



**El ambiente como sujeto de cuidado: Heroísmo ambiental y acción colectiva
Estudio de caso sobre las representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños y
niñas**

Adriana Enid Ochoa Gómez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Psicología

Asesora

Astrid Natalia Molina Jaramillo, Doctora (PhD) en Salud Pública

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Psicología
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Ochoa Gómez, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Ochoa Gómez, A. E. (2023). *El ambiente como sujeto de cuidado: Heroísmo ambiental y acción colectiva. Estudio de caso sobre las representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños y niñas* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Psicología, Cohorte VI.

Grupo de Investigación Psicología, Sociedad y Subjetividades (GIPSYS).



CRAI María Teresa Uribe

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Alba Nelly Gómez García

Jefe departamento: Alberto Ferrer

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Dedico esta tesis con todo mi corazón a mi familia, porque con su apoyo, paciencia y escucha me ayudaron a no decaer ante la dificultad, a equilibrar mi vida personal con lo académico y a concentrarme en mis propósitos para culminar con éxito este proceso investigativo.

Agradecimientos

Primeramente, a Dios, por darme la fuerza y la capacidad de entendimiento para culminar con éxito mi tesis.

A mi familia por entender los tiempos de ausencia y enseñarme el valor de la paciencia y la disciplina.

A mi asesora Astrid Natalia Molina Jaramillo, por su compromiso, dedicación y paciencia al guiarme hasta la culminación de mi investigación, igualmente, a todos los profesores que hicieron parte de mi proceso de formación y que con su carisma e intelecto contribuyeron a mi proceso como investigadora.

A mis compañeros de la cohorte también mil gracias por compartir sus conocimientos conmigo, ayudarme cuando lo necesite y sobre todo hacerme sentir su amistad sincera.

A cada uno de los estudiantes que participaron e hicieron posible este trabajo un millón de gracias. Igualmente, a las familias que dieron su consentimiento, a la profe Lina Aguirre que me brindó el espacio en la escuela para el trabajo con los niños y las niñas y al coordinador Omar Ruiz que también me facilitó el acceso a los estudiantes del Cibercolegio.

Mil y mil gracias a todos y todas.

Tabla de contenido

Resumen.....	11
Abstract.....	12
Introducción.....	13
1.Planteamiento del problema.....	15
1.1 Antecedentes.....	19
1.1.1. Representaciones sociales del ambiente y su cuidado: Aportes y desafíos.....	21
1.1.2. Implicación de las representaciones sociales del ambiente y la educación ambiental en las prácticas de cuidado hacia el entorno.....	27
1.2 Justificación.....	32
2. Objetivos.....	35
2.1. Objetivo general.....	35
2.2. Objetivos específicos.....	35
3. Marco conceptual.....	36
3.1. Psicología ambiental.....	36
3.2. Representaciones sociales.....	38
3.2.1. Funciones de las Representaciones sociales.....	41
3.2.2. Perspectivas para el abordaje de las representaciones sociales.....	42
3.2.3. Características de las Representaciones sociales.....	45
3.2.4. Mecanismos de formación de las Representaciones Sociales.....	46
3.2.5. Componentes de las Representaciones Sociales.....	49
3.3. Representaciones sociales del ambiente.....	52
4. Marco jurídico: Política pública sobre Educación Ambiental en Colombia.....	54
5. Metodología.....	56
5.1 Método.....	56
5.2. Estrategia de investigación.....	58
5.2.1 Contexto del caso.....	59
5.3 Proceso de recolección de información.....	62
5.3.1 Participantes.....	62
5.3.2 Técnicas de recolección de información.....	63

5.4. Plan de análisis de la información.....	65
5.5 Criterios éticos.....	66
5.6. Criterios de validez.....	69
6. Descripción de hallazgos de la fase exploratoria.....	70
6.1. Delimitación y exploración del cuidado del ambiente como objeto de representación.....	70
6.1.1. El ambiente como objeto de cuidado.....	72
6.1.2. Amenazas para el ambiente.....	76
6.1.3. Cuidar el ambiente: Un mundo sin basuras.....	83
6.1.4. Mundo afectivo en el cuidado del ambiente.....	93
7. Valoración del ambiente como naturaleza y hogar común: el lugar que habitamos y del que obtenemos todo lo necesario para vivir.....	97
7.1. La naturaleza nos cuida: Lugares para conectar consigo mismo y huir del estrés.....	98
7.1.1. Las plantas nos dan oxígeno, purifican y embellecen los lugares.....	101
7.1.2. Los animales son parte del ambiente: ayudan a preservar la vida y calmar los miedos.....	104
7.2. Nuestro hogar común: El Ambiente como planeta.....	106
7.2.1. El ambiente es un regalo de Dios.....	107
7.2.2. El ambiente como objeto de conflictos sociales.....	108
8. El ambiente sufre mucho, llora como nosotros por tanta contaminación.....	111
8.1. Donde hay contaminación, no hay vida: Llorar de tanta desesperación ante la cruda realidad.....	113
8. 2. Basuras al ambiente.....	114
8.2.1. El plástico: el principal enemigo.....	117
8.3. El aire contaminado es malo para la salud.....	119
8.4. Un mundo sin vida como consecuencia de la tala de árboles.....	124
8.5. Los malos del paseo.....	127
9. Del cuidado ambiental como acción heroica: niñas y niños salvando la vida desde sus acciones diarias.....	131
9.1.1 Aplicar las tres R: reducir, reutilizar y reciclar.....	135
9. 1. Cuidar la vida: Acciones cotidianas de cuidado de las plantas y animales.....	140
9.3. Ser héroe y heroína ambiental: ponerse como modelo para el cuidado del ambiente.....	144

9.4. El cuidado como accion masiva.....	148
10. Las interacciones cotidianas y medios de comunicación como vías para apropiar el cuidado del ambiente.....	153
10.1. Los medios de comunicación masivos.....	154
10.1.2. Televisión.....	154
10.1.3. Internet.....	159
10.2. La familia.....	163
10.3. La escuela.....	167
11. ¿Por qué se cuida el ambiente?	175
12. Discusión: La implicación de la afectividad en la constitución del ambiente como sujeto de cuidado y la importancia de los valores prosociales para la acción colectiva.....	181
12.1. Humanizar la naturaleza: el papel de los afectos en el cuidado del ambiente.....	181
12.2. Globalizar el cuidado y convocar desde el amor: El principio de una eco-ciudadanía... 188	
13. Conclusiones.....	193
14. Recomendaciones: Integrar el conocimiento ingenuo para una Educación Ambiental significativa.....	196
Referencias.....	202
Anexos.....	215

Lista de tablas

Tabla 1 Relación del número de documentos por base de datos consultada.....	20
Tabla 2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis en las fases planteadas para este estudio	66

Lista de figuras

Figura 1 Porcentaje de documentos encontrados en cada una de las bases de datos	21
Figura 2 Red de los contenidos de la RS con relación al ambiente como objeto de cuidado en la fase de exploración.....	72
Figura 3 Dibujo libre, PU-Mirasol.....	74
Figura 4 Dibujo libre, PR-Karolita.....	74
Figura 5 Dibujo libre, PR-Edward	74
Figura 6 Dibujo libre, PR-Laura	74
Figura 7 Dibujo libre, PR-Richard.....	75
Figura 8 Dibujo libre, PU-Rubí.....	75
Figura 9 Dibujo libre, PU-César	76
Figura 10 Dibujo libre, PR-Kimberly	78
Figura 11 Dibujo libre, PU-Antonio	78
Figura 12 Dibujo libre, PR-Rigo.....	78
Figura 13 Dibujo libre, PU-Mauricio.....	80
Figura 14 Dibujo libre, PU-Tamara	82
Figura 15 Dibujo libre, PR-Karol.....	84
Figura 16 Dibujo libre, Julia	84
Figura 17 Dibujo libre, PU-Mulán.....	84
Figura 18 Dibujo libre, PR-Rafael	85
Figura 19 Dibujo libre, PU-Antonio	87
Figura 20 Dibujo libre, PU-Matilde.....	89
Figura 21 Dibujo libre, PR-Rigo.....	89
Figura 22 Dibujo libre, PR-Julieta	92
Figura 23 Dibujo libre, PU-Dorian	92

Figura 24 Dibujo libre, PU-Cristian.....	95
Figura 25 Red de los contenidos de la RS con relación al ambiente como objeto de cuidado	97
Figura 26 Red de los contenidos de la RS con relación a las amenazas que afectan el ambiente	111
Figura 27 Red de los contenidos de la RS con relación al cuidado del ambiente.....	131
Figura 28 Dibujo libre, PR-Sol	133
Figura 29 Dibujo libre, PR-Domelipa.....	134
Figura 30 Dibujo libre, PU-Melinda	136
Figura 31 Red de los contenidos de la RS con relación a las fuentes de información.....	153
Figura 32 Red de los contenidos de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas rurales	178
Figura 33 Red de los contenidos de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas urbanos	178
Figura 34 Intersección de elementos comunes y elementos diferenciales de la RS del cuidado ambiental en participantes urbanos y rurales	180

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CAR	Corporaciones autónomas regionales
CIOMS	Consejo de Organizaciones Internacionales de las ciencias médicas
CLEI	Ciclos lectivos integrados especiales en la educación formal de adultos
EA	Educación Ambiental
ERIC	Education Resources Information Center
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MMA	Ministerio del Medio Ambiente
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PhD	Philosophiae Doctor
PRAE	Proyecto Ambiental Escolar
RS	Representaciones sociales
SINA	Sistema Nacional Ambiental
UCN	Universidad Católica del Norte
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender las representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños y niñas de 9 a 12 años de dos instituciones educativas en un contexto rural y urbano. Se empleó como método de investigación las representaciones sociales bajo un enfoque procesual, la estrategia de investigación elegida fue el estudio de caso que contempló dos unidades de análisis -lo urbano y lo rural-. Para la recolección de la información, se contó con la participación de 27 estudiantes y las técnicas utilizadas fueron el dibujo libre junto con la escritura de un microcuento, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

Los resultados obtenidos muestran que los niños y las niñas de ambos contextos poseen una representación social sobre el cuidado del ambiente que esta influenciada por una significativa carga afectiva en la que predomina la humanización del ambiente, la atribución de un valor estético y moral y el posicionarse como modelos para el cuidado. Se encontró que, en sus representaciones, las formas de cuidado más axiales son el manejo adecuado de las basuras y la no contaminación del aire. No obstante, respecto a las fuentes de información hubo algunas diferencias como la predominancia del uso de la internet en lo urbano y la televisión en lo rural, así como una mayor interacción familiar.

Palabras clave: Representaciones sociales, Educación Ambiental, Afectividad, contaminación

Abstract

The objective of this study was to understand the social representations of caring for the environment in boys and girls from 9 to 12 years of age from two educational institutions in a rural and urban context. Social representations were used as a research method under a processual approach, the chosen research strategy was the case study that contemplated two units of analysis -the urban and the rural-. For the collection of information, 27 students participated and the techniques used were free drawing together with the writing of a micro-story, the semi-structured interview and the discussion group.

The results obtained show that the boys and girls of both contexts have a social representation of caring for the environment that is influenced by a significant affective charge in which the humanization of the environment, the attribution of an aesthetic and moral value, and positioning oneself predominate. as models for care. It was found that, in their representations, the most axial forms of care are proper waste management and non-contamination of the air. However, with respect to the sources of information, there were some differences such as the predominance of Internet use in urban areas and television in rural areas, as well as greater family interaction.

Keywords: Social Representation, Environmental education, Emotions, Pollution environnementale.

Introducción

La crisis ambiental por la que atraviesa el planeta a nivel global y local es una situación preocupante que requiere de medidas urgentes para mitigar las problemáticas ambientales. Aunque se han hecho esfuerzos, las acciones emprendidas hasta ahora han resultado insuficientes, lo que hace importante reflexionar acerca de las estrategias que adoptan las personas para cuidar el ambiente a la luz de sus creencias, actitudes, opiniones, imágenes y valores, lo que, en suma, son sus representaciones sociales (RS), y más interesante aún hacerlo con niños y niñas, si se considera que es a temprana edad donde se forman y consolidan tales representaciones. En este sentido, el propósito principal de esta investigación fue comprender las RS del cuidado del ambiente en niños y niñas de 9 a 12 años de dos instituciones educativas en un contexto rural y urbano. Dado esto, se presenta a continuación el desarrollo de los apartados que constituyeron la presente investigación.

En el capítulo 1 se presenta un panorama argumentativo para ilustrar la importancia del problema de estudio que se propone abordar, justificando las elecciones hechas en torno al objeto social, la población objeto de estudio y los contextos. Asimismo, se muestran los hallazgos de la revisión de la literatura en ciencias sociales para determinar cómo se ubica el problema de estudio en la actualidad, el abordaje que se ha hecho de él y los vacíos o recomendaciones que señalan los autores que han trabajado el tema para avanzar en el problema a indagar. También, se muestra la relevancia de su realización en nuestro contexto. Seguido de esto, en el capítulo 2 se presentan los objetivos que orientaron esta investigación.

En el capítulo 4 se expone el marco conceptual, y se define qué son las RS, cuáles son sus funciones, características, cómo se forman y las perspectivas teóricas para su abordaje. Por su parte, el capítulo 5 traza la ruta metodológica seguida para el acercamiento empírico a los objetivos de investigación, así como los criterios éticos que guían su desarrollo. En una segunda parte del informe, los capítulos del 6 al 12 incluyen la descripción de los hallazgos del estudio abordando categorías como: la naturaleza nos cuida, el ambiente sufre mucho por tanta contaminación, un mundo sin basuras es un mundo feliz y Posicionarse como modelo para el cuidado: ser héroe y heroína ambiental.

Finalmente, los apartados 12 y 13 contienen la discusión de las principales construcciones conceptuales del estudio en relación con los antecedentes sobre el tema de

investigación, así como las conclusiones y recomendaciones del estudio que sugieren líneas de investigación a continuar desarrollando.

1. Planteamiento del problema

La crisis ambiental por la que atraviesa el planeta Tierra representa un gran problema para la sostenibilidad de la vida en todas sus formas a largo plazo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022). De acuerdo con Santiago (2009) “la temática del deterioro ambiental es una de las problemáticas que más atención centra entre las inquietudes que afectan a la humanidad en la actualidad” (p. 63), y esto porque se ha comprometido el bienestar y la calidad de vida de los habitantes y las futuras generaciones (Moser, 2014).

Aunque ahora la crisis ambiental se ha constituido como un foco de interés para entidades gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad en general, por las consecuencias generadas en los últimos años, ya se podía vislumbrar sus efectos desde la década de los años 80 del siglo XX, y desde mucho antes con el impacto de la revolución industrial y la consolidación del capitalismo (Santiago, 2009). Desde entonces, y en clave de la satisfacción de sus intereses, los modos en los cuales el ser humano se ha relacionado con el medio que le rodea han sugerido la constitución de un nuevo periodo denominado Antropoceno, que no hace más que ilustrar el impacto que han provocado las actividades humanas en el equilibrio natural del planeta. (Equihua et al., 2014; Driouech et al., 2020).

Por lo anterior y dadas las contingencias actuales respecto al efecto invernadero ocasionado por la emisión masiva de gases a la atmósfera, el calentamiento global -que se cree puede ser de 1,5° C entre 2030 y 2052- y la aceleración del cambio climático, han surgido múltiples reflexiones en torno a la relación del individuo con el ambiente, en cuanto a sus valores, actitudes y comportamientos proambientales. Por ello, los numerosos estudios que se han preguntado por el nexo entre actitudes ambientales y comportamientos sostenibles para entender el modus operandi del ser humano respecto a su entorno han coincidido en señalar que, en efecto, las actitudes que tengan los individuos hacia el ambiente influyen en sus conductas, las cuales son ambientalmente responsables cuando se cuenta con información relevante sobre las problemáticas ambientales y existe motivación para promover cambios en pro de una solución (Álvarez & Vega, 2009; Andrade & Gonzáles, 2018). Lo que esto ha sugerido es que los esfuerzos que se propicien en torno a un desarrollo sustentable o sostenible, entendiéndose este último como una relación equilibrada entre lo social,

económico y ecológico¹ (López, López & Ancona, 2005), deben comenzar por centrarse en las personas y en la comunidad; esto es, transformar sus esquemas de valores, creencias y conductas.

La Educación Ambiental -EA- ha resultado un escenario muy prometedor para la consecución de ese logro y para los propuestos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-, como son la salud y el bienestar, la educación de calidad y la acción por el clima, es decir, la adopción de estrategias que ayuden a mitigar problemáticas ambientales como el cambio climático (Organización de las naciones unidas [ONU], 2022). En Colombia, por ejemplo, la inclusión de esta dimensión al campo educativo ha tenido como objetivo propiciar cambios en las actitudes y conductas de los individuos y colectivos en consonancia con el desarrollo sostenible, por medio de la concienciación sobre la crisis planetaria que se vive actualmente (Carrillo & Cacua, 2019; Pita, 2016). Sin embargo, en el país este ha sido un propósito no alcanzado en su totalidad, ya que la EA no se dirige a la comunidad, sino que se visualiza como un campo aislado de ella, por lo que deja de ser participativa, dinámica y formativa. A esto se suman otros problemas como la exclusión del contexto de los individuos y las comunidades, una planificación curricular no acorde con sus necesidades, valores y saberes populares y el no considerar la actividad investigativa en el direccionamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez, 2015; Velásquez & Leal, 2012).

Las acciones emprendidas han resultado, por lo tanto, insuficientes para introducir cambios significativos en la relación con el ambiente, lo que ha suscitado la necesidad de fortalecer conocimientos en torno a las problemáticas ambientales desde la construcción del sentido común de las personas y no solo desde las prescripciones científicas. Por esto,

¹ Aunque estos dos términos se suelen utilizar indistintamente el uno del otro, son dos concepciones diferentes dependiendo de las tendencias ideológicas o de lo que se entienda por lo económico, social y ambiental. De acuerdo con Zarta (2018), la idea de un desarrollo sustentable toma una posición más crítica frente a la crisis planetaria en tanto que “trae consigo un nuevo enfoque sobre la necesidad de un cambio en la mentalidad humana, a través de una revolución cultural en la educación y en los valores de la sociedad” (p.412) al cuestionar cómo los modos de producción capitalista y el consumismo están acabando con los recursos naturales. Por su parte, el concepto de desarrollo sostenible introducido en el informe Brundtland hace alusión a un sostén en el tiempo de los recursos naturales para que no se agoten sin que ello implique una modificación sustancial de los modelos económicos. De ahí la idea de que se debe satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer las propias (Zarta, 2018).

Por lo expuesto, se aclara que la postura de la autora es hacia lo que se considera desarrollo sustentable, es decir ese equilibrio entre lo económico, social y ambiental desde una perspectiva crítica y transformadora. No obstante, por la alusión a algunos autores se utilizará el término desarrollo sostenible.

conocer lo que las personas construyen como representación compartida socialmente sobre el cuidado del ambiente es clave para reconsiderar acciones educativas e iniciativas en materia de políticas públicas a favor de la sustentabilidad ambiental. Los saberes se constituyen como una guía para la acción y están en función de su contexto próximo.

Por ende, este trabajo se propuso retomar las contribuciones de la psicología ambiental para entender desde la teoría de las representaciones sociales cómo dos grupos de niños y niñas de dos contextos diferentes piensan el cuidado del ambiente en tanto objeto de conocimiento social. Con esto se buscó aportar y retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la educación primaria considerando que las representaciones sociales “actúan como un conocimiento de sentido común que dictamina las conductas de los individuos” (D’Amato, 2004, p. 70) y que estas acogen una red de actitudes, valores, creencias, opiniones e imágenes que permiten comprender modos particulares de relación con el ambiente.

De acuerdo con D’Amato (2004) “La psicología ambiental es una herramienta fundamental para el direccionamiento de estrategias de educación ambiental que permitan alcanzar objetivos para generar en los individuos conductas ambientalmente responsables” (p. 67), ya que se basa en la relación individuo-ambiente en un contexto culturalmente marcado que es objeto de percepciones, actitudes y comportamientos (Navarro, 2004). Así, el individuo y el ambiente no se excluyen mutuamente y las representaciones sociales que “ocupan una posición central entre contextos ideológicos y sociales, por una parte, y las prácticas cotidianas por otra parte” (Navarro, 2004, p. 3), dan cuenta de la apropiación y la adaptación que los sujetos hacen de su realidad.

Comprender las RS del cuidado del ambiente puede ayudar a replantear el escenario de la Educación Ambiental más allá de una instrucción teórica que enseñe el ambiente como elementos bióticos y no bióticos, favorezca el antropocentrismo y desvincule el currículo del contexto. Por consiguiente, para promover un cambio en la conducta de los individuos respecto al ambiente es necesario partir de “un marco de referencia socioambiental más acorde con su realidad” (D’Amato, 2004, p. 71) que contribuya a facilitar la comprensión de esa relación individuo-ambiente.

Pese a lo anterior, en Colombia “la prevalencia de un sistema disciplinario de formación, la existencia de currículos cerrados e inflexibles, la atomización de la formación

humanística y el aislamiento de la enseñanza de los contextos socioculturales como medios para resignificar la realidad” (Ministerio del Medio Ambiente & Ministerio de Educación Nacional [MMA & MEN], 2002, p. 28), pueden leerse como muestra de que el estudio de las RS se ha vinculado escasamente con los programas de Educación Ambiental, por lo que no tienen en cuenta las creencias, opiniones, valores, actitudes, imágenes y prácticas de los estudiantes ni de los profesores (Terrón, 2010; Quintero & Cardona, 2015).

