de la escuela primaria. En razón de estas observaciones, considero que se ha dado un paso atrás en detrimento de la formación profesional docente.

En razón de las aseveraciones anteriores, pienso que el papel que juegan los educadores ambientales es de crucial importancia para intervenir en la formación de docentes de educación básica, y fortalecer así su práctica pedagógica desde la lógica ambiental; la apertura y el entusiasmo mostrado por los participantes del taller en la escuela de intervención, me dejó claro que los docentes de la escuela primaria pueden ser objeto de motivación para encauzar sus esfuerzos hacia el enriquecimiento de sus conocimientos y contribuir, desde una postura educativa ambiental, al fortalecimiento de su práctica pedagógica como frente ante el detrimento de sensibilidad humanística que caracteriza a la actual crisis de civilización, a la crisis ambiental.

Me permito puntualizar a continuación, los aspectos que recogen los aspectos torales de esta disertación:

- El deterioro ambiental implica una crisis ambiental y civilizatoria global, que ubica causal y consecuencialmente la complejidad de la totalidad social, en la secuencia de un marco histórico en el que impera, a nivel planetario, un modelo de desarrollo fundamentado en el capitalismo neoliberal.
- La crisis ambiental implica a las sociedades de todo el orbe, en un deterioro de civilización caracterizado por la falta de valores de sensibilidad humanística, de carácter ético y estético.
- La educación ambiental surge como campo frente a los síntomas de la crisis ambiental, si no como solución, sí como una contribución para el cabal desarrollo humano fundamentado en la sustentabilidad.
- La educación ambiental padece de una omisión real en la práctica docente cotidiana de la escuela primaria, limitándose en su mayoría al desarrollo de los temas alusivos a la conservación ecológica.
- La educación artística recae también en dicha omisión por múltiples razones, como la falta de promoción en la formación de profesores, el planteamiento jerarquizado de las asignaturas y su relación con los aspectos de evaluación y certificación.
- La integralidad educativa obliga a la inclusión del desarrollo de las actividades en la totalidad de las asignaturas contempladas en los programas de educación primaria, incluyendo los que conciernen a la educación artística y al desarrollo de los temas de educación ambiental en la escuela primaria.
- Entendiendo a la concepción estética de la cultura, como a la manera particular de relacionarse de las sociedades con su ambiente para la satisfacción de sus necesidades, se establece una relación de la estética

con los aspectos que fundamentan una postura ambiental, tales como la conformación de una cultura identitaria y la aceptación de la alteridad y diversidad cultural.

- La afirmación de la pertenencia cultural local, regional y planetaria, está en razón directa de la identidad cultural en su aspecto ético y estético. Confronta a la homogenización global cultural, planteada por la lógica desarrollista de un modo de producción económico capitalista de la modernidad europea, y originario más recientemente del modelo decimonónico occidental civilizatorio, impuesto a nivel planetario.
- La educación artística contribuye a la conformación identitaria del individuo, a la sensibilidad y valores humanísticos que son parte de la dimensión social de la educación ambiental.
- El *programa de educación primaria 2009* de la SEP resultado de la RIEB incluye a la educación ambiental en términos de trabajar sus temas de manera transversal en todas las asignaturas.
- Las adecuaciones de la edición 2011 del *programa de educación primaria*, hasta hoy vigente, hace modificaciones de formato en la organización didáctica de las asignaturas al agruparlas en cuatro *campos formativos*, uno que comprende a la historia, geografía y ciencias naturales llamado *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, otro de educación física y artística como *Desarrollo personal y para la convivencia*, los restantes se refieren al español y las matemáticas.
- La última revisión al *programa de educación primaria 2011* de la SEP, modifica la inclusión de los temas de educación ambiental en el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* a desarrollar de manera transversal entre las asignaturas correspondientes al citado campo

formativo. La transversalidad la enfoca como una instancia de articulación de las asignaturas o vinculación de temas.