De acuerdo con los hallazgos expuestos en la literatura sobre el tema, uno de los vacíos identificados es que en las investigaciones que se han efectuado al respecto limitan los participantes a estudiantes y docentes de áreas en materia ambiental, especialmente en el nivel de básica secundaria y superior dejando, de lado la primaria. Distintos autores (Ferreira, 2002; Navarro, 2004; Calixto & González, 2008; Calixto, 2008, 2010, 2013; Terrón & González, 2009; Terrón, 2010; González & Valdez, 2012; Araiza, Jiménez & Vega, 2014; Ramírez, 2015; Rico, 2016.; Bello, Meira y González, 2017; Rodríguez et al., 2019) demuestran la importancia de continuar la investigación con docentes y estudiantes de la básica secundaria, pero destacan a la vez la necesidad de indagar aún más en las RS del ambiente en los niños, ya que es a temprana edad cuando se consolidan las actitudes, imágenes, opiniones, valores y comportamientos hacia el ambiente, en suma, sus RS.

En la búsqueda de antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, sólo la investigación de Ramírez (2016) concentró su estudio de las RS del agua en niños en el contexto colombiano, lo cual se tornó significativo, tomando en cuenta que otro vacío identificado es que fueron pocos, aunque muy valiosos, los estudios encontrados en Colombia, encontrándose algunos más en México (Calixto, 2010; Figueroa, 2013; Terrón, 2010; Rodríguez & López, 2005).

Adicionalmente, cabe resaltar que en dichos estudios el objeto de representación siempre es el medio ambiente, la educación ambiental, una problemática en específico como el cambio climático o un recurso natural tal como el agua; fueron escasas las investigaciones que se preguntaron por las *RS del cuidado del ambiente*, a excepción de una que indagó por el cuidado del agua (Calderón, 2011). Asimismo, se encontró como vacío que la mayoría de los estudios se desarrollan en el contexto urbano (Calixto & González, 2008; Rodríguez et al., 2019; Castañeda & Ramírez, 2017), y en una menor medida en el rural (Ramírez, 2016;

Ramírez & Pedraza, 2022). Respecto a compararlos a ambos, solo se encontró la investigación de Cortínez (2020).

Por lo anterior, el estudio de las RS puede significar una contribución a la Educación ambiental desde el campo de la psicología ambiental para direccionarla en la consecución de sus logros, ya que aquellas resultan ser así el lugar de “la construcción del objeto a través del cual se expresan las relaciones con él mismo, pero también el punto de anclaje sobre el cual es indispensable actuar para favorecer la adopción de comportamientos compatibles con un desarrollo sustentable” (Moser, Ratiu & De Vanssay, 2005, p. 90).

Comprender, por lo tanto, las RS del cuidado del ambiente que tienen niños y niñas rurales y urbanos, es clave también para la formulación de políticas públicas en materia ambiental y lo es aún más indagar sobre las posibles disimilitudes que se puedan encontrar en dos contextos diferentes, sobre todo si se tiene en cuenta que las RS pueden cambiar de acuerdo con la pertenencia o no a una categoría social. Esto por lo tanto podría dar cuenta del proceso de su conformación.

Por lo expuesto anteriormente, la pregunta que orientó esta investigación fue ¿Cuáles son y desde qué fuentes se constituyen las Representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños y niñas de 9 a 12 años de dos instituciones educativas en un contexto rural y urbano?

1.1 Antecedentes

A continuación, se muestran los antecedentes investigativos que se obtuvieron una vez efectuada la búsqueda y análisis de la bibliografía en torno a las RS que tienen niños y niñas sobre el cuidado del ambiente, con el fin de analizar, abstraer y presentar la información con una mayor organización.

Vale apuntar que se realizó una revisión con una ventana temporal de 18 años (2002-2020) en el repositorio de la Universidad de Antioquia, Google académico y en las bases de datos EBSCO, Redalyc, Researchgate, Scielo, Dialnet y ERIC. Los descriptores usados fueron: Representaciones sociales del cuidado del ambiente, Representaciones sociales del ambiente, Representaciones sociales del cuidado del medio ambiente, Representaciones sociales del medio ambiente, Representaciones sociales en los niños, conductas

proambientales en los niños, actitudes de los niños hacia el medio ambiente, social representations of the environment, children's attitudes towards the environment, children's social representations about the environment, social representations and environment y social representations and children.²

Para el desarrollo de este marco de antecedentes se realizó un filtro de aproximadamente 65 artículos de los cuales 43 respondieron a los objetivos de búsqueda. Se establecieron dos categorías a partir de lo encontrado.

- Representaciones sociales del ambiente y su cuidado: Aportes y desafíos.
- Implicación de las representaciones sociales del ambiente y la educación ambiental en las prácticas de cuidado hacia el entorno.

A continuación, se describen los hallazgos para cada una de las categorías y se ilustra en un diagrama de torta el porcentaje según el número de documentos encontrados en cada base de datos. En el anexo 1 se pueden revisar por categoría los títulos de las investigaciones, los autores y el país donde se realizaron.

Tabla 1

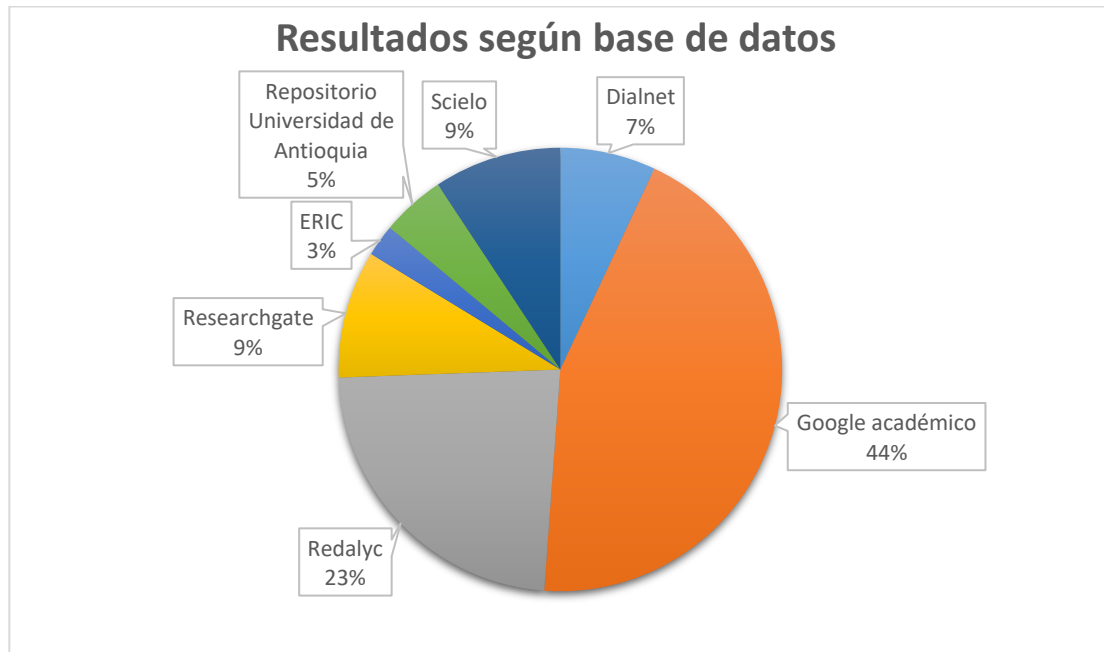
Relación del número de documentos por base de datos consultada

Bases de datos	Número de documentos
Dialnet	3
Google académico	19
Redalyc	10
Researchgate	4
ERIC	1
Repositorio Universidad de Antioquia	2
Scielo	4
Total	43

² Se utilizaron descriptores afines al concepto central de la investigación que es Representación social, porque las bases de datos consultadas no arrojaron suficientes resultados con este descriptor.

Figura 1

Porcentaje de documentos encontrados en cada una de las bases de datos



1.1.1. Representaciones sociales del ambiente y su cuidado: Aportes y desafíos

En los trabajos que se revisaron en esta línea, se tienen el de Rico (2016) y Araiza, Jiménez y Vega (2014) quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa con un grupo de estudiantes universitarios y normalistas respectivamente, para indagar sobre sus representaciones sociales (RS) acerca del cuidado del ambiente. Los resultados obtenidos reflejan la predominancia de una visión antropocéntrica y naturalista del ambiente, donde el ser humano es el centro de todo y en función del cual se encuentra la naturaleza. Por ello, desde esta perspectiva se concibe al agua, el aire y demás elementos fundamentales para la vida como recursos naturales, en tanto, que se considera que su principal fin es satisfacer las necesidades humanas. De otro lado, y en menor medida se destacó la representación sistémica del ambiente, dado que, algunos participantes tienen en cuenta las dinámicas sociopolíticas y económicas de las problemáticas ambientales. No obstante, hicieron énfasis en la importancia de generar una visión crítica del ambiente.

En consonancia con esto, Bello, Meira y González (2017), Quintero y García (2015) e Insuasty y Tapia (2022) señalan que las RS se construyen bajo una ideología

fundamentalmente antropocéntrica y tecnocéntrica, lo que sugiere que este modelo de pensamiento reproducido quizás por cómo se enseñan los contenidos en ciencias y educación ambiental en los colegios persiste hasta la educación superior. De esto da cuenta el estudio de Ramírez y Pedraza (2022) quienes identificaron en un contexto rural, RS sobre Educación Ambiental de tipo antropocéntricas, globalizantes, naturalistas, y en menor medida ético-morales y resolutivas.

Un punto sobre el cual reflexionar, ya que “esta representación universalizada — globalizada— y deslocalizada incide en una visión distante del fenómeno, caracterizada por el énfasis en sus aspectos biofísicos y antrópicos” (p. 528), al ocasionar una desvinculación emocional con la problemática desde lo local y desvirtualizar la perspectiva holística desde la cual puede ser concebida. En este sentido, Calixto y González (2018) y Calixto (2008) señalan que en efecto los estudiantes tienden a asumir las RS antropocéntricas pactadas, es decir, aquellas que “se refieren al medio ambiente transformado; esto es, el impacto observable de las distintas actividades humanas como resultado del propio devenir histórico” (p.76). Es por esto, que el estudio de las RS adquiere un papel significativo en el campo educativo como determinantes de las prácticas.

Uno de los aspectos importantes que destacó Rico (2016) residió en el hecho de que las RS que se vislumbren respecto al ambiente deben servir de base para realizar propuestas educativo-ambientales, ya que “permiten acercarse a la comprensión de las formas en que estos perciben el entorno, a las actitudes que asumen bajo la influencia de dichas percepciones y por ende a las estrategias que adoptan para actuar en él” (p. 1001). Por lo cual subrayó también que la representación sistémica puede significar una contribución importante en el emprendimiento de acciones a favor del ambiente.

Con esta idea estuvo de acuerdo Cuadro (2020) quien indagó por las RS de ambiente que están supeditadas a las prácticas ambientales y Castañeda y Ramírez (2017) al referirse a la toma de conciencia en la implementación de estrategias a favor del ambiente que ayuden a disminuir el impacto de las problemáticas ambientales, sobre todo aquellas que tienen un alcance global como el cambio climático. Por esto, vale resaltar que el objetivo de su estudio fue comprender las RS en relación con este fenómeno natural.

Parra, Castillo y Vallejos (2013), cuya investigación también está planteada en torno a las RS sobre desarrollo sostenible y cambio climático, concuerdan con Castañeda y

Ramírez (2016) en afirmar que conocer las RS de los estudiantes sobre problemáticas ambientales tales como la mencionada es importante en tanto que ayudan a evidenciar el nivel de información y conocimiento que tienen al respecto, lo que, en últimas, influencia el modo como operan a nivel individual o colectivo en su contexto.

Los autores encuentran que el canal informativo por excelencia de los estudiantes son los medios de comunicación sobre todo la televisión en contraste con la Universidad que, contrario a lo que pudiese pensarse, no ejerce una mayor influencia. Aspecto que sugiere fortalecer la cultura académica que se está ofreciendo en las instituciones de educación superior en materia ambiental para lograr una formación integral en los educandos, ya que las imágenes, opiniones, actitudes, percepciones y/o prácticas que se aprenden de un contexto o cultura determinada y que orientan el proceder individual y colectivo no son consecuentes con el cuidado del ambiente.

Este constituye un punto de encuentro con lo ya mencionado por Bello, Meira y González (2017) quienes afirman que los estudiantes están muy lejos de la configuración de una eco-ciudadanía frente al cambio climático, es decir, no asumen un papel activo en la resolución de esta problemática o en la toma de decisiones concerniente a su mitigación, sino que aluden en su mayoría a acciones individuales como separar residuos o reducir el consumo de energía. Esto conlleva a decir que no hay heterogeneidad en las RS de los estudiantes ni siquiera si se compara en niveles distintos, de acuerdo con lo referido por Rodríguez et al. (2019).

En esta misma línea, Calixto (2019) reconoce la ausencia del vínculo afectivo con la problemática como una dificultad que influye en las actitudes de los individuos hacia el cuidado del ambiente y en la orientación de un plan de acción que conduzca a reducir los efectos negativos de este fenómeno. Aunque destaca en su estudio que las mujeres tienden a tener en mayor medida actitudes más favorables hacia el ambiente en comparación con los hombres, en ambos se identifican semejanzas en las representaciones que tienen acerca del cambio climático, lo que puede explicarse, según lo hallado por los medios de información en común que utilizan, entre los cuales se destacan los recursos digitales que ofrece la universidad. Esto es congruente con lo resaltado por Ramírez (2014), quien encuentra en su investigación la internet como uno de los canales con mayor frecuencia de uso entre los

estudiantes para obtener información, frente a otros medios como los periódicos y las películas.

Pese a lo señalado, Calixto y Terrón (2018) subrayan entre sus hallazgos, el carácter explícito del componente emocional en RS de los estudiantes universitarios en torno al cambio climático en la expresión de emociones tales como indignación, tristeza, miedo, desconfianza, impotencia, enojo y pesimismo. Aunque esto entra en contraste con lo planteado por Calixto (2019), ambos coinciden en destacar las emociones como un componente fundamental de las RS, en la medida que posibilitan el cambio de actitudes y mejoran las prácticas desde campos como la Educación Ambiental.

Por su parte, Meira y Arto (2014); Montoya y Acevedo (2014) y Ramírez (2014) coinciden en resaltar la importancia de investigar las representaciones sociales del cambio climático como se ha venido enunciando y que se constituye en un punto de encuentro en la mayoría de los estudios mencionados, por la capacidad que estas tienen de intervenir y/o permear la toma de decisiones y la asimilación de conductas a favor del ambiente. Según Meira y Arto (2014)

De manera más concreta se tiene que la atención a esta problemática obedece en primer lugar, al interés para entender cómo se construye el conocimiento social sobre un objeto científicamente tan complejo y socialmente significativo como la alteración antrópica del clima. Y, segundo, para activar respuestas sociales, políticas, económicas y culturales a esta amenaza, dentro de las que han de ocupar un lugar importante las estrategias educativas y de comunicación orientadas a implicar a la sociedad en dichas respuestas (p.29-30)

Deben mencionarse por último a Rodríguez et al. (2010) y Perló y González (2005) cuyos trabajos de investigación expusieron elementos a tenerse en cuenta dentro de este apartado. En primera instancia, porque no abordaron las RS en torno al cambio climático como problemática, como correspondió a los anteriores estudios, sino que tomaron en su lugar dos conceptos clave, el de educación ambiental y el del agua respectivamente.

Esto fue significativo, dado el hecho de que es a partir de la educación ambiental que se busca promover conciencia ecológica, valores y conductas proambientales hacia el

cuidado del entorno y todo lo que este involucra, como el agua, elemento fundante de la vida. Pero no solo por eso se destacan los aportes de estos autores, sino por la población objeto de estudio, en el caso de Perló y González (2005) se indagó el cambio de RS sobre el agua en una comunidad de México a partir de una problemática acaecida allí.

En esta línea se inscribe también el trabajo de Ramírez (2016) pero con un elemento diferenciador y significativo respecto a los estudios mencionados, se hizo con niños. Los resultados arrojados muestran que las RS sobre el agua que poseen los niños consiste en reconocer los elementos naturales del ambiente sin concebirse dentro de él y en reconocer la importancia de preservar el agua, aunque este pensamiento no sea coherente con sus acciones a la hora de su uso.

Finalmente, de todo este abordaje de estudios se concluyó que hace falta ahondar aún más en el estudio de las RS del ambiente y el cuidado del ambiente en educación primaria. Aunque son objetos de representación que se encuentran imbricados, dado que la representación que se tenga hacia el ambiente se relaciona con las representaciones sobre su cuidado y las estrategias que se desplieguen en torno a su cuidado -según lo hallado en la revisión de literatura- se trata de *objetos sociales diferentes*. Así, comprender las RS sobre el cuidado del ambiente, implica conocer las imágenes, actitudes, valores, creencias y opiniones que los niños posean sobre lo que para ellos es el ambiente.

Esto fue relevante en consideración de que, en la búsqueda efectuada, solo se evidenció una investigación en esa línea y con estudiantes normalistas, lo cual se convirtió en una falencia si se piensa en el hecho de que es desde temprana edad que se consolidan los primeros valores, creencias, actitudes y demás elementos de las RS acerca de lo que les rodea, lo que enmarca el desarrollo de sus modelos de pensamiento a futuro. Dado esto, en la presente investigación se trabajó con niños y niñas de 9 a 12 años, ya que fue una población poco abordada en las investigaciones sobre RS en materia ambiental.

En el contexto colombiano, entre los estudios a los que se pudo acceder para el caso de los niños y niñas, se encontró como objetos de representación la Educación Ambiental, la salud infantil, los derechos humanos, el agua, el cambio climático, la conservación del agua y del medio ambiente (González & Valdéz, 2012; Patiño, 2014; Flores & Jiménez, 2015; Cañón, Marín y Fasanelli, 2018; Álvarez & Reyes, 2018; Cañón, 2019) pero no el cuidado del ambiente, como se encontró en una investigación de México. Estos resultados coinciden

en parte con lo encontrado en otros contextos, como Zimbabue y Estados Unidos donde no se hallaron trabajos sobre RS en materia del cuidado ambiental sino en torno a objetos de representación tan complejos como el apoyo a los niños con VIH en zonas rurales y la relación diada maestro-alumno (Campbell, et al.,2014; Liu et al.,2018).

No obstante, si se encontraron, tanto en Colombia como en otros países, investigaciones que indagaron sobre uno de los elementos de las RS, las actitudes. Uno de ellos es el de Calderón (2011) la cual se interesó por las actitudes sobre el cuidado del medio ambiente en los niños y niñas en educación inicial en dos contextos diferentes: rural y urbano y el de Cárdenas (2020) que se enfocó en las actitudes que tienen los niños de 5 años hacia el ambiente; también en Australia el trabajo de (Treagust et al., 2016) quienes reflexionan sobre los conocimientos y actitudes que los estudiantes de primaria tienen hacia el cuidado del ambiente como estrategia para mejorar los programas de Educación Ambiental en las escuelas, destacando por ello que,

Having knowledge about the environment did not necessarily mean that the student was committed to saving the environment, nor did it mean that the student took action to solve environmental problems. While this study was conducted in one school, the implication is the need for the implementation of a curriculum to help students develop their knowledge and attitudes to take pro-environmental actions [Tener conocimiento sobre el medio ambiente no significaba necesariamente que el alumno estuviera comprometido con la conservación del medio ambiente, ni tampoco que el alumno tomará medidas para resolver los problemas ambientales. Si bien este estudio se realizó en una escuela, la implicación es la necesidad de la implementación de un plan de estudios para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos y actitudes para tomar acciones proambientales] (p. 5591).

Idea con la que coincidieron Cagri, Bahattin, Fatma y Yunus (2011) al afirmar tras un estudio realizado en Turquía que “The education that the students get about the environmental problems is crucial to prevent environmental problems [La educación que reciben los estudiantes sobre los problemas ambientales es crucial para prevenir problemas ambientales]” (p. 186), ya que las actitudes hacia el ambiente son débiles y por ende las prácticas hacia su cuidado en parte porque no se aborda con suficiencia desde la Educación ambiental como lo encontró un estudio realizado por Arriagada (2022).

Mencionar estos estudios fue oportuno al considerar que la actitud es uno de los componentes más importantes de las RS, diferenciándose, no obstante, por ser un posicionamiento individual y no una forma de conocimiento socialmente compartido. Por ello, en esta investigación el interés estuvo puesto en las RS, dado su potencial de orientar acciones de cambio al abarcar no sólo las actitudes sino las imágenes, creencias, opiniones y valores que se forman en torno a un objeto social.

Asimismo, debe anotarse de acuerdo con los estudios encontrados, que no se ha hecho un abordaje de las RS que tienen niños y niñas de un contexto rural y urbano sobre el cuidado del ambiente³, contrario a las actitudes que han ocupado mayor atención en este asunto, incluso también planteando un contraste entre dos contextos- lo rural y lo urbano - como es el caso del trabajo de Treagust et al. (2016).

1.1.2. Implicación de las representaciones sociales del ambiente y la educación ambiental en las prácticas de cuidado hacia el entorno

Aunque para el desarrollo de este apartado se contó con pocos estudios, los hallazgos y los múltiples puntos de encuentro entre los autores permitieron comprender muchos de los aspectos mencionados en el desarrollo de la primera categoría en función de cómo las RS del ambiente y la educación ambiental pueden influenciar determinadas prácticas hacia el cuidado del entorno.

En consecuencia, se destacó la tesis de doctorado de Ramírez (2014) quien realizó un valioso aporte a través de su trabajo a la comprensión de las RS que tienen los docentes de educación media y básica en una provincia de Colombia sobre ambiente y Educación Ambiental. Esto es significativo, si se considera que la mayoría de estudios que respondieron a la búsqueda de estos antecedentes son del contexto mexicano. Sus resultados principales mostraron que las RS de ambiente más sobresalientes fueron naturalista, globalizante y

³ Aunque hay un respaldo en las búsquedas efectuadas y los hallazgos discutidos en los antecedentes, mediante el cual se afirma en este apartado que no se ha hecho un estudio que implique abordar las RS que tienen los niños de una zona urbana y rural sobre el cuidado del ambiente, y que de hecho este no se ha tenido en cuenta como objeto social de representación; no se descarta la posibilidad de que haya más investigaciones de las referidas bien sea porque aún no se han publicado, no son open access o no se encuentren en las bases de datos a las que se pudo tener acceso.

antropocéntrica, y las representaciones sociales de Educación Ambiental se enmarcan desde las corrientes de Lucié Sauvé como naturalista, conservacionista, resolutive, práctica y crítica.

Estos hallazgos fueron congruentes con las RS de los estudiantes, lo que dio cuenta de una sintonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se espera que las ideas que anclen los estudiantes a su estructura cognitiva para lograr una mejor comprensión o aproximación de los contenidos de la ciencia está fuertemente influenciada por las visiones y perspectivas de los docentes. En este sentido, se torna urgente, según la autora, hacer una revisión de cómo se est n formando a los profesores en este campo, porque serán ellos quienes más adelante brinden los primeros insumos a los futuros profesionales en cuestiones de materia ambiental.

Lo expuesto por Ramírez (2014) dialoga con lo hallado por Calixto (2013) quien afirma que en las RS de los docentes de educación secundaria acerca del ambiente hay una marcada tendencia a la orientación naturalista y conservacionista, las cuales se asocian a la preservación de todos los recursos bióticos y abióticos que existen en la naturaleza y al uso de los mismos al concebir el ambiente como un conjunto de problemas y otorgarle el papel a la Educación Ambiental de proponer vías para resolverlos.

Frente a este panorama, de nuevo se destacó la importancia de fomentar una visión integral del medio ambiente en consideración de los aspectos sociales en las problemáticas ambientales, de modo tal que se disminuya la prevalencia del antropocentrismo y se mejore la influencia que tiene en todo esto la formación en educación ambiental, la cual el autor calificó de mínima en atención a los profesores de las escuelas de la mayor parte de México.

Muy en sintonía con lo referido hasta ahora, estuvieron Ferreira (2002), Quintero y Cardona (2015), Terrón (2010) y Cuadro (2020) cuyos estudios realizados tanto en un contexto universitario como en la educación básica con población docente, directiva y estudiantil mostraron la persistencia de una visión naturalista y resolutive en las RS acerca del ambiente y la educación ambiental. Aunque también hicieron alusión a la incorporación de lo social en esta perspectiva por parte de algunos docentes, lo cual fue positivo, porque dio cuenta de una concepción de ambiente como sistema complejo, coincidiendo en pensar que aún hace falta ampliar el horizonte de las RS con miras a fortalecer la cultura ambiental y las prácticas en educación ambiental, que propendan por la construcción de una sociedad sostenible y sustentable a través de valores y conductas proambientales.

En este sentido, fue significativo el trabajo de Rodríguez y López (2005) que contrastó lo anterior, al destacar las múltiples prácticas ecológicas que lleva a cabo una pequeña comunidad de México en pro del cuidado del ambiente, entre las que se pudo contar el uso reducido de pesticidas, la conservación de árboles, protección de la fauna y flora, la prohibición de quemas, el ecoturismo y demás estrategias de acción individual y colectiva. También el estudio de Quispe y Ayamamani (2021) en Perú, mostro que las prácticas culturales de cuidado de una comunidad rural se pueden corresponder con una interacción armónica con la naturaleza, en tanto se es consciente de la necesidad de conservar los medios de vida y se reconocen los problemas que afectan el medio ambiente.

Aspecto en el cual estuvieron de acuerdo Calixto (2010), Terrón y González (2009) y Fascinetto (2022) en sus investigaciones. La diferencia es que estos no abordaron directamente la Educación Ambiental en las RS sino los aspectos de las problemáticas ambientales que determinan la relación entre el individuo y el entorno que le rodea. Sin embargo, cabe resaltar que todos se refirieron a la Educación Ambiental como un factor importante en el cambio de las RS hacia una visión integral y crítica del ambiente, en tanto que pudieron evidenciar que los programas de actualización relativos a este campo que se hacen en algunas escuelas de México inciden positivamente en las creencias, valores, actitudes, conductas, imágenes, opiniones y demás elementos de las RS de los docentes.

Por otra parte, se encontró el trabajo de Espinosa (2020) el cual indago las RS sobre la educación ambiental que tienen los policías que hacen parte de la protección ambiental del Valle de Aburrá, un aspecto que debe destacarse, porque las problemáticas ambientales, las concepciones de ambientes, el sistema de actitudes y valores ambientales no deben ser un asunto exclusivo de los profesores de educación ambiental o de las personas que desempeñan profesiones afines a la ecología o cualquier área del conocimiento que sea conexas a este campo. Es tarea de todos cuidar el ambiente y procurar una buena calidad de vida. No obstante, los resultados arrojados demostraron que los policías tienen escasa formación en materia ambiental, lo que trae consigo el cuestionamiento acerca del rol que desempeña las corporaciones, entidades territoriales, las escuelas de formación y demás estamentos involucrados en la educación de los agentes para que estos puedan desarrollar del modo más efectivo su función social y emprender así, acciones eficaces hacia el cuidado del ambiente.

Este asunto en particular fue preocupante si se tiene en cuenta que se está hablando de los miembros encargados de garantizar la protección ambiental, no porque sean los únicos responsables sino por el rol que asumen como grupo social dentro de la sociedad.

Por su lado, Figueroa (2013) se preocupó en conocer las RS del futuro que comparten las integrantes de la Red de Género y Medio Ambiente (Rgema) en México. En esta medida, el estudio destacó el hecho de que este grupo tuviera una visión optimista del futuro aun con el conocimiento de las crisis socioambientales que han causado la contaminación acelerada de los últimos años. Esto gracias a la acción transformadora y el compromiso social que tienen como grupo. Algo que es significativo, si se tiene en cuenta que la acción colectiva fue algo que se destacó en la primera categoría como un punto a mejorar.

Vale subrayar que el grupo abordó las problemáticas ambientales desde la perspectiva de género, lo que posibilitó una visión integral y holística del ambiente al concebir el efecto de las relaciones de poder en la sociedad en relación con la naturaleza. En las RS sobre el futuro “se encontraron seis tópicos de la representación: supervivencia, apuesta por lo local, apuesta por el presente, futuro imaginado como futuro lejano, tensión entre optimismo y desesperanza, y rechazo a la ecología del miedo” (p. 83).

Lo anterior dialogó con lo obtenido por Navarro (2013) en tanto que en su investigación también hubo un reconocimiento de los problemas ambientales y las amenazas que estos representan para los seres humanos como la contaminación del aire, aunque no se hizo desde una perspectiva de género. Lo particular de su estudio es que las RS del medio ambiente se encontraron ancladas a diferentes objetos ambientales, que se identificaron como agua, aire, riesgos ambientales y desarrollo sostenible y se distinguieron tres componentes: el natural, el de naturaleza normativa y las amenazas ambientales. El primero en alusión a los recursos naturales como el agua y el aire. El segundo referente a cómo estos recursos son fuente de bienestar y salud y el tercero en torno a la contaminación y el riesgo que esto representa para la calidad de vida.

Sobre esto último, justamente, hubo un punto de encuentro entre varias investigaciones que sugirieron lo importante que es la percepción de los problemas o amenazas ambientales, la capacidad de proyectar las consecuencias a futuro como lo evidenciado por Figueroa (2013), una actitud altruista y los llamados frecuentes de entidades

hacia el cuidado del ambiente para la toma de conciencia y la adquisición de valores proambientales.

De otro lado, D'Amato (2004) hizo un estudio con jóvenes campesinos del Retiro-Antioquia acerca de las RS del desarrollo sostenible y la participación ciudadana, en el cual, se vislumbró la necesidad de fortalecer los canales de información, las políticas ambientales y los modelos pedagógicos de las escuelas en materia ambiental con perspectiva a cambiar las representaciones de los ciudadanos en general, porque se encontró persistencia en los modelos de pensamiento en torno al ambiente, lo cual concordó con otras investigaciones, en tanto que las RS acerca del ambiente fueron similares en diferentes grupos sociales, como policías, estudiantes (universitarios y de educación básica), profesores (Universitarios y de escuela) y habitantes del común, con la diferencia de lo referido en cuanto al grupo Rgema.

De acuerdo con lo descrito, uno de los hallazgos principales es que las RS fueron similares porque no se han puesto en contraste los contextos, y en su lugar han predominado estudios en el área urbana en países como México, lo que no permite hallar diferencias y similitudes más allá de las que se encuentran entre los grupos sociales. Aunque, el estudio de Moser, Ratiu y De Vanssay (2005) si permitió encontrar la identificación de varias estrategias y líneas de acción para el cuidado del ambiente, según factores culturales.

Asimismo, en la revisión realizada se pudo evidenciar un escaso abordaje de las RS del ambiente, de su cuidado, o de otros objetos sociales relacionados en el contexto local. No obstante, se destacó el trabajo de Navarro (2013) sobre RS del ambiente y contaminación del aire como una apuesta importante en este campo desde el enfoque estructural y sobre todo por representar un insumo significativo para la formulación de políticas públicas más eficaces. Asimismo, los trabajos de otros autores (D'Amato, 2004; Rodríguez et al., 2010; Montoya y Acevedo, 2014; Patiño, 2014; Quintero y Cardona, 2015; Rico, 2016; Castañeda & Ramírez, 2017; Álvarez & Reyes, 2018; y Rodríguez et al., 2019) han hecho aportes significativos en este campo, en su mayoría con población docente de zonas urbanas.

Por último, vale destacar en cuanto a lo metodológico, que algunas investigaciones no utilizaron las RS como método, en su lugar se orientaron por la etnografía, aunque la mayoría de los estudios mencionados si lo hicieron orientándose por el enfoque estructural y en menor medida procesual bajo un paradigma cualitativo, en general con aplicación de técnicas como la encuesta con preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple, entrevistas

semiestructuradas, estructuradas y abiertas, la teoría fundada, los portafolios, historietas, análisis sociolingüístico del discurso, cartas asociativas, asociación libre de palabras, dibujos, grupos focales, análisis prototípicos y categoriales.

Sólo en la primera categoría, las investigaciones sobre actitudes fueron de corte cuantitativo con análisis estadístico de los resultados. Cuestión que se tuvo en cuenta en el esbozo metodológico para definir el enfoque desde el cual dar cumplimiento a los objetivos que orientaron esta investigación, en tanto que, al considerar las RS en su doble condición de teoría y método, se apuntó al enfoque procesual como el más adecuado, dado el énfasis que tiene en el contexto y por ende en los procesos sociales de construcción de las representaciones de un grupo. Además, se encontró una mayor producción de estudios en contextos urbanos que en rurales y ausencia de propuestas en contrastar a ambos.

La ausencia sobre las fuentes – canales informativos y consolidación de las RS en las interacciones cotidianas suscitó la necesidad de abordar esta investigación desde un enfoque procesual, así como también comprender las RS en torno a un objeto social que no se ha abordado: el cuidado del ambiente.

Asimismo, se encontró importante comprender la formación de las RS sobre el cuidado del ambiente en relación con contextos – categorías sociales de pertenencia como “niños escolarizados – niños rurales / urbanos – momento del ciclo vital” y se vio necesario prestar atención al lugar de las emociones y las actitudes y comportamientos relacionados con este objeto de conocimiento social.

1.2 Justificación

La comprensión de las RS del cuidado del ambiente en niños y niñas es una contribución importante para el replanteamiento de políticas públicas en materia ambiental en cuanto a educación o cultura ciudadana, ya que ahondar sobre tales representaciones no es hacerlo desde las prescripciones científicas del ambiente, es decir desde el saber experto, sino desde el conocimiento popular, común o cotidiano acerca de un problema social. Por esto, al ser algo que no se remita a un individuo sino a un colectivo, puede orientar acciones de lo público frente a la sostenibilidad ambiental.

En este sentido, el campo de la psicología social y ambiental, aporta de manera significativa desde la teoría de las RS a repensar la educación ambiental, dado el hecho de que la política pública de educación ambiental departamental (2017) establece en el marco de las dificultades para consolidar una cultura ambiental en Antioquia, en Colombia e incluso en muchos países de América latina, la carencia de una visión sistémica, la formulación de metodologías descontextualizadas y la poca articulación que hay entre la educación ambiental y la investigación.

De acuerdo con Cardozo y Aguilar (2016) “es fundamental repensar cómo se realiza la educación ambiental, la cual debe reflexionar su pedagogía para la formación de representaciones sociales “utilitaristas y preventivas” a representaciones sociales vinculantes” (p. 145), que cuestionen los estilos de vida que son incoherentes con las ideas de sustentabilidad y que conlleven a la deconstrucción de los modos de pensamiento que impiden la consolidación de una cultura ambiental (Flores, 2012).

Este estudio por lo tanto servirá de base para realizar propuestas educativo-ambientales que permitan “acercarse a la comprensión de las formas en las cuales se percibe el entorno, a las actitudes que se asumen bajo la influencia de dichas percepciones y por ende a las estrategias que se adoptan para actuar en él” (Rico, 2016, p. 1001). Por esto, esta investigación representó también un aporte a las instituciones participantes en tanto que las conclusiones a las que se llegaron en torno a la comprensión de las RS que tienen los niños y las niñas sobre el cuidado del ambiente contribuyó a la orientación de estrategias de enseñanza y a una reflexión en torno al PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), ya que permite anclar el saber común que los niños y niñas tienen sobre este objeto social al proceso formativo de las instituciones.

Esto teniendo en cuenta que como objeto social de representación el cuidado del ambiente debe ser parte de la cotidianidad de los niños y estar relacionado con la identidad y cohesión social de ellos como grupo social (Moliner, 1993). Por esto, el hecho de que se haya planteado esta investigación con niños y niñas sugirió un aporte significativo al campo de la psicología socioambiental, ya que fueron pocos los estudios sobre RS que abordaron esta población. Si bien es cierto que los estudios sobre RS no son exclusivos de la psicología socioambiental, el hecho de que el objeto de representación sea en materia ambiental, lo ubica

en un lugar especial dentro de este campo de la psicología, que propone avanzar en la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y su ambiente -físico y social-.

De acuerdo con Corvalán (2013) reflexionar sobre un campo de estudio como las RS es significativo para comprender objetos sociales que son de gran relevancia para la sociedad. Ahora, hacerlo desde un enfoque procesual fue significativo dado que “el principal interés del estudio de las RS reside en el mecanismo de su formación” (Castorina & Kaplan, 1996, p. 13) justamente lo que se propuso al centrar parte de la atención en la interacción y el contexto.

Lo anterior fue relevante en consideración de que el contexto actual requiere de medidas urgentes en materia ambiental y solicita repensar el vínculo que el individuo establece con el medio desde una perspectiva holística, que le permita no sólo comprender las problemáticas ambientales de su entorno próximo sino también actuar en pro de su mejoramiento de manera colectiva e individual. Estudios como el de Araiza, Jiménez y Vega (2014) demuestran que es necesario una reflexión con relación a los paradigmas que prevalecen respecto al cuidado del ambiente, los cuales son en su mayoría antropocéntricos, para que en las escuelas no se continúe con su reproducción, y tanto los docentes como los estudiantes sean agentes de transformación, dada la poca concientización que se demuestra.

En escenarios como la salud, investigaciones sobre las RS como la de Betancur, Restrepo, Ossa, Zuluaga y Pineda (2014) han evidenciado la importancia de hacer este tipo de pesquisas con niños y niñas, puesto que, es en esa etapa en la que se establecen los primeros y principales cimientos en torno a cuestiones fundamentales como el bienestar y donde se da el proceso de anclaje de las RS. Además, involucrarlos en dichos espacios, es hacer posible para ellos una participación activa en su realidad, al partir de los saberes que construyen cotidianamente.

En este sentido, la RS, al situar las actividades psicológicas en la vida social a diferencia de otros constructos de la psicología como las actitudes, la percepción, la conciencia, entre otros (Castorina & Kaplan, 1996) se tornó en un elemento muy significativo para este estudio.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Comprender las representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños y niñas de 9 a 12 años de dos instituciones educativas en un contexto urbano y rural.

2.2. Objetivos específicos

- Describir los contenidos de las Representaciones sociales (actitudes, creencias, valores, imágenes y opiniones) del cuidado del ambiente y las relaciones entre ellos.
- Identificar las fuentes que dan origen a las representaciones sociales del cuidado del ambiente.
- Identificar diferencias en las representaciones sociales del cuidado del ambiente entre los niños y niñas de un contexto urbano y rural.

3. Marco conceptual

En este apartado, se presentan los principales referentes conceptuales que orientan esta investigación. En primera instancia se abordan aspectos conceptuales de la psicología ambiental desde la cual se puede comprender las representaciones sociales acerca del cuidado del ambiente. Luego, se hace alusión al concepto de representación social, partiendo primero de lo que significa el pensamiento social y su repercusión desde la psicología social. Seguido de esto, se exponen cuáles son las perspectivas en el estudio de las representaciones sociales y posteriormente, se describe desde investigaciones previas las principales representaciones que tienen las personas sobre el ambiente. Por último, se esbozan algunos elementos de la EA y se hace referencia a la Política pública sobre Educación Ambiental en Colombia.

En ese orden de ideas, se presentan a continuación las tres categorías que constituyen el marco conceptual, y que en conjunto ofrecen un panorama comprensivo en torno al problema de investigación: Psicología ambiental; Representaciones sociales y Representaciones sociales de ambiente.

Adicionalmente, se encuentra una cuarta categoría en alusión al marco normativo de la EA en el país, la Política Pública sobre Educación Ambiental en Colombia.

3.1. Psicología ambiental

Para los propósitos de este trabajo, el presente estudio se enmarca en la psicología ambiental (PA) como línea de investigación y plantea hacer un aporte desde la teoría de las representaciones sociales que conlleve a repensar la educación ambiental (EA); al considerarse que “la psicología ambiental es una herramienta fundamental para el direccionamiento de estrategias de educación ambiental que permitan alcanzar objetivos para generar en los individuos conductas ambientalmente responsables” (D’Amato, 2004, p. 67).

Así, la PA se concibe “como el estudio de las interrelaciones entre el individuo y su ambiente físico y social, dentro de sus dimensiones espaciales y temporales” (Moser, 2003, p. 14) ya que sitúa su interés en comprender dentro de un espacio-tiempo determinados, cómo el ambiente en el que se desenvuelven los individuos puede informar sobre sus valores y actitudes, porque es parte integrante tanto del comportamiento individual como colectivo, a

la vez que también puede adquirir los significados que le otorgan quienes lo perciben y representan.

En este marco de ideas, “la psicología ambiental a través de la aportación de conocimientos pertinentes resulta un medio fundamental para analizar, explicar, esclarecer y comprender las condiciones de bienestar, haciendo posible de esta manera la toma de decisiones en materia de ambiente.” (Moser, 2003, p. 12).

De acuerdo con Navarro (2004) la idea fundante de la psicología ambiental es que “la experiencia humana está ligada a la experiencia espacial” (p. 1), por lo que ese espacio habitado no es neutro, es construido y deconstruido y por ello tiene múltiples significados. Es por esto, que la psicología ambiental se preocupa no solo por el espacio habitado sino también por el contexto social en el cual confluyen las personas. En este sentido, se encuentra una relación con la psicología social, en tanto que se evidencia un interés “por el sujeto, pero no como individuo sino como una colectividad que cambia negocia o comparte una misma visión del mundo” (Moscovici, 1985, p. 4) en torno a un objeto social, que para el caso de esta investigación es el cuidado del ambiente.⁴

Lo anterior ha conllevado para algunos reconsiderar la psicología ambiental como psicología socioambiental, tras reflexionar que la interacción del individuo con el ambiente no sucede sólo en el plano físico sino también social (D’Amato, 2004; De Oliveira, Ardans & De Oliveira, 2013; Dietz, Stern & Guagnano, 1998; Moser, 2003).

Según Moser (2003) la psicología socioambiental está dirigida a la resolución de problemas y su objetivo es el de “identificar los procesos que regulan y median la relación del individuo con el medio ambiente, poniendo en evidencia por una parte las percepciones, actitudes, evaluaciones y representaciones ambientales y por la otra los comportamientos y conductas ambientales que los acompañan” (p. 13).

Por esto, diferenciándose de otras miradas de la psicología, de las cuales se sirve, en el presente trabajo se propone una psicología ambiental que, orientada desde un enfoque

⁴ Es importante aclarar también que para la psicología ambiental existen cuatro niveles de interacción del individuo con su ambiente, los cuales son: *el microambiente*, referido al espacio privado y personal, donde se tiene el control total, *el ambiente de proximidad* o espacio semiprivado, en el cual el espacio es compartido y existen vínculos sociales, *el macro-ambiente* o espacio público, que es común a todos y por tanto compartido, y finalmente, *el ambiente global* que hace referencia a la dimensión planetaria y a la crisis ecológica (Navarro, 2004). Al respecto, es necesario apuntar que las RS del cuidado del ambiente se concretan en la comunicación cotidiana y la interacción de los espacios compartidos donde se pueden formar los vínculos sociales.

psicosocial, cambia su “manera de observar los fenómenos y las relaciones” (Moscovici, 1985, p. 3) en modo tal que el sujeto ya no es un individuo sino una colectividad que construye socialmente el conocimiento a partir del cual orienta sus conductas.