- La transversalidad es un concepto que rebasa los preceptos de vinculación o articulación de los contenidos, ya que trata la interrelación de los saberes sin una jerarquización lineal de éstos en la práctica pedagógica.
- La representación social de la educación ambiental de los profesores de la escuela en que se intervino, refiere niveles naturalistas simples y antropocéntricos de su concepción; visión que se vio ampliada como resultado de su participación en el taller de educación ambiental como intervención en la escuela. Las propuestas que acerca de la educación ambiental se realizaron con los profesores como tema de reflexión, constituyó un primer momento para ampliar sus posturas al respecto.
- El taller de intervención *Educación Ambiental* dirigido a los docentes de una escuela primaria, motivó, en diferentes medidas, a la reconfiguración de las estrategias didácticas de algunos de sus participantes, que se vieron reflejadas en el seguimiento de sus prácticas cotidianas.

Establecer desde la base de la verticalidad estructural sociocultural, la contribución que otorga la acción educativa partiendo del desempeño en el aula, constituye uno de los medios de acción para enfrentar la descomposición sociocultural del momento crítico en el que, como sociedad humana a nivel planetario, nos encontramos. Dirigir nuestros esfuerzos como educadores ambientales, por difundir la lógica ambiental en una renovada postura pedagógica de los docentes de educación básica, con la ambiciosa esperanza de hacer de cada maestra y maestro un educador ambiental; más aún, de invertir a la educación del matiz ambiental como premisa y lograr que la educación sea ambiental.

REFERENCIAS

- Abagnano, N. & Visalberghi, A. (1982) *Historia de la Pedagogía Mexicana*. FCE, México.
- Aguirre, M. (2011) *Repensar las artes*. UNAM, México.
- Alderete, J. L. (2010) *Los discursos sobre el arte*. UNAM- Siglo XXI, México.
- Álvarez, J. (2006) *¿Qué es civilización?* Fundación Atman, España.
- Amparán, A. (2005). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu*, UAM- Iztapalapa, México.
- Antequera, J. (2005) *El potencial de sostenibilidad de los asentamientos humanos*. Edumed. (tomado del libro de Joseph Taitenter, *The collapse of complex societies* Cambridge Univerity press. 1990.)
- Arditi, B. (2012) *Conceptos, ensayos sobre teoría política, democracia y filosofía*. RP, Paraguay.
- Ardonio, J. et al. (1991) *El análisis multirreferencial*, EAP, Issy-les Moulinaux, Francia.
- Arias, M. (2011) *Educación ambiental y sociedad civil en México*, Ed. Académica Española, Saarbrücken.
- Arias, M (2012) *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Editorial Universitaria, Guadalajara, México.

Arias, M. & Camacho, C. (2012) *Educación y formación ambiental: algunos escenarios en la educación superior*. UAS, UACM, CECyT, INIDA, México.

Arias, M. & López, A. (2012) *Educación ambiental e interculturalidad: una vinculación necesaria*, en Educación ambiental en la formación docente en México: resistencia y esperanza, UPN, México.

Ball, S. & Youdell D. (2007) *Privatización encubierta en la educación pública*, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Bayer, R. (1980) *La Historia de la Estética*, FCE, México.

Benítez, N. (2007) *Educación ambiental: una aproximación desde las propiedades de los campos según Pierre Bourdieu*, Caminos Abiertos núm. 167, enero-marzo. UPN 095, México.

Berman, M. (1995) *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos, Chile.

Boada, M. y Toledo V. (2003) *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. FCE, México.

Bochenski, I. (2002) *La filosofía actual*. FCE, México.

Bourdieu, P. (2002) *Lección sobre la lección*, Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (1987) *Los tres estados del capital cultural* Sociológica núm. 5, UAM Azcapotzalco.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Brown, S. A. & associates (2004) *The values study. Rediscovering the meaning and value of arts participation*, Connecticut Commission on culture and tourism. EE.UU.