En concordancia con De Oliveira, Ardans & De Oliveira (2013) la psicología socioambiental es “como una psicología social que busca articular psicología, educação e ambiente” [como una psicología social que busca articular psicología, educación y ambiente] (p. 423), con el objeto de hacer intervenciones que potencien la relación entre individuo y ambiente y reduzcan la disrupción que se ha creado con la crisis ambiental.

Con preguntas como “¿En qué condiciones los individuos son susceptibles de actuar en favor de una economía de recursos naturales? ¿Cómo las diferencias interculturales, especialmente en lo que concierne a los valores, son compatibles con los comportamientos pro-ambientales benéficos para las generaciones futuras?” (Moser, 2003, p. 13) la psicología socioambiental con su objetivo de entender cómo se relacionan los individuos con el ambiente en un espacio tiempo definidos, así como de interpretar los procesos cognitivos y de significación que resulta de ello, se apoya en el constructo de representaciones sociales como punto de articulación entre lo psicológico y social.

Dado lo anterior, se exponen a continuación, las aproximaciones teóricas en torno al concepto de representación social para esclarecer en mayor medida el nexo que se ha planteado.

3.2. Representaciones sociales

En el campo de la psicología, la referencia al pensamiento social ha sido fundamental para comprender cómo se construye una visión del mundo desde lo colectivo. De acuerdo con González y Tinoco (2012) este concepto alude al “enorme proceso social productor de las ideas sobre la sociedad, sobre sus formas de organización y sobre las maneras de procesar la comprensión de los problemas y el devenir humano” (p. 7). En este sentido, es una noción relevante para la cognición social dentro de la psicología social, cuyo objeto de estudio es “estudiar el modo en que atendemos, interpretamos, analizamos, recordamos y empleamos la información para elaborar juicios y realizar acciones” (Rodríguez & Betancor, 2007, p. 126).

En particular, se debe mencionar que la preocupación por comprender cómo los seres humanos han evolucionado para adaptarse a un ambiente complejo que exige el procesamiento de una gran cantidad de información, ha planteado a la cognición social el desafío de “elaborar modelos e hipótesis que contribuyan a entender de qué forma ha logrado conciliar el potencial cognitivo con el caos de información al que los humanos nos hallamos expuestos” (Rodríguez & Betancor, 2007, p. 126). La noción de RS está anclada así al enfoque del pensamiento social, “el cual recoge y discute la dimensión social de la cognición humana” (Navarro y Restrepo, 2013 p.i).

La idea de RS fue referida por primera vez por Moscovici (1961/1979) en su estudio psicosocial del psicoanálisis a partir del cual se constituyó como teoría. Aunque fue Durkheim el primero en introducir el concepto desde la sociología bajo la denominación de representación colectiva, que en primera instancia diferenció el pensamiento del individuo del pensamiento de un colectivo (Jodelet, 1985).

Durkheim (1971) entendía que la representación colectiva no se reducía a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad, ya que de acuerdo con Mora (2002) “la conciencia colectiva trasciende los individuos como una fuerza coactiva que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos” (p. 6).

Esto es relevante si se tiene en cuenta que Durkheim fue uno de los primeros sociólogos en considerar la influencia de los aspectos sociales en las distintas formas de conocimiento, sin privilegiar únicamente lo biológico y/o cognitivo; aspecto que se constituye en uno de los puntos álgidos en discusiones posteriores respecto a este campo, sobre todo en lo concerniente a la tensión entre lo psicológico y lo social. Esto fue, por lo tanto, un cambio de paradigma que sentó las bases para el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales con Moscovici como su precursor.

Moscovici (1961/1979) propone el concepto de RS desde la psicología social y en su interés por el psicoanálisis; se refiere a este último como un acontecimiento cultural a través del cual se estructura un nuevo sentido común que no se puede comprender en términos de vulgarización, de difusión o de distorsión de la ciencia, porque necesita analizarse desde la sociología y la historia. Según este autor (Moscovici, 1961/1979) “una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones

que son o se convierten en comunes” (p. 16). En este sentido, Abric (2001) afirma que el estudio del pensamiento «ingenuo», del «sentido común» se torna esencial en adelante. La identificación de la «visión del mundo» que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. (p. 11)

De acuerdo con esto, hacer alusión a las RS significa hablar de las estructuras que las personas crean mentalmente de los aspectos que componen la realidad, para comprenderla y asimilarla. Es, en palabras de Lacolla (2005) “la transformación de lo no familiar en familiar” (p. 1), en tanto que los sujetos se apropian de lo que es desconocido tomando en cuenta las estructuras mentales que ya son conocidas y que se construyen dentro de un determinado grupo social y contexto histórico que condiciona las formas de aprehensión de la realidad vivida, las interacciones sociales, orientan las conductas y determinan acciones.

En consonancia con Abric (2001) lo que esto sugiere es que un sujeto que observa la realidad se apropia de ella, la reconstruye y le da sentido de acuerdo a sus percepciones e ideas y a todo el influjo cultural y sociohistórico que lo permea. En este orden de ideas, “la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa” (Abric, 2001, p. 13), donde el sujeto y el objeto no se conciben indistintamente el uno del otro, ya que es su relación la que determina el objeto mismo, el cual no existe por sí solo. De acuerdo con Moscovici (1961/1979) “este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco” (p. 71). Por tanto, la representación siempre es de carácter social, porque no hay una dicotomía entre el mundo externo e interno del individuo.

Bajo esta consigna, Abric (2001) coincide con Jodelet (1985) al señalar a la representación como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, p. 13). Las imágenes, las opiniones, la actitud, las creencias y las prácticas, entre otros sistemas de referencia, generalmente son precisados, fijados, cargados de sentido e interpretados desde la construcción de experiencias, escala de valores del individuo o del grupo, normas, modelos de pensamientos que son transmitidos a través de los dispositivos culturales, la educación o la interacción social (Banchs, 2000).

Por ello, según Jodelet (1985), para que un objeto o fenómeno pueda ser tomado como una RS debe ser parte de la cotidianidad, estar presente en los medios de comunicación y hacer referencia a los valores aceptados socialmente. Asimismo, D'Amato (2004) y Wagner y Hayes (2011) señalan que el objeto definido sea este del ambiente material, social o ideal, debe ser orientador de la conducta, es decir, validar las prácticas de un grupo determinado y, en esa medida, ser relevante para ser materia de conflicto o debate entre grupos cuando hay confrontación de pensamiento y acciones en torno al objeto. Por esto, cuando cambia la representación en torno a un fenómeno u objeto, es porque la mayoría o todos los miembros de un grupo o categoría social, cambiaron su comportamiento y pensamiento notoriamente respecto al inicial.

3.2.1. Funciones de las Representaciones sociales

Dado que las RS desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, de acuerdo con Abric (2001) responden a **cuatro funciones principales**: función de saber, identitaria, orientación y justificación. En la función del saber, se hace referencia a cómo los sujetos forman ideas de la realidad de acuerdo con su capacidad cognitiva y su contexto social, por lo que se constituye en lo que Moscovici (1961/1979) llamó el saber práctico de sentido común. Por su parte, la función identitaria hace referencia a la definición de la identidad de grupo que se genera a raíz de las representaciones sociales de un colectivo, lo que desempeña según Abric (2001) un papel importante en el control social de los procesos de socialización.

En cuanto a la función de orientación, se alude al hecho de que “las representaciones sociales son una guía para la acción, es decir, conducen los comportamientos y las prácticas” (Abric, 2001, p. 16) desde tres aspectos: la representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación, produce un sistema de anticipaciones y expectativas y es “prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas” (Abric, 2001, p. 16), es decir, define lo que es aceptado y lo que no dentro de un contexto social determinado.

Por último, se alude a la función justificadora, desde la cual, los comportamientos y las prácticas tienen su defensa, es decir, cómo a través de las representaciones sociales se encuentran justificadas nuestras conductas. Desde esta lógica, Abric (2001) afirma que “la

representación está determinada por la práctica de las relaciones entre grupos sociales” (p. 17), ya que son la base para tomar una posición o explicar una acción como se ha dicho en una situación determinada.

3.2.2. Perspectivas para el abordaje de las representaciones sociales

Dentro del amplio campo de las RS y de su estudio, se distinguen tres aproximaciones o líneas conceptuales y epistemológicas, denominadas procesual (Jodelet, 1984), estructural (Abric, 2001) y socio dinámica (Doise, 1993), con esta última como la más reciente entre las tres.

Desde el **enfoque procesual**, las RS se conciben como un proceso dinámico y no como un producto, por lo que adquiere importancia la interacción entre los individuos y la construcción de significados para su consolidación. Esto es congruente con lo que argumenta el interaccionismo simbólico frente al modo como el ser humano orienta sus acciones hacia algo en función de los significados que puedan representarle y los cuales son el resultado de la interacción social (Blumer, 1982; Lynch, 2020). Desde esta lógica, este enfoque se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, 3.6).

Para esta perspectiva, las RS deben ser reconocidas en su función tanto del proceso de interacción social como en la definición de identidad de grupos sociales; en tanto que la realidad social se construye en el contacto que se establece con los otros, en lo que refiere al sistema de relaciones y comunicación, en el cual se forjan las ideas y pensamientos que guían las acciones individuales y colectivas. Así, el objeto de representación se toma como un fenómeno dinámico. Cabe destacar, sin embargo, de acuerdo con Lynch (2000) que “la dimensión social se encuentra tanto en el proceso como en el producto de las RS” (p. 112), ya que estas poseen un doble carácter, en cuanto a la estabilidad de su estructura como al dinamismo del proceso social en el que se forman (Moscovici, 1961/1979).

No obstante, hay algunas discrepancias con la **visión estructural**, en la cual hay una identificación clara entre objeto de estudio (RS) y objetivo (desarrollar la teoría del núcleo central de las RS) en tanto que, desde la procesual, se tiene en cuenta el proceso como un concepto clave que “identifica la esencia de este modo de aproximación, más centrado en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones” (Banchs, 2000, p. 32). Dado esto, hay una referencia a los contenidos como el producto que es algo constituido y estable, y al proceso como el aspecto constituyente, que es dinámico y variable (Banchs, 2000).

Esta dicotomía entre procesos y contenidos ha sido relevante en el escenario de las representaciones sociales, porque hace énfasis en la tensión entre lo psicológico y lo social como ya se había mencionado, es decir, entre el aspecto cognitivo que es de carácter individual y los procesos de interacción que estaría en el plano de lo social. De una manera más específica, Jodelet (1984) subraya que

La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. Por ello siempre debemos recordar esta pequeña idea: *toda representación social es representación de algo y de alguien*. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (p. 475).

En la misma línea, se inscribe Abric (2001) con su **teoría del núcleo central**, como parte de esta propuesta estructural, con la cual contribuye a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales (Rateau & Lo Monaco, 2013, p. 30). Debe apuntarse que esta teoría fue formulada a partir de lo propuesto por Moscovici (1961/1979) respecto a lo que él llamó **esquema o núcleo figurativo**. Denominado así por constituir la forma simbólica básica a la que se puede reducir las RS.

Vinculado a la memoria colectiva, estable y homogéneo dentro de un grupo, determina la organización de los diferentes componentes de las RS.

En este sentido, lo que fundamenta la teoría de Abric (2001) es la existencia de unos elementos centrales a los cuales atribuye funciones de significación y organización respecto a los demás elementos que constituyen la RS, al determinar sus modos de relación en cuanto al objeto que se representa. Su principal característica es la resistencia al cambio, por lo que Abric (2001) lo concibe como el resultado de los determinismos histórico-sociales a los que se encuentran sometidos los colectivos en determinados contextos y épocas.

Este enfoque o aproximación es importante en el estudio de las RS en tanto sugiere un cambio en cómo se ha entendido las RS, al considerarlas no solo como universos de opiniones sino como universos estructurados, “que ofrecen un marco de análisis a través de los cuales se pueda comprender la interacción entre el funcionamiento individual y los contextos sociales en los cuales evoluciona el individuo” (Rateau & Lo Monaco, 2013, p. 32). Desde este enfoque, por lo tanto, hay un doble abordaje respecto a las RS, el contenido y la estructura.

Por su parte, el tercer enfoque denominado **socio dinámico** propone a partir del proceso de anclaje denominado por Moscovici (1961/1979) la articulación de los contenidos que conforman las RS con los procesos que tienen lugar dentro de la dinámica social. Según Doise (1993) este enfoque contempla cuatro niveles en pro de los cuales se analiza la relación individuo-sociedad: el intraindividual que da cuenta de cómo el individuo se acopla al contexto en el cual está inmerso; el interindividual y situacional, en el cual interesan las relaciones entre individuos en una situación específica; el posicional en el cual adquiere relevancia el concepto de posición social; y por último el ideológico, desde el cual los individuos aprehenden las creencias, valores y normas de la sociedad.

Por lo planteado, este enfoque “tiende a conciliar la complejidad estructural de las representaciones sociales y su inserción en los contextos sociales e ideológicos plurales” (Lynch, 2020, p. 105). Tal y como lo sostiene Jodelet (1985) esto confirma el acuerdo que surge al abordar las RS como “el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (p. 474) superándose con ello la tensión que ha existido entre los enfoques estructural y procesual.

Por los objetivos propuestos para esta investigación, se opta por el enfoque procesual, ya que hay un énfasis en la producción simbólica de los significados que median las relaciones humanas y su constitución como marco de la percepción de la realidad. Asimismo, este enfoque se interesa en el reconocimiento de las fuentes de información y los escenarios de interacción desde los cuales se construyen los significados sobre el objeto social estudiado.

3.2.3. *Características de las Representaciones sociales*

Es importante anotar que independientemente del enfoque o la perspectiva teórica que se asuma para abordar las RS, estas poseen características fundamentales, que desde la perspectiva de Jodelet (1986) son las siguientes:

Se refieren siempre a *un objeto*, con la salvedad de que no todo objeto tiene un carácter social, por lo cual deben tenerse en cuenta los elementos antes enunciados. Asimismo, debe considerarse que las RS son un marco estructurado en el cual están inmersos otros componentes como las actitudes, las opiniones, las imágenes, las creencias, entre otras, dado que el *conocimiento que es aprehendido y construido socialmente* tiene aspectos figurativos para ser más accesible y simplificar el objeto que se representa. Precisamente, sobre este punto, una de las principales características de las RS es que *no son estáticas*, por el contrario, están implicadas en un dinamismo constante de construcción y deconstrucción por parte de los sujetos que otorgan significados a la realidad que perciben y luego los transmiten a través de procesos de socialización.

Al tratarse de un conocimiento popular o de sentido común, las RS son *particulares a un grupo o categoría social*, por lo que no se trata de algo que tan solo pueda dar cuenta un individuo, sino un colectivo. Por ello, tienen una *función práctica de orientar las conductas*, en tanto que marcan pautas de relaciones y decisiones.

Para efectos de esta investigación, se definieron dos categorías sociales, niños escolarizados de una zona rural y niños escolarizados de una zona urbana. Debe apuntarse que una categoría social se define por las características en común que posea un grupo determinado de personas, como la edad, el género, la profesión, entre otras. En este caso, el grupo social son los niños y las niñas, los cuales comparten además de la edad, las peculiaridades del territorio que habitan. Pero, es justamente sobre este último aspecto que

también hay un contraste entre las dos categorías, en cuanto al criterio de densidad poblacional, el predominio de ciertas actividades económicas, el acceso a los servicios y la presencia de bienes naturales.

Por último, se ha señalado como una característica inherente a las RS, la *dimensión afectiva*, es decir, la implicación de las emociones tanto en su constitución como en su transformación (Castorina & Kaplan, 1996; Corvalán, 2013). Después de todo, el modo como se interpreta y se percibe la información proveniente del contexto en que se encuentre una persona está en función del significado que le representa.

3.2.4. *Mecanismos de formación de las Representaciones Sociales*

De acuerdo con Moscovici (1961/1979), en el proceso de formación de las RS se puede aludir a dos mecanismos muy importantes: la objetivación y el anclaje. A continuación, se explica cada uno.

La **objetivación** se refiere al proceso por el cual se hace una abstracción de las ideas en algo concreto y familiar, es una operación que conlleva a la formación de imágenes y símbolos, y se desarrolla en tres fases.

Construcción selectiva: se apropian los conocimientos, ideas, conceptos que son relevantes para las personas de acuerdo con su pertenencia social. A partir de allí, la teoría explicativa en torno al objeto empieza a constituir la representación social del objeto, y este se vuelve conocido y simple de asimilar.

Esquemmatización estructurante: Como punto de partida de la estructura se empieza a consolidar el núcleo figurativo de las representaciones sociales, que a través de su función organizativa establece las relaciones entre los diferentes componentes de la representación, como las creencias y las opiniones. Lo que se queda en el núcleo central está anclado con las emociones, y lo que es relevante para el contexto en el que se está inmerso. Por ello, su estructura depende de las características individuales de cada sujeto, su relación con el objeto de representación y sus objetivos implícitos y explícitos en torno a él, la inclusión del objeto de representación a la vida social, es decir a todo el sistema de valores. Para un grupo social la representación bien estructurada viene dada por un discurso público continuo y conflictivo en torno a un tema u objeto relevante.

Es relevante anotar, que entre las representaciones que estructuran la vida de los niños, “el género es central, debido a que es una de las primeras categorizaciones sociales que adquieren los niños y que utiliza para anclar muchos de sus conocimientos acerca del mundo social, proporcionando una de las primeras formas de identidad social” (Wagner & Hayes, 2011, p. 106).

Naturalización: La imagen, los elementos que constituyen el núcleo adquieren existencia propia, y se abstraen y agrupan en categorías sociales del lenguaje, es decir “los elementos empiezan a poseer un gran número de atributos relevantes para el grupo” (Wagner & Hayes, 2011, p. 188). La realidad no se recrea por lo tanto en un sentido material sino cultural y social.

En el proceso de **anclaje** los objetos de representación deben ser incluidos dentro del sistema de conocimiento existente, es decir, hacer familiar lo no familiar bajo esquemas que han sido apropiados previamente. En esta etapa, clasificar y nombrar lo nuevo es muy importante, dado que se establecen semejanzas y diferencias con lo ya conocido, dando lugar a la existencia de la representación dentro de un grupo.

La adaptación de lo nuevo a lo convencional permite la asimilación de elementos nuevos y evita la incorporación abrupta de estos a la estructura ya establecida, en clave tanto de lo social como de lo cognitivo. La clasificación por su parte permite organizar las ideas de acuerdo con atributos sociales que son familiares para irlos acomodando progresivamente según el modelo de correspondencia metafórica, y dar así lugar a la adaptación. Este modelo de correspondencia, de acuerdo con Wagner y Hayes (2011) indica una transición entre el dominio experiencial y el dominio de lo otro, en otras palabras, lo ya conocido, con lo que no se conoce, pero que tiene la posibilidad de serlo bajo el espejo de la experiencia, la cual aportará los elementos necesarios para establecer las semejanzas estructurales que permitan la identificación de ese fenómeno, idea u objeto nuevo. Emplear por tanto la teoría de la metáfora en el análisis de los esquemas figurativos de las RS, implica una visión integral acerca de su organización.

Para los propósitos de esta investigación, interesa mucho entender este proceso de construcción de las representaciones sociales en los niños, teniendo presente que “nacen dentro de un mundo que ya está estructurado por las representaciones que circulan en las comunidades en las que nacen” (Wagner & Hayes, 2011, p. 106), y el cual funciona gracias

a la existencia de normas sociales y patrones culturales establecidos. En este sentido, las representaciones funcionan como referentes psicosociales que introducen a los niños como actores de su comunidad.

Según Wagner y Hayes (2011)

La infancia, por lo tanto, ofrece un área distintiva para el estudio de las representaciones sociales, dado que las cosas culturales que son más familiares y se dan por hecho en la vida adulta, son el foco de las reconstrucciones cognitivas de los niños (p. 107).

Pero ese proceso de elaboración de representaciones no es lineal ni mucho menos simple, por ello conviene dedicar unas líneas a lo que se ha dicho al respecto, con la claridad por supuesto de que no hay una guía que describa el mecanismo por el cual se forman las representaciones sociales en los niños, o un grupo específico, precisamente porque se trata de un conocimiento que es socialmente construido.

En los postulados de Moscovici, la psicología evolutiva de Piaget ha ejercido influencia, e interesa mencionar sus aportes hasta este punto por su abordaje de la representación del mundo en el niño y el esquema social operatorio, desde los cuales se argumenta que el conocimiento no es una copia de lo que se percibe del mundo real sino lo que resulta del proceso de asimilación que lleva a cabo el niño al aplicar sus propios esquemas, y otorgar significados en función de sus experiencias. Si bien es cierto que una representación mental no es lo mismo que una representación social, el aporte de Piaget fue decisivo para determinar el mecanismo psicológico de las representaciones sociales.

De acuerdo con Piaget (1973) un esquema puede concebirse como una estructura que puede generalizarse y transferirse, y tiene su origen en las acciones, las cuales son determinadas por la interacción social. “Según su teoría, el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales es elaborada a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante” (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016, p. 132).

Finalizando la etapa de los 0 a los 2 años, los niños empiezan a formar una representación mental de la realidad a través de la exploración del entorno y los reflejos

innatos, lo que les permite formar una imagen de los objetos, aunque no estén en su campo de percepción o su entorno próximo. En este estadio, el niño adquiere la capacidad de representar, pero su inteligencia representativa se desarrolla aún más de los 2 a 12 años, donde se hace uso de la función simbólica, dada la transformación del pensamiento sensorio-motriz al pensamiento abstracto y representativo y la inclusión de los afectos (Piaget, 1968 b).

Según Vygotsky (2012), Piaget (1973) y González y Solovieva (2016) la función simbólica posibilita el uso y la apropiación de los símbolos, en consideración del contexto sociocultural y la edad, además de hacer posible la adquisición del lenguaje o de los símbolos colectivos por medio de la interacción social, desarrollándose en las actividades del juego de roles, imitación diferida, imágenes mentales, dibujo, cuento, entre otros. De esto se deduce, que los esquemas conceptuales no hacen tan solo parte de un sistema operacional, como lo plantea principalmente Piaget (1973) sino que está permeado también de los intercambios discursivos, según los cuales se elabora el saber común de un grupo, desde la perspectiva psicosocial de Moscovici (1961/1979).

3.2.5. Componentes de las Representaciones Sociales

A continuación, se describen brevemente las tres dimensiones que hacen parte de las representaciones sociales, las cuales son según Moscovici (1961/1979) las actitudes, la información y el campo de representación.

Actitud. Según Mora (2002) “la actitud es el componente más aparente, factico y conductual de la representación social” (p. 10) y la dimensión que se ha estudiado con mayor profundidad. Esta postura encuentra apoyo en lo referido por Moscovici (1961/1979) al respecto de que las personas se informan y crean una representación de algo en función de la posición que se asuma. Dicho esto, esta dimensión alude a “la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de representación” (Mora, 2002, p. 10), el cual, corresponde para esta investigación, con el cuidado del ambiente.

De acuerdo con Briñol, Falces y Becerra (2007) las actitudes son valoraciones negativas o positivas sobre una cuestión que resulta interesante para comprender la conducta social y es útil para predecirlas, puesto que inciden en la forma en que pensamos y actuamos.

Asimismo, tienen una influencia relevante en la adquisición de nuevos aprendizajes porque ayuda a evaluar, procesar y responder a la información proveniente del entorno, así como también la relacionada consigo mismo. Tiene tres componentes, cada uno con elementos propios hacia el objeto de actitud: el **cognitivo** incluye los pensamientos y creencias, el **afectivo**, los sentimientos y emociones y el **conductual** agrupa las intenciones y comportamientos (Briñol, Falces & Becerra, 2007).

Un aspecto muy importante para la presente investigación, es que las actitudes “permiten conectar el contexto social en el que vivimos con la conducta individual o, dicho de otro modo, nuestras actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos” (p. 458), lo que sirve de base para diferenciar los grupos sociales unos de otros y promover un cambio en el contexto respecto a normas sociales a partir del cambio en las actitudes de muchas personas.

Información. Para Moscovici (1961/1979) la información se refiere a la organización del conocimiento que tiene una persona o un grupo sobre un objeto de representación. De acuerdo con Araya (2002) a partir de la información se pueden identificar estereotipos y prejuicios, lo cual permite a su vez hacer una lectura de las actitudes que se tenga al respecto de un objeto dado o una situación.

Al ser una dimensión que “conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas” (Araya, 2002, p. 40), es clave preguntarse por las fuentes a través de las cuales se informan las personas, ya que difieren las unas de las otras. Aunque inicialmente la ciencia fue considerada la principal fuente, son otros sistemas simbólicos los que ahora proveen de contenido las RS, estos son las ideologías, la cultura y las condiciones socioeconómicas de un contexto determinado (Jodelet, 1984).

Campo de la representación. Es la tercera dimensión definida por Moscovici (1961/1979) en la cual se organizan los elementos que constituyen el contenido de las RS. Según Araya (2002) “constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (p. 41), cuya organización se da en torno al núcleo figurativo, que es construido en la objetivación, proceso en el cual la información se abstrae a un conocimiento más concreto para crear significados

compartidos, producto de la comunicación con los otros. Es por esto, que el núcleo a la vez que constituye la solidez de la representación tiene una función organizadora dentro del campo de representación, cuya complejidad hace necesario el análisis total del discurso de la persona o el grupo que representa un objeto dado.

A continuación, se describen brevemente cada uno de los elementos que constituyen el campo de la representación.

Opinión. De acuerdo con Moscovici (1961/1979) la opinión es una toma de posición sobre un asunto en particular que por lo general es controvertido, por ello es específica y muy poco estable. Se constituye asimismo como un elemento importante en la formación de actitudes y estereotipos, ya que tiene un nexo directo con el comportamiento, tanto que puede asumirse como un predictor de él. La opinión es, en resumen, “una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera, acabado, independientemente del actor social, de su intención o sus características” (Moscovici, 1961/1979, p. 30)

Imagen. La imagen se ha usado con frecuencia como sinónimo de representación social, sin embargo, es tan solo uno de los elementos que hacen parte del campo de representación, que se diferencia de otros como la opinión por ser “una organización más compleja o más coherente de juicios o de evaluación” (Moscovici, 1961/1979, p. 31) que corresponde a un proceso de construcción mental hacia un objeto, una impresión del mundo exterior, que surge como “construcciones combinatorias, análogas a las experiencias visuales y son independientes en diversos grados, tanto en el sentido de que se puede inferir o prever la estructura de las imágenes-fuentes según la estructura de las otras, como en la modificación de una o varias a partir de otras” (Ibid.)

Creencia. Este elemento del campo de representación constituye una visión, un conjunto de supuestos acerca del mundo que de “forma automática interpretan, codifican y organizan las experiencias” (Páez et al., 2007, p. 202). Se relaciona con la conducta, pero no en el modo de causa-efecto sino en el sentido de una predisposición, en tanto puede orientar la acción. Igualmente, se desarrollan como juicios del objeto de representación al calificarlo como bueno, malo, correcto o incorrecto (Araya, 2002)

Valores. De acuerdo con Schwartz (1992) los valores son abstracciones, criterios de evaluación de situaciones y personas, que pueden ser de carácter cognitivo, afectivo o de

conducta, pues guían las acciones. Tienen una carga emocional y está relacionado con las normas, creencias y actitudes.

3.3. Representaciones sociales del ambiente

Previo a abordar cuáles son las representaciones sociales del ambiente, es importante recalcar que el trabajo de Moscovici (1961/1979) como precursor del constructo de representaciones sociales se ha posicionado como una fuente teórico-metodológica muy fructífera para la psicología socioambiental que ha tomado como objeto de representación los elementos alusivos al ambiente, y lo que aquí interesa, de su cuidado; como un elemento significativo en la comprensión de la relación individuo-ambiente.

Así las cosas, las RS “tienen una función fundamental cuando se trata del medio ambiente o de un objeto ambiental, y es permitir la adaptación de los individuos a sus contextos y a las condiciones históricas, sociales y físicas de la existencia” (Navarro, 2013, p. 106). Esto es significativo, si se considera que en las relaciones del individuo con el ambiente está involucrado el factor cultural, ya que tenemos que cumplir con las exigencias del desarrollo sustentable con respecto al bienestar y la calidad de vida del individuo que son dependientes de necesidades culturalmente específicas, dadas las contingencias del momento y las crisis resultantes de la falta de conciencia hacia el cuidado del ambiente (Moser, 2003).

Por lo expuesto, se aborda en este apartado, los diferentes tipos de representaciones sociales del medio ambiente que se han categorizado desde los antecedentes investigativos como antropocéntricas, utilitaristas, pactuadas y culturales; naturalistas y globalizantes (Calixto, 2008).

Así, la representación naturalista hace referencia a los elementos que constituyen un ecosistema, es decir, la flora y la fauna; la globalizante alude por su parte a las relaciones que se establecen entre lo natural y social más allá de lo local; y la antropocéntrica considera los recursos naturales solo en función del beneficio que pueden aportar al ser humano, desligándolo del sistema complejo que es el ambiente. Sin embargo, cuando se reconoce como la actividad humana afecta o favorece el entorno que le rodea, se señala una representación antropocéntrica pactada y una cultural, cuando se trazan unos fines bajo la implicación de diferentes escenarios como el educativo para la transmisión de valores y la

reproducción de los modelos culturales. Vale destacar que estas tendencias son las más generalizadas en la población debido a la influencia de distintas fuentes, entre las que se encuentran en su mayor parte los medios de comunicación. (Calixto, 2008; Lara, Fernández, Silva & Pérez, 2010).

A continuación, se muestra en un panorama muy general el estado de las políticas públicas de Educación Ambiental en Colombia, en cuanto a su formulación, alcances y retos que aún debe asumir para lograr sus objetivos.

4. Marco jurídico: Política pública sobre Educación Ambiental en Colombia

Desde un marco jurídico nacional, los asuntos relacionados con las problemáticas ambientales y la Educación Ambiental han sido contemplados desde nuestra carta magna, la constitución política de Colombia de 1991, mediante el establecimiento de parámetros legales que han buscado propiciar escenarios más acordes con la sostenibilidad del planeta a la vez que promulgar una ética ambiental menos utilitarista y antropocéntrica.

En consecuencia, la Política Nacional de Educación Ambiental (MMA & MEN, 2003) ha resultado ser un esfuerzo prometedor para los propósitos de una nación más soberana, equitativa y sostenible, con la cual se ha pretendido coordinar acciones con todos los sectores y entidades para reconstruir la cultura y reorientar la ciudadanía hacia conductas favorables con el cuidado del ambiente.

En este contexto, el Consejo Nacional Ambiental en apoyo con entidades gubernamentales y no gubernamentales que conforman el SINA (Sistema Nacional Ambiental) aprobó la política como instrumento rector de las estrategias que se emprendan en pro de la transformación de la realidad social del país para generar acciones concretas en torno a las problemáticas ambientales.

En materia legislativa, “el código nacional de los recursos naturales renovables y de protección del medio ambiente, expedido en diciembre de 1974, el cual estipula disposiciones relacionadas con la educación ambiental” (MMA & MEN, 2003, p. 14) han representado avances en lo que a normatividad se refiere, pero también han reconocido los múltiples vacíos que aún persisten como la implementación de cátedras ecológicas que orientan la Educación Ambiental en un orden conceptual más que formativo y participativo, desconociendo con ello la realidad sociocultural del país y el contexto de sus habitantes, un aspecto preocupante para una política que ubica este campo como una de las estrategias fundamentales para reducir las tendencias de deterioro ambiental y para el desarrollo de una nueva concepción en la relación sociedad-naturaleza (MMA & MEN, 2003, p. 15). Los objetivos de estos instrumentos jurídicos por lo tanto han sido coordinar con todos los sectores de la sociedad un escenario de reconstrucción de la cultura ciudadana en pro de una ética sostenible conectora de la importancia de valorar el ambiente en todas sus dimensiones. No obstante, este alcance no se ha dado en su totalidad, ya que se evidencian falencias tanto en el sistema educativo como desde la ejecución de las políticas públicas que no

logran generar una reflexión suficiente acerca del valor que tiene el ambiente y la importancia de su cuidado.

5. Metodología

En este capítulo se exponen los fundamentos metodológicos que guiaron el presente trabajo de investigación, para lo cual se inicia brevemente con un abordaje de las RS desde sus presupuestos epistemológicos y metodológicos, seguido de la descripción del enfoque y la estrategia de investigación. Posteriormente, se definen las técnicas e instrumentos elegidos, se describe el plan de recolección de datos y análisis, y se hace la caracterización de los participantes e instituciones educativas donde se llevará a cabo el estudio. Por último, se señalan los aspectos éticos y los criterios de validez.

5.1 Método

De acuerdo con Moscovici (1979/1961) las RS constituyen al mismo tiempo un enfoque metodológico y una teoría. Desde la primera concepción, hay un abordaje rico en contenidos, desde los cuales se asimila la construcción social de la realidad como una clase de conocimiento específico que designa una visión del mundo desde lo colectivo. De acuerdo con esto, Jodelet (1985) lo califica en un sentido más amplio como una forma de pensamiento social. Aunque también alude a la idea de “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474) en referencia a las funciones que estas cumplen dentro de la interacción con el mundo y al saber que se configura como sentido común.

En consecuencia, “la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa” (Abric, 2001, p. 13), donde el sujeto social y el objeto no se conciben indistintamente el uno del otro, ya que es su relación la que determina el objeto mismo, el cual no existe por sí solo. De acuerdo con Moscovici (1979/1961) “este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco” (p. 71). Por tanto, la representación siempre es de carácter social porque corresponde a elaboraciones propias para los grupos sociales.

Al considerarse las RS como producto y proceso, los presupuestos epistemológicos cambian de acuerdo con el enfoque que se establezca para su estudio, es decir, si es estructural,

procesual o socio dinámico. Según Banchs (2000) los presupuestos epistemológicos son vías de acceso al conocimiento que permiten hacer abordajes específicos.

Desde la **perspectiva procesual**, acceder al conocimiento implica un abordaje hermenéutico, ya que hay un énfasis en la producción simbólica de los significados que median las relaciones humanas y su influencia sobre la percepción de la realidad. Desde este enfoque el interés de los procesos de interacción y contextuales de carácter social, es muy importante. Por ello, para esta investigación, las RS

Son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir, que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente- los procesos- y constituido-los productos o contenidos (Jodelet, 1989, p. 37).

Por lo tanto, al hablar de proceso también se asumen características del interaccionismo simbólico dada la importancia que tiene la interacción entre las personas en el proceso social que implica la elaboración de las representaciones. Por ello, para efectos de lo que se planteó en esta investigación, se consideró viable trabajar desde el enfoque procesual dado el énfasis especial en cómo las condiciones sociales de un contexto pueden dar cuenta de sus condiciones de producción y circulación, es decir, cómo la ubicación de los sujetos en grupos sociales dentro de contextos particulares puede contribuir a la formación de las RS (Banchs, 2000); para este caso, la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen los niños y niñas escolarizados de 9 a 12 años de un contexto rural y urbano. Vale anotar que desde los antecedentes también se notó la necesidad de abordar el cómo se constituyen las RS desde sus contextos sociales.

Situar la investigación desde una mirada procesual, conllevó a asumir decisiones metodológicas particulares a las técnicas de recolección y análisis cualitativo de datos y la triangulación, con el objeto de comprender a mayor profundidad el objeto de estudio y dar cuenta de los procesos sociales de construcción de las representaciones de un grupo.

Se destaca por lo tanto dentro de este enfoque, métodos y técnicas como “la etnografía, observación participante, estudios de caso, grupos focales, entrevistas y los estudios sobre medios masivos de comunicación” (Wagner & Hayes, 2011, p. 295) que permiten ahondar en el discurso de los sujetos con el fin de obtener una comprensión de lo social a partir de la identificación de sus

actitudes, creencias, imágenes, opiniones y valores, componentes fundamentales del campo de representación.

5.2. Estrategia de investigación

En consideración del problema de investigación y los contextos puntuales donde tuvo lugar la recolección de datos, fue pertinente tomar el estudio de caso como estrategia metodológica desde la perspectiva de Galeano (2004). De acuerdo con esta autora, el estudio de caso se constituye “como una estrategia de investigación social cualitativa” (p. 63) que tiene por objetivo “la construcción de teoría de diferente alcance y nivel para interpretar y explicar la vida y organización social” (Neiman & Quaranta, 2006, p. 223), es decir, se orienta a la aprehensión tanto de aspectos subjetivos como objetivos de la vida social desde una lógica narrativa y un marco de análisis más complejo.

Según Neiman y Quaranta (2006), “el caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico” (p. 218), que es definido a partir de la abstracción de una parte de la realidad social que es objeto de interés para el problema de investigación.

Para esta pesquisa, el caso estuvo representado por un grupo social, o sea, niños y niñas escolarizados con edades de 9 a 12 años en dos contextos diferentes: el rural y urbano. La razón de esta elección obedeció a un vacío evidenciado en la revisión de literatura, en la cual, se encontraron pocos estudios sobre RS en niños y niñas, y sólo uno con relación al cuidado del ambiente con jóvenes, lo que da cuenta, dentro de los límites de búsqueda que permitió esta investigación, del poco abordaje que se ha hecho al respecto con esta población. Cabe resaltar que, en los estudios efectuados con niños y niñas, la pregunta por la representación era en torno al ambiente, medio ambiente, agua, cambio climático, pero no por el cuidado del ambiente.

Definir como caso para este estudio, un grupo de niños entre 9 y 12 años de un contexto rural y otro urbano pudo enriquecer aún más desde el enfoque elegido, la comprensión sobre las RS del cuidado del ambiente, al vislumbrar, como lo sostiene Wagner y Hayes (2011), que “los miembros de un grupo derivan sus características específicas, los contenidos de sus sistemas de conocimiento, sus experiencias y emociones del contexto que comparten con otros miembros y de la vida estructurada del grupo” (Wagner & Hayes, 2011, p. 279) generando así pertenencia social.

De otro lado, se eligió ese rango de edad porque corresponde, de acuerdo con los planteamientos de Piaget (1973), al estadio en el cual se desarrolla la inteligencia representacional en los niños y se hace posible la adquisición de símbolos colectivos. Así como también ya han experimentado una de las primeras formas de identidad social, que les permitirá anclar a su estructura muchos de sus conocimientos acerca del entorno en el que se encuentran (Wagner & Hayes, 2011).

Además, en consideración de los criterios para la definición de un caso, que es ser algo específico de la vida real, en un espacio-tiempo definidos, para ser analizado desde diversas perspectivas y en todas sus dimensiones: “social (relaciones, estructuras, posiciones, roles); cultural (categorías o formas simbólicas mediante las cuales los individuos representan el mundo social, lo producen, reproducen y transmiten), y psicológica (procesos que les permiten a los individuos ordenar el mundo y ejercer acciones sobre él)” (Galeano, 2004, p. 69), se pudo constatar que efectivamente se cumplió con ello. Dado que la comprensión de las RS de niños y niñas sobre el cuidado del ambiente se hizo desde dos perspectivas, la ruralidad y la urbanidad, las cuales dieron cuenta de diferencias a nivel social y cultural. Esto también se tomó en cuenta al considerar que las RS son diferentes según las posiciones o grupos sociales de pertenencia, por lo que dentro de este campo de estudio es usual comparar dos o más grupos sociales.

Finalmente, el caso estuvo conformado por dos unidades de análisis, es decir, por un grupo de niños y niñas escolarizados de un contexto rural y de otro urbano y se adoptó la clasificación de Yin (1989), para nombrar la estrategia específicamente como un estudio de caso integrado, que al contemplar más de una subunidad permitió la movilización de múltiples significados. Sumado a esto, el hecho de que uno de los alcances del estudio de caso sea “la comparación (entre sujetos, atributos o situaciones) para observar diferencias y similitudes” (Galeano, 2004, p. 76) fue congruente con lo propuesto en uno de los objetivos específicos de investigación: identificar diferencias en las RS del cuidado del ambiente entre niños y niñas de un contexto urbano y rural.

5.2.1 Contexto del caso

Los criterios que diferencian lo rural de lo urbano han sido diversos, aunque las condiciones actuales de la globalización y la difusión de las TIC hayan diluido un poco tales fronteras y hoy se pueda observar una mezcla variopinta y una apuesta a la complementariedad en ambos contextos.

Dados los intercambios culturales, económicos y sociales, son varios los aspectos en los que aún persisten marcadas diferencias (Baigorri, 1995).

Por ejemplo, se puede mencionar el criterio de la densidad poblacional, siendo generalmente el sector rural menos poblado que el urbano; el predominio de ciertas actividades económicas más asociadas al sector primario en el campo (agricultura, ganadería, pesca, etc.) y más asociadas al sector secundario y terciario en la ciudad (industrias, servicios diversos); o también se puede mencionar el criterio del acceso a los servicios, escasos en el sector rural y generalmente abundantes o inmediatos en el sector urbano, así como las características propias del territorio en cuanto a la predominancia de fauna y flora en el área rural, es decir, abundancia de animales y vegetación.

Por todo lo anterior, entre lo rural y urbano, la existencia de desigualdad aún sigue vigente, dadas las diferencias que aún permanecen en las dinámicas, procesos y prácticas políticas, económicas, sociales, geográficas y culturales que caracterizan cada ámbito. Fue precisamente sobre ello que se planteó identificar las diferencias de las RS del cuidado del ambiente en el grupo de niños y niñas escolarizados de ambos contextos.

A continuación, se hace una breve caracterización de las instituciones implicadas en este estudio y de las cuales se tomaron la muestra urbana y rural.

Cibercolegio UCN (Universidad Católica del Norte)

Es una institución educativa de carácter privado, adscrita a Católica del Norte Fundación Universitaria, con más de 20 años de trayectoria y que ofrece el servicio educativo no solo a quienes se encuentran dentro del territorio colombiano en zonas rurales y urbanas, sino los que estén en otro país, ya que es 100% virtual. En el momento de la investigación, atendía una población de aproximadamente 2000 estudiantes en los niveles de primaria, secundaria, media e incluyente de todas las edades, manejando como estrategia los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados) para aquellos que tienen extraedad y que por alguna razón no pudieron terminar sus estudios en los tiempos regulares y el programa resilientes y primaria incluyente para los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad o enfermedad grave.