Cámara de diputados. (2012) *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México.

___ *Ley general del equilibrio ecológico y la protección al ambiente, 2012.*

___ *Ley general de educación, 2012.*

Campos, S. (2004) *De la persuasión socioambiental a la experiencia estética o viceversa* en Reflexiones sobre educación ambiental. Ministerio de Medio Ambiente. España.

Casanova, M. (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*, SEP-Muralla, España.

CIDIAC(2003) Carbon Dioxide Information Analysis Center. *Carbon dioxide emission estimates from fossil-fuel burning*. USA.
<http://cdiac.ornl.gov>

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. (2010) *Orientación política sobre la cultura como cuarto pilar del desarrollo sostenible*, Ajuntament de Barcelona, España. Autor

Coll, C. et al. (2007) *El constructivismo en el aula*, GRAÓ, Barcelona.

Coll, C. et al. (2008) *Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural*, Revista electrónica de investigación educativa 10 (1) <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.htm>

Cueva, A. (2009) *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. Siglo XXI, México.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona.

Domínguez, R. (2009) *La dimensión estética en la educación ambiental*. Tesis de maestría. UPN 095, México.

Durkheim, E. (2009) *Educación y sociología*. Colofón, México.

Dussel, E. (1992) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía, Madrid.

Elliot, J. (2007) *La investigación-acción en la educación*, MORATA, España.

Engarden, R. (1989) *Valor artístico y valor estético*, en Antología de estética. CCH, UNAM, México.

Engels, F. (1994) *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Ediciones Quinto Sol, México.

Estévez, P. (2011) *Educación estética y educación artística: realidades y desafíos*. Educación Cubana, La Habana.

Estévez, P. (2013). *La estética, la educación y el socialismo del siglo XXI*. Revista Atenas, 4(22), Cuba.

- Finkel, S. (1987) *Transición política, práctica educativa y formación del profesorado* en Revista de educación no. 284, España, septiembre diciembre.
- Flores, R. (2008) *Representaciones sociales del medio ambiente*, Perfiles Educativos, México.
- Food and Agricultura Organization. (2012), *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*, ESDD, Roma.
- Frank, A. (1992) *El subdesarrollo del desarrollo*, IEPALA, Madrid.
- Fraticola, P. *La Ilustración: el empirismo, Estética, historia y fundamentos*.
<http://www.imageandart.com/tutoriales/estetica/estetica-fundamentos6.html>
- Freire, P. (2010) *El grito manso*, Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- Gallo, S. (1998) *Conocimiento y transversalidad*. Universidad de Piracicaba, Brasil.
- García, D. S. & Priotto. (2009) G., *Educación ambiental-Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

- García, F. (1981) *Análisis Fenomenológico parcial del ente humano*, UAM Azcapotzalco, México.
- García, F. (1996) *Reflexiones sobre el diseño*, UAM Azcapotzalco, México.
- García, J. (2000) *Modelo, realidades y posibilidades de la transversalidad. El caso de Valencia* en *Tópicos de Educación Ambiental* 2(6), 53-62, México.
- García, M. (1980) *Lecciones preliminares de filosofía*, Época, México.
- Gherzi, E. (2004) *El mito del neoliberalismo*. Estudios Público número 95, Chile.
- Giddens, A. (2000) *Un mundo desbocado*, Taurus, México.
- Gómez, R. J. (1995) *Neoliberalismo y pseudociencia*. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Gunder, F. (1992) *El subdesarrollo del desarrollo*, IEPALA, Madrid.
- Hernández, G. & Rodríguez, G. (2010) *Razonamiento Lógico* Enciclopedia de conceptos fundamentales, UNAM-Siglo XXI.
- Hernández, R. (1991) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México.
- Hernández, S. (1994) *De los privilegios y los cambios antecedentes históricos del artículo 3º constitucional*. Colección Pedagógica Universitaria, Universidad Veracruzana, México.
- Huber, L. (2002) *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado, estudio de caso en los Andes*. Instituto de Estudios Peruanos.