Tiene dos jornadas, la sincrónica y la autónoma; esta última más que todo es para aquellos estudiantes que son deportistas o están implicados en otras actividades que demandan tiempo, y

que les impiden ingresar a clases de manera regular, por lo que les permite mayor flexibilización. Por su parte, en la jornada sincrónica, la asistencia a clases es obligatoria, aunque estas son tipo aula taller donde el docente se visualiza como un facilitador. Por el alto número de estudiantes a la fecha a causa del COVID-19 a la fecha en que se inició la investigación, se contaba con 80 facilitadores aproximadamente. En general, el estrato socioeconómico de las familias oscila entre medio y alto, y aunque se encuentran estudiantes de todos los lugares del país e incluso de otros países, destacan las ciudades de Bogotá, Medellín y Barranquilla con el mayor número de estudiantes. También es importante decir que muchos estudiantes se encuentran en actividades de música, arte, teatro y deporte por lo que estudiar en modalidad virtual se les hace más fácil.

En materia ambiental, la institución desarrolla el PRAE, pero no hay un vínculo con las familias ni con las otras áreas, sino que este se lleva a cabo bajo una metodología de investigación que propone abordar temas como la conservación de especies.

Centro Educativo Rural Corrientes

Es una escuela Ubicada en la vereda Corrientes del Municipio de Barbosa, Antioquia, con más de 50 años en funcionamiento. Su modalidad es presencial y solo se atiende estudiantes en nivel primaria, por lo que la directora del plantel es a la vez la docente en todos los grados y las aulas son multigrado.

Para el momento de la investigación se encontraba un aproximado de 30 estudiantes. Aunque es una escuela grande, que cuenta con 7 aulas de clase, de las cuales 4 son para el desarrollo de las lecciones, y los otros tres se encuentran repartidos entre la biblioteca que tiene solo un computador con escasa conexión a internet, el restaurante y una habitación para la persona que cuida la escuela, el máximo de estudiantes que ha llegado a tener el plantel ha sido de 100 hace muchos años, ya que el número de niños que se encuentran estudiando actualmente es poco debido a que los padres de familia prefieren matricularlos en instituciones del Centro Urbano.

Corrientes, es una de las 57 veredas del municipio de Barbosa, es tranquila, aunque grande, por lo que la población ha aumentado significativamente en los últimos años, hay muchas fincas de recreación, lo que ha cambiado las dinámicas sociales y económicas de la zona en algunos aspectos, pues aún persisten diferencias respecto al área urbana, en cuanto al acceso de los servicios, ya que la mayoría de habitantes no cuentan con internet en sus casas y a que algunas

personas se dedican a la agricultura, por lo que se destaca el cultivo de yuca, plátano, café, caña de azúcar y árboles frutales como el naranjo.

No obstante, en su mayoría los habitantes tienen trabajos en el sector formal tanto en el municipio como en la ciudad de Medellín. En general, el estrato socioeconómico oscila entre bajo y medio y la fauna y flora del sector es abundante, destacándose el chirimoco, los guayacanes, los palos de mango, los guayabos, matarratones, la magnolia del monte, entre otras especies; y los pájaros como la guacharaca, el barranquero, la tortolita común, el corroncho, el armadillo, la zarigüeya y las serpientes cazadoras (Corporación autónoma regional del Centro de Antioquia; CORANTIOQUIA, 2006). En materia ambiental, en la escuela se tenía un proyecto con relación a unas huertas, pero no se continuó por razones no especificadas.

5.3 Proceso de recolección de información

En el contexto de este estudio se planteó que el proceso de recolección de la información fuera en dos momentos, uno de ellos enfatizado en la *exploración de las RS* sobre el cuidado del ambiente en niños y niñas escolarizados de dos contextos diferentes: rural y urbano, con el objeto de definir si el cuidado del ambiente era un objeto social de representación, para lo cual se utilizó como técnica el dibujo libre y la escritura de un cuento corto sobre él. Es importante anotar, que previamente se hizo un ejercicio de diagnóstico con los niños y niñas del contexto urbano que voluntariamente quisieron participar en el marco de la celebración del día de la Tierra en la actividad planteada, hecho que contribuyó a reafirmar en un primer momento el cuidado del ambiente como objeto social. Vale aclarar que esto solo se hizo con los niños y niñas urbanos por la accesibilidad de la investigadora a espacios de trabajo con ellos.

Por su parte, el segundo momento estuvo pensado para *profundizar* en la comprensión de las RS en torno al objeto social definido en la etapa de exploración. Para ello, se utilizó de nuevo la técnica de la primera fase más la entrevista semiestructurada y un grupo de discusión.

5.3.1 Participantes

La población implicada estuvo conformada por niños y niñas de 9 a 12 años de dos contextos diferentes: rural y urbano. Se seleccionaron 13 estudiantes de los grados cuarto y quinto

del Cibercolegio UCN y 14 del Centro Educativo Rural Corrientes para un total de 27 participantes. Al no tratarse de un muestreo probabilístico, la selección de los participantes se efectuó a conveniencia, y correspondió a los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Niños y niñas vinculados a las instituciones participantes del estudio: Cibercolegio UCN y Centro Educativo Rural Corrientes, con edades entre los 9 y 12 años, que desearan participar y contaran con la autorización de los padres de familia para su participación en el estudio, la cual debió ser voluntaria, así como también debían tener disponibilidad de tiempo. Al tener en cuenta esto, entre los criterios de exclusión se consideraron todos aquellos que no cumplían con las características señaladas como la edad, la no pertenencia a las instituciones y el no contar con la autorización de sus acudientes.

Es importante aclarar que los participantes seleccionados del Cibercolegio UCN debían pertenecer a zonas urbanas, información que se constató por medio de las bases de datos que maneja la institución. En el anexo 2 se muestra la caracterización de cada uno de los participantes por contexto y el seudónimo que eligieron para ser nombrados en la investigación; para los que no lo hicieron se hizo asignación de un apelativo al azar. Vale aclarar que, para diferenciar a las niñas y los niños urbanos de los rurales, se puso el código PU y PR previo al seudónimo. Donde PU significa participante urbano y PR participante rural.

5.3.2 Técnicas de recolección de información

Dentro de las técnicas para recolectar la información se contemplaron el dibujo libre, el cuento, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión.

Como técnica exploratoria y por cuestiones prácticas se pensó en *el dibujo libre*, ya que al proponerse este estudio con niños y niñas fue más útil en la exploración de aspectos anclados a las representaciones que pudieran ser más difíciles de expresar verbalmente, ya que esta técnica contempla la utilización de una imagen interna, a través de la cual, el niño y niña reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve, adquiriendo un significado que va más allá de ser una copia de la realidad (Wagner & Hayes, 2011). De acuerdo con Di Iorio, Rigueiral, Seidmann y Azzollini (2014) el dibujo como un conjunto organizado de elementos cuenta con múltiples significados que, si bien cada sujeto provee, son compartidos en un contexto sociohistórico determinado. Por ello, el procedimiento que se siguió en esta técnica fue la producción del dibujo, seguido de *la escritura*

de un cuento corto en el que la consigna entregada fue simple y concreta: “realiza un dibujo de lo que es para ti cuidar el ambiente y escribe un cuento corto sobre lo que pasa en ese dibujo”.

Cabe resaltar que esta técnica es una de las más utilizadas en el estudio de las RS, y que se tomó como elemento el cuento, en tanto que en los manuales de RS y autores de investigaciones previas como el de Flores y Jiménez (2015) se refieren a este como un elemento importante para abordar estudios de este tipo con niños y niñas, al proponer en su estudio la necesidad de verbalizar las historietas realizadas. Así, lo obtenido en esta fase contribuyó a la formulación de las preguntas utilizadas en la entrevista en la fase de profundización.

La entrevista, se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado y entrevistada da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular. En este estudio, la entrevista fue semiestructurada porque permitió una interacción más fluida con los participantes, ya que al no contar con preguntas rígidas sin posibilidad de cambio, pudo resultar en un diálogo que aportó elementos significativos a la investigación, quizás no tenidos en cuenta con anterioridad (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Campoy & Gomes, 2009) y que ayudaron a identificar las fuentes que dan origen a sus RS sobre el cuidado del ambiente, así como a describir las opiniones, creencias, actitudes y valores de las RS sobre el cuidado del ambiente, lo cual sirvió de base para el desarrollo de los grupos de discusión (Para ver las preguntas orientadoras de la entrevista ir a anexo 3). Por último, los *grupos de discusión* se entienden desde la perspectiva de Alonso (1996) como

Un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas (p. 7).

Esta técnica fue muy significativa, por tanto, en la profundización de los componentes del campo de representación de niños y niñas de ambos contextos, ya que, dio cuenta de patrones

dominantes en sus discursos y permitió identificar opiniones, creencias y actitudes compartidas de una población con características similares por ser parte de un mismo grupo social.

En el anexo 4 se puede ver la guía de preguntas que se empleó para el desarrollo del grupo de discusión, las cuales fueron planteadas previo análisis de algunas entrevistas y de los dibujos y cuentos.

5.4. Plan de análisis de la información

En el análisis de la información se tuvo en cuenta integrar un sistema inicial de categorías o unidades de análisis guía para el trabajo de campo, esto fue, el planteamiento de categorías y subcategorías posibles como resultados de la recopilación de información que se obtuvo con la aplicación de las técnicas e instrumentos contemplados en función de los objetivos de la investigación (ver anexo 3). Posteriormente, estas categorías fueron cambiando en el avance del proceso de análisis con apoyo del Software Atlas. Ti 9 incorporándose algunas nuevas, o eliminándose y modificando otras. El proceso se desarrolló bajo los procedimientos de la Teoría fundada, los cuales son la codificación abierta, axial y selectiva.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En consecuencia, el análisis categorial se realizó mediante un proceso de codificación abierta que posibilitó una agrupación de las unidades preliminares de análisis bajo un enfoque inductivo del discurso escrito.

Posteriormente, se establecieron relaciones entre las categorías y subcategorías por medio de la codificación axial, la cual se define como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). Mediante este proceso, se reagruparon las unidades de análisis según su nivel de relación y las categorías se hicieron más precisas y completas, al establecer relaciones entre los componentes del campo de representación.

Por último, se llevó a cabo la codificación selectiva, la cual consiste en “el proceso de integrar y refinar las categorías” (Strauss & Corbin, 2002, p. 157). Por medio de esta, se esbozó el

plan de escritura, al establecerse un sistema de categorías y subcategorías bien definido como resultado de un proceso de selección de los datos que aportaron a los objetivos propuestos.

Cabe resaltar que el análisis se realizó con el soporte técnico del software Atlas.ti 9, que facilitó la integración, organización y recuperación de la información necesaria para dar alcance a los objetivos propuestos, por medio de la escritura de memorandos y la elaboración de redes semánticas.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis en las fases planteadas para este estudio

Fase del estudio	Técnicas e instrumentos	
	De recolección	De análisis
Diagnóstico	Dibujo libre a partir de la consigna: Realiza un dibujo de lo que es para ti cuidar el ambiente	Análisis descriptivo de los dibujos.
Exploración	Dibujo libre a partir de la consigna: Realiza un dibujo de lo que es para ti cuidar el ambiente y escribe un cuento corto sobre lo que pasa en ese dibujo.	Análisis categorial-codificación abierta. Uso del atlas. Ti 9
Profundización	Entrevista semiestructurada Grupo de discusión	Análisis a partir de los procedimientos de la Teoría fundada, en los que se va a dar cuenta de la codificación abierta, axial y selectiva. Uso del Atlas ti.9

5.5 Criterios éticos

En consideración de los criterios éticos que deben seguir las investigaciones, se hizo una reflexión en torno al papel de los investigadores y la responsabilidad moral que se asume con los participantes y más en este caso con menores de edad, dado que en las investigaciones con seres humanos según la Resolución 8430 es imperativo ir más allá de lo que establece la norma para problematizar las posibles situaciones o dilemas que surjan en el desarrollo de la investigación, lo que implica pensar por supuesto en el valor social que pueda poseer.

En consecuencia, la comprensión de las RS del cuidado del ambiente en niños y niñas de dos contextos diferentes: rural y urbano, ayuda a sugerir líneas de acción a través de las cuales

replantear las políticas públicas en materia ambiental que promuevan acciones significativas en pro de la sostenibilidad, así como de deconstruir los modos de pensamiento que impiden la consolidación de una cultura que propenda por un cuidado real del entorno y por la promulgación de valores éticos hacia él. Por ello, contar con la participación de niños de 9 a 12 años significó un gran paso en este propósito. Comprender sus RS sobre el cuidado del ambiente proporcionó elementos claves para entender lo que mueve a los niños y las niñas a cuidar el ambiente.

Desde un ordenamiento ético, el trabajo con niños y niñas debe ser de sumo cuidado, en tanto que se considera una población vulnerable, por su edad y estado de indefensión ante problemas del contexto. Tales condiciones los colocan en una condición de desventaja para hacer válidos sus derechos y el cumplimiento de garantías (Pedroza & Gutiérrez, 2001). Asimismo, por el desarrollo emocional en el que se encuentran, pudieron ser más propensos a tener algún tipo de afectación consecuente a la investigación. Por ello, para disminuir los riesgos que esto implicó y contar con protecciones específicas para salvaguardar sus derechos y bienestar, se seleccionaron niños y niñas con un rango de edad apropiado para obtener su asentimiento y participación voluntaria de las actividades, conforme a sus capacidades (Consejo de Organizaciones Internacionales de las ciencias médicas; CIOMS, 2016) (Ver anexo 4)

De acuerdo con Mondragón (2007) “la ética de la investigación se plantea para identificar, deliberar y de alguna forma, atenuar los dilemas que se presentan en el proceso de generación de conocimiento” (p. 26) el cual, al tener lugar en un contexto cargado de múltiples significados, exigió prestar atención a aspectos determinantes para el desarrollo de la investigación, tales como la autonomía de los sujetos participantes, garantía de confidencialidad, la revisión de marcos normativos para la toma de decisiones, respeto por la propiedad intelectual, protocolos rigurosos para la recolección de la información según criterios de validez y difusión de los hallazgos con la comunidad.

En este orden de ideas, previo a iniciar el proceso de recolección de información y teniendo en cuenta el trabajo con niños y niñas y lo que ello implica, se tuvo contacto con sus padres con el fin de darles a conocer los objetivos de la investigación, las actividades planteadas y la posibilidad de los pequeños de negarse a realizar alguna de estas o en su defecto retirarse del proceso. Asimismo, se les garantizó el correcto tratamiento de la información y los datos personales que se solicitaron para efectos investigativos, confirmando confidencialidad en todo momento y no haciendo posible ninguna identificación por medio de publicaciones o divulgaciones posteriores al

estudio para dar a conocer los principales hallazgos. Posterior a esta información, se les pidió que firmen el consentimiento informado, una vez que estuvieran completamente de acuerdo con lo que implicaba la investigación y tuvieran claros sus deberes dentro de la misma (Ver anexo 5).

Como ya se mencionó, para garantizar la autonomía y el respeto hacia los niños como participantes, se obtuvo de ellos el asentimiento informado, el cual se concibe como “un proceso de inclusión y promoción de la autonomía del niño en los procesos de toma de decisiones” (Pinto & Gulfo, 2015, p. 144).

De acuerdo con el Código de la Infancia y la Adolescencia amparado por la Ley 1098 de 2006, especialmente en lo concerniente al artículo 26, del derecho al debido proceso, todo niño y niña debe ser escuchado y sus opiniones tenidas en cuenta, y más aún a la edad de 10 a los 11 años, que ya están en capacidad de formar un criterio propio o emitir juicios personales. Dado esto, con el asentimiento informado se aseguró la participación voluntaria de los niños en el estudio y con el consentimiento la autorización para el uso y tratamiento de la información de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993, dando cumplimiento a los criterios éticos propios de esta investigación. Se tuvo en cuenta también, en pro del enfoque que tiene el estudio, la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta en Colombia el ejercicio de la profesión de psicología.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad y privacidad de toda la información recopilada, con el uso de seudónimos en lugar de nombres propios, la custodia de las grabaciones y demás técnicas de recolección aplicadas, avalando su revisión solo por personas vinculadas a la investigación, con lo que se aseguró el respeto por la dignidad y privacidad de los participantes.

Se aclara también que este estudio no conllevó contraprestaciones para los participantes ni generación de ningún gasto, pero que contempló beneficios para un enriquecimiento del campo de la educación ambiental, lo cual se tornó significativo para las instituciones implicadas, al representar un aporte valioso a su proceso formativo.

Por último, en el marco de la pandemia del COVID-19, uno de los riesgos que tuvo este estudio fue la posibilidad de contagio, dado que, se tuvo contacto con los participantes del área rural. Sin embargo, la población infantil fue la menos vulnerable (Organización mundial de la salud; OMS, 2021) debido a las jornadas de vacunación que estuvieron muy extendidas y a los protocolos de bioseguridad que se establecieron en los centros educativos, por lo que el riesgo fue mínimo. No obstante, se hizo uso del tapabocas durante las entrevistas y grupo de discusión.

5.6. Criterios de validez

Los criterios de validez definidos para esta investigación desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) fueron la credibilidad, replicabilidad y transferibilidad. La **credibilidad** de la investigación se basó en la validez de los conceptos emergentes en el proceso de análisis a partir de la triangulación de datos que resultó de la información recopilada con las diferentes técnicas de investigación utilizadas (Dibujo libre, entrevista semiestructurada y grupo de discusión), lo que permitió una aproximación al fenómeno estudiado por medio del sistema de categorías definido.

Por su parte, la **replicabilidad**, no en términos de reproducir las condiciones originales porque no se trató de un experimento, se fundamentó en el uso de los procedimientos de la teoría fundada (codificación abierta, axial y selectiva) que permitieron desarrollar una capacidad explicativa del fenómeno, es decir, de su “capacidad de hablar específicamente de las poblaciones de las cuales se derivó y a las cuales se debe aplicar” (Strauss & Corbin, 2002, p. 290).

Asimismo, la triangulación entendida como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación” (Cisterna, 2005, p. 68) contribuyó al cumplimiento de este criterio y el de **transferibilidad**, que hace posible extender los resultados obtenidos a la realidad. Para ello, fue importante la descripción de los contextos y las características de los participantes.

Por último, se tomó en cuenta también la **relevancia** como un criterio que permitió evaluar la consistencia entre los objetivos propuestos con los hallazgos identificados, la justificación y una comprensión amplia del fenómeno abordado.

6. Descripción de hallazgos de la fase exploratoria

En esta segunda parte del informe, se plantea una descripción de los principales hallazgos en torno a la RS del cuidado del ambiente que tienen los niños y las niñas de un contexto urbano y rural. En primera instancia, se presentan los resultados de la fase exploratoria, la cual, permitió delimitar y explorar el cuidado del ambiente como objeto de representación social mediante la técnica del dibujo libre y la escritura de un microcuento. Posteriormente, se retoma lo construido en la fase de profundización, en la cual, se entrevistó a los participantes y se organizó un grupo de discusión. En ambas fases, se plantearon diferentes capítulos y subcapítulos para el abordaje de las categorías emergentes que surgieron de la sistematización y el análisis de los datos a través de los procedimientos de la teoría fundada. Se aclara que en el desarrollo de los capítulos se mantuvo la fidelidad de las citas en cuanto a ortografía y redacción, ya que se constituyó en un elemento interesante para el contraste de lo urbano y lo rural. A continuación, la descripción de los hallazgos.

6.1. Delimitación y exploración del cuidado del ambiente como objeto de representación

Durante la fase exploratoria del estudio sobre representaciones sociales del *cuidado del ambiente* se inició con un ejercicio de diagnóstico y exploración del objeto de representación, a partir del cual se pudo corroborar que el cuidado del ambiente es un objeto social de representación, dado que cumple con los criterios propuestos por Jodelet (1986), Wagner y Hayes (2011) para ser tomado como tal, al ser parte de la cotidianidad, estar presente en los medios de comunicación, hacer referencia a los valores aceptados socialmente, ser orientador de la conducta y materia de debate.

No obstante, pudo notarse también que el cuidado del ambiente no apareció como un objeto social aislado, puesto que la noción de ambiente y el reconocimiento de problemáticas ambientales se encontraron imbricados, es decir, vinculados a la representación social que tienen los niños y las niñas de ambos contextos.

Asimismo, se encontró en las verbalizaciones orales y escritas una referencia al medio ambiente y no al ambiente, aunque no se diferencie entre uno u otro término. De acuerdo con Wais (2020) la utilización de la palabra medio ambiente es un error idiomático que plantea redundancia,

sin embargo, su empleo se instauró no solo en el discurso cotidiano sino institucional permeando el lenguaje de los niños y las niñas como se puede ver en esta investigación.

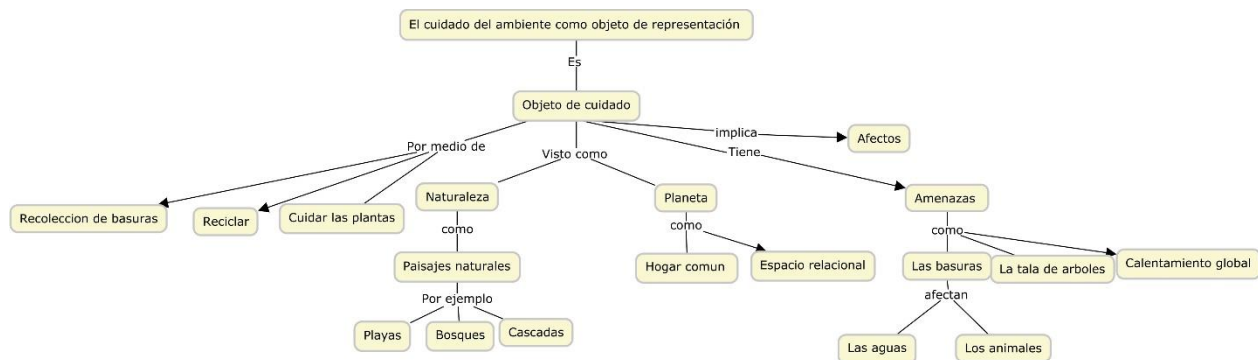
Respecto a la delimitación y exploración del cuidado del ambiente como objeto de representación, fue oportuno el uso del dibujo libre como técnica exploratoria en la búsqueda de aspectos anclados a la representación del cuidado del ambiente, así como también la verbalización a través de un cuento. Cabe resaltar que se eligió esta técnica por ser una de las más utilizadas en el estudio de las representaciones sociales, dado que, los manuales de representaciones sociales y los autores de investigaciones previas (Jiménez & Martínez, 2011; Alba & Hernández, 2016) hacen referencia a este como un elemento importante en el desarrollo de investigaciones con niños y niñas.

En este sentido, este ejercicio fue un insumo importante para las entrevistas, en tanto permitió un acercamiento a la RS como imagen además de las verbalizaciones construidas en la historia alrededor de ella. Como se señalaba anteriormente, la consigna entregada fue: “realiza un dibujo de lo que es para ti *cuidar el ambiente* y escribe un cuento corto sobre lo que pasa en ese dibujo”, un enunciado simple y concreto.

Siguiendo lo anterior, se describen a continuación, los contenidos de la representación social del cuidado del ambiente surgidos en el proceso de análisis de esta fase, y que se condensan en la figura 2: el ambiente como objeto de cuidado, donde se destacó su representación como naturaleza y como planeta bajo una imagen más global; luego, se muestran las principales amenazas al ambiente para entender en torno de qué se cuida, seguido de los contenidos de la representación relacionados con la idea de que *un mundo sin basura es un mundo feliz*, que se propuso en este primer ejercicio como el elemento más axial de la representación y a través del cual se destacó el recoger las basuras, no tirarlas a los suelos y la aplicación de las 3R (reducir, reutilizar y reciclar) como lo más importante del cuidado del ambiente. Asimismo, se describen los ambientes que se cuidan, la salvación de plantas y animales, y la estrategia de enseñar a otros a proteger el ambiente proponiéndose los niños y las niñas como modelos de cuidado. Finalmente, se comenzó a perfilar la relación del contenido de las RS con elementos afectivos, aspectos que fueron objeto de profundización con las demás técnicas.

Figura 2

Red de los contenidos de la RS con relación al ambiente como objeto de cuidado en la fase de exploración



6.1.1. El ambiente como objeto de cuidado

Tanto en los dibujos como en los cuentos resaltó un elemento que fue importante para comprender lo que es el cuidado del ambiente para los niños y las niñas de ambos contextos, ya que la pregunta por el cuidado los llevo a considerar *qué se cuida y de qué se cuida*. En este sentido, apareció el ambiente como objeto de cuidado, pero lo hizo desde dos representaciones bien delimitadas que se enuncian a continuación.

El ambiente como objeto de cuidado es representado en primera instancia *como naturaleza*, dado que se destacaron paisajes con árboles, ríos y animales, como también el sol y las nubes en algunos dibujos. Debe señalarse que esta representación fue común tanto en los niños y las niñas del contexto urbano como rural, tal y como se visualizó en las imágenes, en las cuales se pudo observar a su vez otros tipos de paisajes como el fluvial, donde resaltaron las fuentes de agua, el costero como la playa y los urbanos como el parque.

Particularmente, en los dibujos PU-Rubí, PR-Karolita, PR-Bless y PR-Richard aparecieron ilustrados los paisajes fluviales, los cuales se caracterizaron por la presencia de ríos y vegetación. Llama la atención que fuera un elemento destacado para ambos contextos, aunque con mayor énfasis para el contexto rural, lo cual fue entendible dado el entorno que rodea a niños y niñas, por cuyos hogares se ve el paso de una quebrada y un paisaje rico en vegetación. De allí, que en sus relatos establecieran una relación funcional con el agua y las plantas, principalmente con relación a la recreación y el esparcimiento que para ellos representa, como así lo expresaron PR-Richard y PR-Bless en sus cuentos:

Hace una vez había un niño que cuidaba la naturaleza y a los animales y mas que todo el agua y en la historia de hoy sobre el niño que se llama Jesús. El niño iba a la cascada que había al sur de su casa, iba con una bolsa cada día a recoger la basura. Que tiraban basura (Cuento, PR-Richard).

Había una vez un palo que nacio junto a un río y toda la gente lo visitaba por que era muy lindo y toda la gente lo quería conocer porque era lindo, hasta un día que el río secrecio y lo daño y toda la gente quedo aburrida de no volverlos a visitar (Cuento, PR-Bless).

Por parte de PR-Richard se destacó el ambiente como naturaleza y el agua como el principal elemento del cuidado; en cambio, PR-Bless se refirió a las visitas que hacían las personas a un árbol que nació junto a un rio, aunque no fue explícito en los relatos, en la vereda, las personas van a bañarse y realizan paseos de olla con frecuencia a estos lugares, lo cual hizo posible que se tratara de una experiencia propia. De otro lado, PU-Rubí hizo referencia en su cuento al uso de las tres R mas no vinculó directamente el cuidado con el agua, al igual que PR-Karolita que centró más su atención en los animales.

El dibujo de PU-Mirasol, en cambio, acentuó características de un paisaje costero, ya que pintó un lugar en contacto con el mar y la arena, es decir, una playa, donde parecia estar saliendo u ocultandose el sol. Aspecto que planteo nuevamente un vinculo con escenarios de esparcimiento y diversion, ya que al vivir en Barranquilla, se encontraba proxima a este paisaje. Como un lugar de encuentro familiar tambien lo vio PR-Sol, quien a traves de su breve cuento dio a entender incluso porque la playa se torna en un objeto de cuidado, aunque no la ilustre: “Había una vez una familia que se fue para la playa entonces despues se fueron todos y dejaron un montón de basura tirada en la playa” (Cuento).

Asimismo, en el dibujo de PU-Mirasol y el de PR-Karolita se implicaron los animales como parte del ambiente, respectivamente, el barranquero (el pájaro de color verde y azul), el tordo pechiamarillo (color negro y amarillo) y el conejo junto con el perro. Cabe señalar que las dos primeras especies las indicó una de las participantes del contexto urbano, la cual, en la entrevista menciona visitar frecuentemente el parque natural Panaca, lugar donde es usual el avistamiento de este tipo de aves. Por su lado, PR-Karolita manifestó que en su casa tenía como mascotas un conejo y un perro.

Figura 3*Dibujo libre, PU-Mirasol***Figura 4***Dibujo libre, PR-Karolita*

Finalmente, llamó la atención que en ambos contextos se hiciera referencia a los paisajes urbanos, distinguidos por la presencia de edificaciones o espacios públicos como los parques, en donde sobresalen zonas verdes y otros tipos de construcciones como senderos y juegos que se convierten en sitios de entretenimiento. Así, el dibujo de PU-Laura mostró edificios y el de PR-Edward, un parque con columpios y deslizaderos.

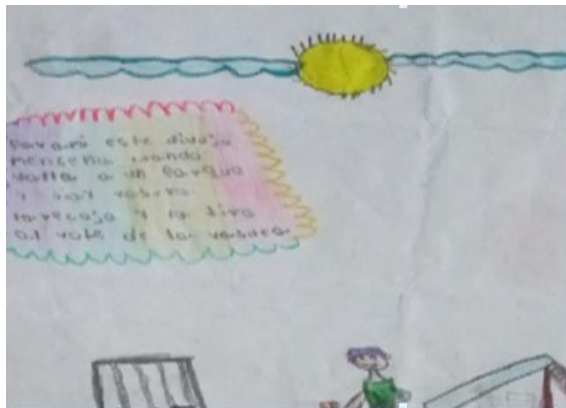
Figura 5*Dibujo libre, PR-Edward***Figura 6***Dibujo libre, PU-Laura*

Figura 7*Dibujo libre, PR-Richard***Figura 8***Dibujo libre, PU-Rubí*

Como bien se mencionó al inicio, el ambiente se representó como la naturaleza, destacándose en todos los dibujos elementos comunes como el agua, la vegetación y los animales, como bien lo muestran las ilustraciones de PU-Rubí y PR-Richard. No obstante, como se mostró anteriormente, a dicha representación se filtró la visión de un ambiente modificado por el ser humano, que bien pudo relacionarse con el reconocimiento de su propio espacio, es decir, del lugar que habitan como el caso de PU-Laura que vive en zona urbana o por las actividades de esparcimiento o entretenimiento que asociaron a estos y que los hizo familiarizarse más, tal como ocurrió con PR-Edward.

En una perspectiva más global, el ambiente también se asumió *como planeta*, con alusión a la noción del hogar común, el lugar que se habita y que por tanto se debe cuidar. Un planeta caracterizado por su capacidad de albergar la vida en gran diversidad de formas gracias a la existencia de agua y plantas, elementos sin los cuales no se podría sobrevivir, de acuerdo con lo expresado en sus cuentos: “[...]el agua con el sol hace crecer las plantas” (Fragmento del cuento, PR-Sarita) “[...]si iban a talar todos los árboles no vamos a tener oxígeno” (Fragmento del cuento, PU-Mauricio)

Aunque esta concepción de ambiente como planeta sólo la hicieron los niños y las niñas del contexto urbano, fue oportuno mencionarlo, porque implicó pensar acciones de cuidado frente a amenazas que trascienden lo local y que no se restringen sólo al reconocimiento de elementos naturales. Así, PU-César desde un ámbito más bien social, dejó ver el planeta como un objeto de

disputa tras un conflicto por su posesión y el dominio de la naturaleza, como bien lo detalló en su cuento, en donde resaltó la defensa del territorio como una acción de cuidado.

Figura 9

Dibujo libre, PU-César



[...] había una vez un planeta en donde las personas del lado este y lado oeste Vivian juntas en armonía muy felizmente hasta que una persona mala mala empezó a incentivar al lado oeste de que los del lado este se iban a adueñarse de su lado eso les enojo entonces iniciaron una guerra los del lado este por su protección construyeron un muro irrompible que no podían escalarlo por eso los del lado oeste están en una terrible guerra contra si mismo. (Cuento, PU-César)

Como se pudo leer en este relato, el ambiente no sólo se tomó como un objeto de disputa sino como *un espacio relacional* donde las personas conviven bien sea en armonía o guerra. Si bien es cierto que el ejercicio del dibujo libre y el cuento se desarrolló en torno a la representación social que tienen niños y niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente, describir para ellos qué connotación tiene el ambiente desde diferentes aspectos fue necesario para identificar cuáles son *las amenazas* en torno a este y en consecuencia cómo se plantearon las acciones de cuidado o cómo se pensó el cuidado. Dado esto, ver el ambiente como planeta conllevó a pensar en problemas de índole social, donde también se vio implicado el ser humano.

6.1.2. Amenazas para el ambiente

Como se ha dicho anteriormente, para comprender cuál fue la representación social que tienen los niños y las niñas de ambos contextos sobre el cuidado del ambiente fue importante no solo abordar que es el ambiente para ellos, sino identificar de qué debe cuidarse. En este sentido, tanto en los cuentos como en los dibujos pudo hacerse lectura de las principales amenazas que afectan el

ambiente, lo que por supuesto estuvo vinculado a lo que este significa para ellos. Aspecto descrito en el apartado anterior.

Este ejercicio exploratorio permitió identificar como principal amenaza para los niños rurales y urbanos, *el exceso de basuras*. Una amenaza que desde sus relatos es observable en sus contextos de vida cotidianos y que afecta no sólo los ambientes cercanos, como casas, escuelas, veredas, si no otros ambientes más allá de su contexto inmediato: ríos, playas, el mar y contextos urbanos más amplios como ciudades y parques. Esta situación la ilustra claramente PR-Domelipa, quien expuso en su cuento las consecuencias que trae para los animales, el exceso de basuras:

Salvando la naturaleza y los animales

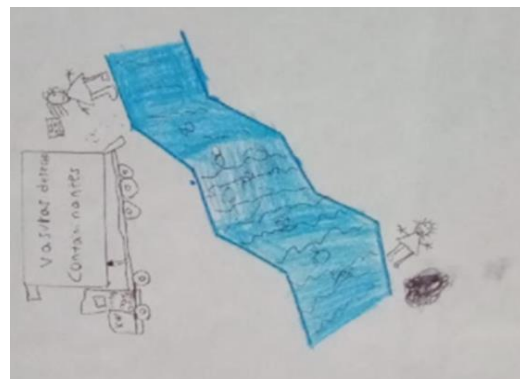
Avía una vez una niña que fue a la playa a tirar basura y encontró un delfín muriéndose porque estaba en la arena comiendo basura y recogió toda la basura de la playa y llamó al veterinario y le quitó la basura de la boca y era una bolsa de arroz y salvó la playa y el delfín (Cuento, PR-Domelipa)

Un elemento interesante del relato, es que hizo alusión a la playa como escenario de recreación, pero enfatizó en la salvación de la naturaleza y los animales, lo que dio sentido al hilo conductor que se propuso en la descripción de estos hallazgos al respecto de entender la imbricación que tiene en las RS sobre el cuidado del ambiente, la imagen de ambiente y el reconocimiento de aquello que lo amenaza. Por consiguiente, PR-Domelipa se refirió a la naturaleza, pero en particular mencionó la playa, dado que es un paisaje natural que les genera agrado, pero que está expuesto al gran problema que significa la basura para los animales.

Ahora bien, esta amenaza tan explícita en su entorno vino dada por la afectación a lo que los niños llaman recursos naturales, como el agua y los suelos, lo cual fue congruente con lo plasmado, pues el ambiente como objeto de cuidado es percibido, así como la naturaleza, por la predominancia de las plantas, el agua y los animales. De allí, que el cuidado siempre se procure en pro de la conservación de estos como se ilustró en el siguiente dibujo, en el cual se ilustra el campo como objeto de salvación, nuevamente ante la amenaza de las basuras.

Figura 10*Dibujo libre, PR-Kimberly*

El campo se muestra aquí como representación de la naturaleza, pues este se caracteriza por la presencia de árboles, animales y fuentes hídricas. De allí, que también se hiciera alusión a limpiar las aguas como forma de cuidado del ambiente tal y como se ilustró en los siguientes dibujos y en el cuento de PU-Antonio.

Figura 11*Dibujo libre, PU-Antonio***Figura 12***Dibujo libre, PR-Rigo*

Érase una vez un niño que se compró un celular, cuando solo llevaba 2 días con ese celular, se compró otro celular y así siguió. Un día estaba sentado viendo el noticiero, el noticiero mostró un río contaminado con celulares, en la casa se hizo el silencio por un momento hasta que el padre le preguntó si había sido él, el niño medio llorando dijo que sí. El niño estaba muy triste cuando escuchó a la policía afuera de la casa el niño corrió y preguntó qué pasó primero dijeron que si estaba el niño vivían los padres dijeron que sí. Luego vino un equipo para limpiar el medio ambiente, por lo que le dijeron al niño que fuera a limpiar el río para que el niño fuera a limpiar. El niño comenzó a limpiar el río, le tomó muchos días hasta que finalmente terminó, el niño aprendió muchas lecciones, primero comprando solo lo necesario y el otro no fue para contaminar el medio ambiente (Cuento, PU-Antonio).

De dicho relato surgieron varias cosas: la primera, aunque no explícita en estos términos, la contaminación que representa **la basura electrónica y el problema del consumo excesivo**; la segunda, la expresión de una emoción como la tristeza por el daño cometido que da lugar al reconocimiento de una acción inadecuada y por ende al arrepentimiento; la tercera, la implicación propia en la limpieza del río como un modo de remediar lo que se ha hecho, sumado al llamado que hacen los agentes de limpieza y la policía; y la cuarta, las noticias como fuente de información de la problemática. Por consiguiente, fue interesante notar que el daño ocasionado al ambiente se vincula con elementos afectivos, lo cual motiva muchas veces a la acción.

Lo anterior conlleva el reconocimiento de una problemática que afecta en múltiples sentidos al ambiente, **las basuras**. Materiales que causan la contaminación de las aguas, los suelos y perjuicios a los animales, como bien lo expresa PU-Mirasol en su cuento: “hay algo muy perjudicial que son los microplásticos básicamente pedazos de plástico que tiran en el mar que se hacen pequeñitos y los peces y otros animales se tragan y eso les corta las partes internas, por eso se mueren” (Fragmento del cuento).

En este relato es posible identificar también otros asuntos que recobran importancia respecto a las amenazas al ambiente: la amenaza que representan las basuras, particularmente los microplásticos para la vida de los animales, y el conocimiento que se tiene sobre ello, probablemente a consecuencia del plan curricular de áreas como ciencias naturales o educación ambiental, en las cuales se abordan problemáticas ambientales y preservación de especies.

Sea basura electrónica o microplásticos, estos desechos son vistos por los niños y las niñas del estudio como una gran amenaza para el ambiente, sobre todo por las consecuencias que generan a los cuerpos de agua y las especies, llevándolas incluso a la muerte. También resultó interesante que se haya asumido al ser humano como una amenaza más, como lo ilustró el siguiente fragmento: “Hace mucho tiempo en el pueblo de Fusagasugá, era hermoso con árboles, flores y más. Un día llegó un ladrón llamado Rodolfo, era muy sucio y comenzó a tirar basuras, a crear fábricas pequeñas pero peligrosas [...]” (Fragmento del cuento, PU-Mulan)

Nuevamente, las basuras aparecieron como un problema ya no solo por causar la muerte de los animales sino también por alterar la belleza de los paisajes, cuestión que hizo figurar al ser humano como antagonista y resaltar el valor estético del ambiente. Por su parte, la **tala de árboles** también apareció en menor medida como un desafío para el ambiente. Justamente, el dibujo de PU-

Mauricio muestra un símbolo de prohibición, no talar árboles es cuidar el ambiente y por tanto el acto de hacerlo es una amenaza que debe evitarse.

Figura 13

Dibujo libre, PU-Mauricio



En su cuento, PU-Mauricio, especifica porque la tala de arboles es una amenaza preocupante, destacando varios elementos como la importancia que tienen los arboles para la vida, por ser productores de oxigeno, la implicacion de las empresas en la deforestacion y las consecuencias que traería para los seres humanos el hecho de que no existiesen mas arboles. Para los participantes, el reconocimiento de esta amenaza y de sus consecuencias trae consigo la tristeza como expresion emocional y el sentimiento de culpa, lo que plantea una vinculacion de los afectos en las iniciativas de cuidado. De igual manera, aparecen las noticias como fuentes de informacion, asi como el internet. A continuacion, el cuento:

Había una vez un niño que se llama Alejandro, a él le gusta mucho la naturaleza, cuando de repente se encontró con una noticia que decía que los árboles se están talando, al ver esta noticia, fue directo a ver por internet que hacen los árboles, al ver la información se asustó mucho ya que si iban a talar todos los árboles no vamos a tener oxígeno, entonces se dedicó a mostrarles a la gente lo que iba a pasar si iban a talar los árboles, Alejandro le mostro a todas las personas, la mayoría de personas se asombraron mucho e hicieron una protesta en todo el mundo para que se detenga, pero las empresas no lo escuchaban, talaban todos los árboles del mundo cuando de pronto ya acabaron con el último árbol, ya la gente no podía

respirar bien, entonces les toco usar caretas para que se puedan oxigenar, al ver esto las empresas se pusieron tristes ya que tenían toda la culpa, pero Alejandro no se dio por vencido, sembró varios árboles en la casa de él, creció mucho el árbol, al ver esto Alejandro vio que en la casa de él había oxígeno, entonces Alejandro les mostro esto a las personas, las personas se asombraron mucho y fueron a hacerlo en todos los lugares, crecieron todos los árboles que las personas sembraron, entonces ya la gente puede respirar sin las caretas, todos se sintieron felices y prometieron que ya no iban a talar los árboles. FIN

(Cuento, PU-Mauricio)

A parte de lo mencionado, este cuento también permitió ver el cuidado del ambiente como un asunto de persistencia, de inversión de tiempo, de insistir e insistir para lograr la meta propuesta como dice PU-Mauricio, no darse por vencido, pero ello, a causa del gusto y el interés por la naturaleza como así lo hace explícito. Asimismo, hizo ver el cuidado del ambiente como un asunto de todos, en otras palabras, cómo la acción colectiva es necesaria para lograr un cambio y mostrar lo que pasa es algo importante para convocar al cuidado y promover el interés de las personas. De esto, deriva la importancia de conocer el alcance de las amenazas para actuar en pro de su mitigación. Es destacable además que se tenga información de estas amenazas desde medios masivos de comunicación como las noticias y que se profundice en sus consecuencias en una búsqueda por internet como hizo el niño de la historia. La cuestión aquí también fue que la afectación que causa al ser humano la tala de árboles la hace ver como un problema de gran envergadura y por ende de acción inmediata. El beneficio de respirar bien por el oxígeno que proporcionan los árboles es un bien invaluable del que no se puede prescindir. Desafortunadamente, cortarlos no es la única acción que acaba con ellos, también se relatan los efectos de los químicos y en general la contaminación de las ciudades como una de las causas. PU-Tamara lo expresa claramente en su cuento.