- Ignacio, G. (2009) *La obra de Raymond Williams y el concepto de cultura*, Universidad Mesoamericana, Oaxaca.
<http://investigacionuniversidadmesoamericana.blogspot.mx/2009/09/la-obra-de-raymond-williams-y-el.html>
- Katsuta, S. & Nakauchi, T. (1995) *Japanese education*, Understanding Japan, The International Society for Educational Information, Inc., Japan.
- Kuhn, T. (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México.
- Leff, E. (2000) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI, México.
- Leff, E. (2010) *Saber ambiental*. Siglo XXI, UNAM, PNUMA. México.
- León-Portilla, M. (2013) *Toltecaáyotl: aspectos de la cultura náhuatl*, FCE, México.
- Lewis, O. (1967). *La cultura de la pobreza*, Pensamiento Crítico, La Habana.
- Lezama, J. L. (2010) *Sociedad, medio ambiente y política ambiental en Los Grandes problemas de México*. El Colegio de México.
- Linares, J. E. (2010) *Ciencia y Tecnología*. UNAM-Siglo XXI, México.
- Lipovetsky, G. (2009) *La era del vacío (1983)*, Anagrama, Barcelona.
- Lipovetsky, G. (2007), *La felicidad Paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Anagrama, Barcelona.
- Lomba, J. (2000) *El papel de la belleza en la tradición islámica*, Universidad Complutense, Madrid.

- López, A. (2012) *Superar la exclusión simbólica: un reto de la educación ambiental intercultural*, Caminos Abiertos, UPN 095, México.
- Mandoky, K. (2013) *El indispensable exceso de la estética Siglo XXI*, México.
- Marcuse, H. (1969) *Un ensayo sobre la liberación*, Editorial Joaquín Moritz, México.
- Marcuse, H. (1983) *Eros y Civilización*, SARPE, Madrid.
- Martínez, A. J. (1991) *La pobreza como causa de la degradación ambiental. Un comentario al informe Brundtland* .Documents D'Analisi Geografica 18, Barcelona.
- Martínez, M. (1999) *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral*, Polis. <http://polis.revues.org/1802>; DOI : 10.4000/polis.1802
- Marrou, H. (1998) *Historia de la educación en la antigüedad*. FCE, México.
- Marx, C. (1980) *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI, México.
- Marx, C. (1999) *El capital*, FCE, México.
- Max-Nef, M. A. & Elizalde, A. (2006) *Desarrollo a Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria Editorial, Barcelona.
- Meixueiro, A., Ramírez, R. T. & Ruiz, J.J. (2009). *Educación ambiental en México: resistencia y esperanza*, UPN, México.

- Melgar, L. (1988) *Educación estética*, en *Expresión y comunicación* UPN, SEAD, México.
- Meza, G. (2009) Sistema educativo J. Vasconcelos, *Pensamiento pedagógico de Vasconcelos*. México.
- Mirabal, A. (2008) *Pedagogía crítica: algunos componentes teóricos metodológicos*. CLACSO, Buenos Aires.
- Miranda, C. E. (1997) *Filosofía y medio ambiente. Una aproximación teórica: Taller Abierto*. México.
- Miranda, C. E. (2003) *La Zona Costera como totalidad ambiental*. Revista de investigaciones marinas, Universidad de La Habana, Cuba.
- Morales, F. (2010) *La estética en la sociedad contemporánea*, Kaos en la red, México.
http://old.kaosenlared.net/media/28/28846_0_La_Estetica_en_la_Socieda.pdf.
- Morin, E. (2014) *La epistemología de la complejidad*, Gazeta de antropología, Universidad de Granada, España.
- Morin, E. & Kern, A. (2005) *Tierra-patria (1993)*, Kairós, Barcelona.
- Murata, T. (2005) *アート教育を学ぶ人のために (Para los que aprenden educación artística)* 村田利裕 他、世界思想社, Japan.
- Organización de las Naciones Unidas. (1972) Conferencia de la ONU-UNESCO *sobre Medio Ambiente Humano*. Suecia.

___ (2012) *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, Río + 20*, Brasil, junio del 2012.

___ *Informe del grupo de alto nivel del secretario general de la ONU sobre sostenibilidad mundial A/66/700*, marzo 2012.

___ *Our Common Future*, Chapter 1: *A Threatened future*. A/42/427. 1987.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>

Ornelas, C. (1990) *El sistema Educativo Nacional*. SEP, FCE, México.

Osorio, J. (2001) *Fundamentos del Análisis Social. La realidad Social y su conocimiento*. México: FCE, UAM.

Pansza, M. (2007) *Fundamentación de la didáctica*, Gernika, México.

Paredes, D. (2009) *John Dewey; la experiencia estética como experiencia educativa*, UPN, Colombia.

Pavón, A. & Ramírez, C. I. (2010) *La Pavorosa Revolución de Conquista y la Primera Integración Planetaria*. UNAM-SIGLOXXI.

Pérez, A. (2010) *La teoría de la conspiración*. APO, España.

Perrenoud, P. (2004) *De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva*, Graó, España.

Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2003), *Manifiesto por la vida*. en la revista *Futuros*, no. 4, vol. 1
http://www.revistafuturos.info/documentos/docu_f4/manifiesto_vida.htm

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011), (PNUMA) *Informe sobre desarrollo humano 2010* www.undp.org/spanish/

____ (2014), *Informe sobre desarrollo humano 2014* www.undp.org/spanish/

Puiggrós, A (1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, CONACULTA, México.

Ramírez, R. (1997) *Malthus entre nosotros: discursos ambientales y la política demográfica en México 1970-1995*. UPN, Taller Abierto, México.

Reigota, M. (2000) *La Transversalidad en Brasil: una canalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical*. Tópicos en educación Ambiental 2(6), 19-26, México.

Reyes, J. & Esteva, J. (2010) *La perspectiva ambiental de la educación entre las personas adultas*. DESICI, CESE, México.

Ros, J. (1993) *Gilles Lopvetsky o el culto a lo privado* RECERCA-Revista de pensament i analisis, vol. XVII, no. 4 España.

Ros, N. (2007) *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Revista Iberoamericana de Educación.

Sánchez, A. (1989) *La definición del arte*, en Antología de estética. CCH, UNAM, México,

Sánchez, A. (1976) *Las ideas estéticas de Marx*. Era, México.

- Santos, M. (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, España.
- Sato, M. (2004) *Horizontes Narrativos de la educación ambiental*. en Reflexiones sobre educación ambiental. Ministerio de Medio Ambiente. España.
- Sato, M. (2001) *La influencia del neoliberalismo en la reforma educativa en Japón*, en *Cero en Conducta*, Número 20, año 16, México.
- Sauvé, L. (1999) *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad*. Tópicos en Educación Ambiental 1 (2), México.
- Sauvé, L. (2004) *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*, en Reflexiones sobre educación ambiental. Ministerio de Medio Ambiente. España,
- Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. en Sato, Michèle & Carvalho, Isabel. *A pesquisa em educação ambiental*. Brasil.
- SA y DSN Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, (2009) *Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Argentina.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2012, Sexto Grado, Educación Básica, Primaria*. México.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2010), *LGEEPA Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de enero de 1988.última reforma publicada 06-04-2010*

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2013), portal electrónico,
<http://www.semarnat.gob.mx/>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2013), *Informe de la Situación del Medio Ambiente en México. Indicadores Clave y de Desempeño Ambiental. Edición 2012*. México.

Simonian, L. (1999), *La defensa de la tierra del jaguar. Una historia de la conservación en México*. CONABIO, INE, SEMARNAT. México.

Terán, M (1966) *Una ética de conservación y protección de la naturaleza*, Instituto de estudios pirenaicos, España.

Tredici, J. (1976) *Historia de la Filosofía*. Difusión, Argentina.

Smith, A. (2010) *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, FCE, México.

UNESCO - PNUMA (1978) Conferencia intergubernamental Tbilisi, recomendación no. 6 ED/MD/49, París.

UNESCO (1975) *Carta de Belgrado*.

unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf

_____ (2014) *Cómo medir la participación cultural*, Instituto de estadística de la UNESCO, Montreal, Canadá.

Usástegui, E. (2004) *Durkheim: conflicto y educación*. Cuestiones Pedagógicas 17, Universidad de Sevilla.

Velarde, V. M. (1977) *La educación en la URSS*, Tlacuilo, México.

Verger, A. (2005) *El acuerdo general de comercio de servicios de la OMC. Aproximaciones a sus impactos en los sistemas educativos*.
www.stes.es/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf

Villoro, L. (2005) *El pensamiento moderno: filosofía del renacimiento*, FCE, México.

Williams, R. (2001) *Cultura y sociedad: 1780-1950; de Coleridge a Orwell*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Zabala, A. (2010) *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó, Colofón México,

Zedong, M. (1985) *Cinco tesis filosóficas* Pueblo, Beijing.

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadros:	Pág.
1a <i>Relación sociedad – naturaleza</i>	41
1b <i>Índice de desarrollo humano</i>	50
1c <i>Breviario histórico de aportaciones estéticas</i>	121
2a <i>Concepto de educación</i>	136
2b <i>La educación artística en el campo de la educación ambiental</i>	176
2c <i>Campos de formación para la educación básica</i>	192
2d <i>Temas de aprendizaje Desarrollo personal y para la convivencia 6°</i>	196
2e <i>Aprendizajes esperados y contenidos por ámbito bloque III 6°</i>	197
3a <i>Esquema general del proyecto de investigación-intervención</i>	207
5a <i>Tipología de la evaluación</i>	217
4a <i>Datos del grupo de seguimiento 6°</i>	229
4b <i>Datos generales de la planta docente</i>	231
4c <i>Retícula de contenidos</i>	233
4d <i>Programa de actividades</i>	235
4e <i>Balance de actividades</i>	236
5a <i>Indicadores por categorías</i>	247
5b <i>Acepciones utilizadas por docentes</i>	253
5c <i>Frecuencias de símbolos gráficos</i>	253
5d <i>Análisis comparativo de los resultados del grupo de seguimiento en relación al supuesto hipotético</i>	260
5e <i>Retícula de contenidos curriculares desarrollados en los grupos de seguimiento y control</i>	261
5f <i>Retícula de contenidos en relación a las actividades del grupo de seguimiento</i>	263
5g <i>Balance de actividades del grupo de seguimiento</i>	267
5h <i>Esquema de la secuencia de actividades del grupo de seguimiento</i>	269
5i <i>Dinámica de la organización de actividades del grupo de seguimiento</i>	271
5j <i>Cotejo de indicadores por variables metodológicas</i>	273
5k <i>Retícula de contenidos en relación con las actividades del grupo de control</i>	276
5l <i>Esquema de secuencia de actividades del grupo de control</i>	277
5m <i>Balance de actividades del grupo de control</i>	279
5n <i>Dinámica de la organización de actividades del grupo de control</i>	281

	Figuras:	Pág.
1	<i>Proyecciones de riesgo ambiental al año 2050</i>	21
2	<i>Aumento de la temperatura mundial 1900 – 2008</i>	22
3	<i>Incremento de los gases de efecto invernadero</i>	24
4	<i>Problemática ambiental</i>	27
5	<i>Emisiones de dióxido de carbono estimadas por quema de combustibles fósiles</i>	65
6	<i>Emisiones de dióxido de carbono en toneladas métricas de 1950 a 2006 en EE.UU. y México</i>	66