Figura 14

Dibujo libre, PU-Tamara



Habia una vez un arbol que le gustaba crecer muy grande, pero estaba solo en una montaña en la que nadie podia llegar, hasta que un dia llego un pequeño niño que se sento al lado del arbol -mucho tiempo sin verte viejo amigo-dijo el niño, porque ese gran arbol habia sido alguna vez una pequeña semillita la cual crecia en el valcon del niño pero un dia la dejo en esa montaña por que habia mucha contaminacion donde el vivia, y no quedaban muchos arboles por todo los quimicos que tiraban cerca (PU-Tamara, cuento)

En este escrito sobresalieron dos cosas, la primera, la conexión emocional como movilizadora del cuidado y su implicación en todo lo que represente un perjuicio para el ambiente y lo segundo, la contaminación por químicos que ocasionó la pérdida de muchos arboles. Llamó la atención al respecto, que tanto PU-Mauricio como PU-Tamara, que son del contexto urbano, hayan visibilizado a través de sus relatos esta problemática, mientras que los de la zona rural no, por lo menos en lo que refiere el uso de químicos, lo que da lugar a entender una forma de contaminación visible desde lo urbano probablemente por la presencia de las industrias y el vertimiento de sus desechos al ambiente. Otra de las amenazas identificadas para el ambiente fue el calentamiento global, un problema que aparece asociado más a la representación de ambiente como planeta, como lo ilustra PU-Melinda al principio de su cuento:

Había una vez una niña llamada Melinda, a Melinda le gustaba mucho reciclar, entonces para concientizar a los demás de los que estaba pasando en el planeta como el calentamiento global o el derretimiento de los ice bergs hizo una campaña de reciclaje que se llamaba “Melinda y las 3 Rs”(…) (Fragmento del cuento, PU-Melinda)

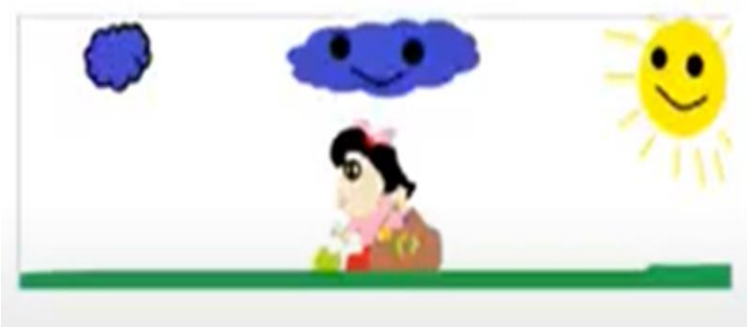
A parte del calentamiento global, la participante se refiere al derretimiento de los icebergs, una consecuencia que se ha generado por el aumento de las temperaturas, pero que toma como un problema equivalente. Si bien es cierto que se trata de una problemática con alcance mundial y por ende con afectaciones a todo lo que se denomine ambiente, fue interesante notar que ninguno de los niños o las niñas rurales lo haya mencionado en sus cuentos o dibujos.

Aunque del contexto urbano, en este ejercicio exploratorio, solo PU-Melinda menciona esta amenaza, se consideró importante incluirla porque involucra el reconocimiento de un problema más allá de lo local, que incluso puede no ser tan tangible como el tema de las basuras o la tala de árboles, pero que sin lugar a duda figura como uno de los fenómenos más preocupantes de la actualidad.

6.1.3. Cuidar el ambiente: Un mundo sin basuras

Dada la descripción que se ha hecho sobre lo que es el ambiente para los niños y niñas de ambos contextos y cuáles son las principales amenazas que se mencionan en los cuentos o se representaron por medio de los dibujos, un siguiente punto en el análisis de este ejercicio exploratorio se relaciona con ¿qué es cuidar el ambiente?, ¿cómo se cuida? ¿por qué se cuida? y ¿qué ambientes son objeto de cuidado? Dando cuenta con ello de los contenidos de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas urbanos y rurales.

En este orden de ideas, las **basuras al ambiente**, como bien lo llaman los participantes rurales, se torna en un problema del cual emerge un contenido axial de la RS del cuidado del ambiente: el recoger las basuras. Una acción destacada en los dibujos como se ve a continuación.

Figura 15*Dibujo libre, PR-Karol***Figura 16***Dibujo libre, Julia***Figura 17***Dibujo libre, PU-Mulán*

Al tomar en cuenta que una imagen es la representación visual de un objeto real o imaginado, pudo notarse en este ejercicio exploratorio que los niños y las niñas rurales y urbanos asumen el cuidado del ambiente como un ente materializado al comunicar por medio de su

experiencia y de lo percibido en su contexto lo que ven en su cotidianidad, “el cuidado del ambiente como recoger las basuras”, como se lee en las siguientes citas:

LAS CALLES MERECEEN RESPETO. Una vez una niña llamada Sara iba caminando por las calles y entonces ella bio una basura y la cojio y la puso en la basura (Cuento, PR-Julia). Tomás tomó una red que su papá tenía en la bodega y comenzó a recolectar la basura que iba encontrando en la calle (Cuento, PU-Cristian).

De este modo, lo que se plasma en los dibujos como imagen posee un referente de su entorno cotidiano, del cual se pudo hacer lectura en dos vías. En la primera, como ya se ha mencionado, aparecen las basuras como un problema para el ambiente; en la segunda el acto de recogerlas como una forma de cuidado. Incluso, pudo anotarse la expresión de valores asociados a ese cuidado, como el **respeto**, dada la connotación de una valoración social de los espacios públicos. Asimismo, PR-Rafael, expresa en su cuento que la bondad y la humildad son otros de los valores que posee una persona que cuida el ambiente. Sumado al hecho de que cuidar el ambiente pueda ser objeto de preferencia o no, de acuerdo con qué tanto les guste hacerlo, como así lo resalta:

“A mi me gusta cuidar el ambiente i soy umilde, i cuidadoso i bondadoso” (cuento).

Figura 18

Dibujo libre, PR-Rafael



Pero, no solo fueron las calles los objetos de cuidado, también aparecieron otros entornos: en una primera vía aquellos alusivos a lo que es perteneciente de los paisajes naturales: playas, plantas, animales y fuentes hídricas como ríos y mares; en la segunda, aunque en menor medida, con referencia a las calles y parques de los paisajes urbanos. En este sentido, PR-Sol subrayó en su cuento el problema de las basuras en la playa y la acción

de recogerlas para prevenir la muerte de animales, como un acto que hace ver el cuidado del ambiente **como una salvación de la vida**. A continuación, la cita.

La basura de la playa

Había una vez una familia que se fue para la playa entonces después se fueron todos y dejaron un montón de basura tirada en la playa, después llegó alguien, la playa cuando ya mismo vio toda la basura en la playa y comenzó a recogerla y entonces si uno va a la playa y deja basura tirada puede irse al mar porque toda la basura puede hacer morir a los animales (Cuento, PR-Sol).

De igual manera, PR-Edward, expresa lo que significa el dibujo que hizo, en el cual retrata un parque, “Para mi este dibujo menseña cuando valla a un parque y siay vasura la recojo y la tiro al vote de la basura” (cuento)

Así, los objetos de cuidado se corresponden con los ambientes representados y la relación que de algún modo establecen con ellos, bien sea de cariño diversión o descanso. De esta manera, niños y niñas de ambos contextos destacan que lo más importante para el cuidado es *limpiar el ambiente de basuras*, recogiéndolas y disponiéndolas en basureros, dado que identifican su exceso como un problema serio que ocasiona daño a los animales, al agua y altera los paisajes y lugares donde les gusta estar. Esto pudo verse reflejado en el relato de PR-Karol que plasma en su cuento cómo el bosque imaginado como lugar de esparcimiento se ve afectado por tanta basura:

Había una vez una niña llamada nicol, entonces ella siempre que salia al atardecer se iva a dar un paseo al bosque y un día fue a ser un picni al bosque entonces se encontro con mucha basura, entonces enpeso a recojerlo y lo echo en una caneca de vasura hay lo echo hay. fin (cuento).

Fue interesante anotar respecto a esto que en los dibujos la acción de recoger las basuras la desarrollan niños y niñas, como si se tratase de una *representación de sí mismos en el acto de cuidar*, lo cual, denota una intención conductual favorable para el ambiente. Pero no es sólo la acción de recoger las basuras y ponerlas en los recipientes adecuados para ello, sino otros modos de gestión como el no arrojarlas a los suelos ni a ningún lugar, lo que también contó como una forma de cuidado, ya que las consecuencias derivadas del exceso de residuos no aprovechables como la contaminación de las aguas les genera preocupación.

Fue relevante apuntar también, por los cuentos citados y los dibujos, que la alteración del paisaje por las basuras fue más notable en los niños y niñas del área rural que urbana, lo que pudo entenderse por el contexto en que se encuentran, una vereda con diversidad de flora y fauna predominancia de elementos naturales que permite el aprovechamiento de diferentes espacios para el esparcimiento familiar, contrario a la ciudad donde son escasas las zonas verdes o los afluentes hídricos. No obstante, en los niños y niñas urbanos se resaltó también la idea de mantener los ríos limpios, como se observa en el dibujo y se lee en la siguiente cita: “Yo creo que lo más importante,

o sea, de cuidar el ambiente como tal, más que todo tener los ríos limpios, no lanzar basura a los ríos” (Fragmento del cuento, PU-Luis Miguel)

Figura 19

Dibujo libre, PU-Antonio



El agua surgió entonces como un recurso que debe preservarse limpio de basuras, dado que representar el cuidado del ambiente como recoger las basuras o no arrojarlas deviene como un acto de preservación de un bien vital como el agua, que no sólo traerá consecuencias positivas para ellos mismos sino para los animales, los cuales se incluyen como parte del ambiente.

De todo esto comienza a constituirse una noción clave y que es común tanto en los niños y niñas del área urbana como rural: el cuidado del ambiente es tener **un mundo sin basuras**, un mundo donde se puede estar bien, donde no haya contaminación, alteraciones del paisaje y en cambio sí salvación de la vida, como así lo expresa PR-Kimberly:

Era hace una vez 2 niñas que vivían con su abuela en el campo, un día paso una jente que benía de una ciudad y paso por la casa de la viegita, y como las personas tenían basura la tiraron por la casa de la viegita y entonces las niñas y la viegita botaron la basura entonces la abuela puso un letrero que decía **NO TIREN BASURA EN LA CALLE** y haci no tiraron basura nunca mas y las personas que tiraron basura se disculparon y vivieron felices sin basura (Cuento, PR-Kimberly)

En consecuencia, se constituyó no sólo la idea de que el cuidado del ambiente implica tener un mundo sin basuras; también la visibilización de un estado emocional asociado con esa idea de un mundo sin basuras, la felicidad, como el reflejo de un mundo ordenado, bello y limpio que confiere a los niños y niñas bienestar. Por esto, **un mundo sin basuras es un mundo feliz** se constituyó como un elemento central de la RS que tienen niños y niñas tanto rurales como urbanos sobre el cuidado del ambiente, en tanto que las basuras aparecieron como una amenaza a ese estado de bienestar que supondría un mundo sin ellas. Al presentarse como elementos que alteran el orden natural de lo que se ve, entorpece la belleza de los paisajes y atenta contra la vida de los animales y de la especie humana, su eliminación beneficia al ambiente y supone un estado de bienestar máximo: la felicidad.

Así, para los niños y las niñas, el cuidado del ambiente es conseguir un mundo libre de basuras, de ahí, que recogerlas se tome como el acto más importante o, en su lugar, la medida de prohibición de no arrojarlas al piso, tal como se refiere a continuación y como PR-Kimberly también lo anotaba: “más personas en el mundo estaban siendo conscientes de cuidar y preservar el medio ambiente y con acciones tan simples como no arrojar la basura en cualquier lugar” (Fragmento del cuento, PU-Cristian). Para conseguir un mundo sin basuras, los distintos modos en que puedan gestionarse son muy importantes. De ahí, que se considere el reciclaje como una acción de cuidado y la toma de conciencia como un componente necesario.

Aunque, lo más frecuente en la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen los niños y las niñas tanto rurales como urbanos es el tema de las basuras y, por tanto, el recogerlas o no arrojarlas al suelo como acciones de cuidado del ambiente, también surge **el reciclaje como un modo de gestión muy efectivo.**

No es fortuito que en los dibujos donde se ilustraban niños y niñas recogiendo basuras, las canecas se colorearan con verde como fueron los casos de PR-Karol, PR-Julia y PR-Rafael, pues, según el código de colores utilizado para el reciclaje, en el sector doméstico este color es para arrojar los residuos orgánicos biodegradables como restos de frutas y verduras; pero en el sector industrial e institucional, es para los llamados residuos ordinarios como el papel, servilletas, icopor, plástico no reciclable, entre otros. Más explícitamente, los participantes PU-Matilde y PR-Rigo hicieron referencia a la separación de las basuras y al reciclaje.

Figura 20*Dibujo libre, PU-Matilde***Figura 21***Dibujo libre, PR-Rigo*

En el dibujo de PU-Matilde hay tres canecas, en la de color verde indica que va el vidrio y las latas, en la gris el papel y el cartón y en la azul los plásticos PET. Por su parte, PR-Rigo indica que: “Las canecas de vasura sirve para reciclar la vasura como botellas, papel, cajas plástico, trapos malos” (Cuento, PR-Rigo).

En ambos casos pudo notarse un conocimiento básico frente al manejo de algunos tipos de residuos, muy probablemente a causa de las actividades de sensibilización que se desarrollan en las instituciones educativas del país, lo cual les permite asumir dicha práctica como válida y necesaria para el cuidado del ambiente, especialmente en lo referente a una adecuada disposición de las basuras. No obstante, son los niños y niñas de la zona urbana los que hacen especial mención del reciclaje, con alusión incluso a la aplicación de las tres R -reducir, reutilizar y reciclar-, como se puede leer en lo expresado por una de las participantes en su cuento:

[...] hizo una campaña de reciclaje que se llamaba “Melinda y las 3 Rs”. Esta campaña consistía en que las personas del barrio le llevaran las botellas plásticas de agua o de gaseosas que ya no utilizaran para que ella las reutilizará (haciendo juguetes, masetas, decoraciones para el hogar, etc) (Fragmento del cuento, PU-Melinda)

Este breve fragmento de su relato dio cuenta de dos asuntos: el primero, del que ya se había hecho mención, el reconocimiento de una problemática macro como el calentamiento global en relación a la noción de ambiente como planeta, lo que coincide con lo descrito inicialmente en relación con la representación que tienen los niños y niñas urbanos sobre este; lo segundo, la aplicación de las tres R (reducir, reutilizar y reciclar) como práctica efectiva para la reducción de basuras y su consideración como una forma importante de cuidado del ambiente, que da cuenta finalmente del conocimiento que ellos tienen sobre su gestión.

En este fragmento también resalta el gusto por reciclar, es decir, una valoración positiva de esta acción, de la cual puede entenderse su iniciativa de emprender una campaña que contribuya a disminuir el impacto de una problemática de tipo global como lo es el calentamiento del planeta. Y una vez más, estuvo el asunto de hacer un *llamado masivo al cuidado*, es decir, poner en conocimiento de las personas algo que es materia de interés colectivo, posicionándose como un modelo para enseñar a otros a cuidar el ambiente.

De esta manera, el tema de las basuras como algo central en la representación del cuidado del ambiente, se presenta en varias vías: una, como la aplicación de las tres R, reducción, reutilización y reciclaje; otra como un acto prescriptivo y de prohibición, recoger la basura, disponerla en un lugar adecuado y no arrojarlas al ambiente para no afectar el agua, las plantas y los animales. Se puede afirmar que una buena gestión de las basuras es muy importante para ellos porque implica la salvación de la vida. Específicamente, así lo ilustra PR-Domelipa en su cuento *Salvando la naturaleza y los animales*:

Entonces los papás le dijeron, pero mi amor, recuerda que reciclar es muy importante, tienes que reciclar para vivir, literalmente si no reciclas y no cuidas tu mundo no vas a poder vivir. Entonces el niño pensó mucho en esa frase y empezó a leer sobre cuentos de reciclaje y a investigar más sobre basura espacial porque el mar estaba tan sucios, mecanismos para reciclar más y cuidar el planeta (Fragmento del cuento, PU-Laura)

De lo cual también pudo extraerse el interés por profundizar más en los efectos que causa al ambiente las problemáticas que lo aquejan o lo que aquí se ha llamado amenazas. Además, el que la participante refiera que la protagonista después de pensar en lo señalado por sus padres fue

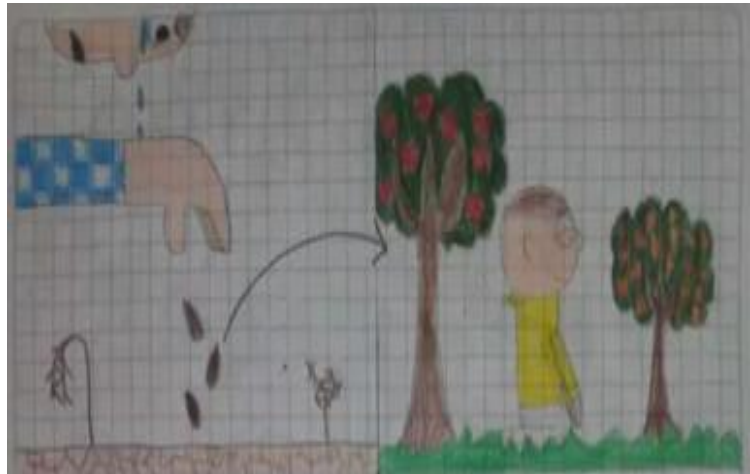
a leer más sobre el reciclaje, pone el foco en el lugar que tiene la relación padres e hijos en la formación de conocimientos y prácticas hacia el cuidado del ambiente.

Cuidar las plantas. Si bien es cierto que, en esta fase exploratoria, un mundo sin basuras fue la categoría axial de la RS sobre el cuidado del ambiente, también se encontró al cuidado de las plantas, como un elemento integrador de sus representaciones, aunque en menor medida, parece también ser importante entre lo que ellos consideran es cuidar el ambiente. Por consiguiente, se cita a continuación un cuento alusivo a su cuidado:

El milagro de la planta

Había una vez una niña que se llamaba Sara y contaminaba mucho y su hermana Julieta le dijo a Sara que parara de contaminar más y entonces en la casa había una planta muy marchitada y Julieta la empeso a cuidar muy bien y esa planta empeso a florecer y esa plantita empeso a dar frutas y flores y entonces eso le enseñó a Sara a que tiene que ser buena con las plantas porque se le devuelve (Cuento, PR-Julieta).

De este cuento sobresalieron varios temas a tener en cuenta: uno, del que ya se había hecho mención y fue el asunto de mostrar a otros como cuidar el ambiente, ubicándose en la posición del modelo a seguir, es decir, del ejemplo mediante la acción, algo que se identificó como fundamental en la representación de los niños y niñas de ambos contextos y que se abordó aún más en la fase de profundización; dos, los beneficios del cuidado; y tres, la premisa de que toda acción conlleva a una reacción, es decir, si cuidas ves los resultados positivos, se deberán asumir las consecuencias.. Así, el cuidado de las plantas como se visualiza en el dibujo de PR-Julieta se plantea mediante acciones cotidianas como el riego diario con agua.

Figura 22*Dibujo libre, PR-Julieta***Figura 23***Dibujo libre, PU-Dorian*

Asimismo, se resaltó la siembra de árboles como una acción de cuidado, tal como lo ilustra PU-Dorian, en cuyo dibujo es notorio el llanto como una respuesta emocional a una situación que le causa sufrimiento, un suelo infértil y plantas marchitas en paralelo con otro donde puede verse un niño tranquilo junto a un árbol florecido lleno de frutos. A continuación, la historia:

[...] Llegó al desierto para sembrar las semillas, pero al ver que el desierto era demasiado amplio, se echó a llorar de nuevo y se fue a la ciudad. Pasaba lo mismo día tras día hasta que la contaminación en su ciudad empeoraba de manera significativa, la gente no hacía nada al respecto.

Un día estaba descansando de su trabajo, una oportunidad que casi nunca tenía, bajó a limpiar la cocina y vio otra vez las semillas que trataba de sembrar, pero esta vez fue a comprar tierra abonada primero, algo que era muy escaso y por eso duró 5 horas y media buscándola. Después se fue a recolectar agua de una fuente. Después de recolectar todo esto, se fue al desierto, pero volvió a echarse a llorar, al ver que casi no habían plantas ni árboles, y por eso empezó a creer que las plantas que estaba apunto de sembrar terminarían igual que las otras, marchitas, pero de todos modos, se levantó a sembrarlas mientras lloraba, y al siguiente día en vez de ir al trabajo, empezó a poner carteles en todas partes que decían: “recicla, reutiliza y reduce si quieres un mundo mejor”, y la gente empezó a

hacer lo que decían los carteles, y al siguiente día hubo una disminución significativa de basura en las calles.

El gobierno al ver esto, se sorprendió y empezó a agregar otras tres medidas para cuidar el medio ambiente, y la gente hizo lo que el gobierno dijo y 6 meses después hubo una inmensa cantidad de árboles, parques naturales y limpieza en la ciudad; así que el gobierno continuó dando cada vez más y más medidas poco a poco hasta que se fue convirtiendo en la ciudad más limpia de América, teniendo una diversidad de árboles, pastos, bicicletas, carros eléctricos, bosques (que antes eran desiertos) y de muchas cosas buenas más (Cuento, PU-Dorian).

Sin lugar a dudas, esta historia ofreció muchos elementos importantes, entre los cuales se destacaron la contaminación de las ciudades, la despreocupación de las personas por hacer algo para remediar tal situación, la búsqueda de condiciones propicias para el crecimiento de las plantas, el cuidado del ambiente como un asunto de persistencia, nuevamente el llanto como una expresión emocional de una situación que causa sufrimiento y conmoción, lo que permite conectar con la problemática y actuar para mitigarla, las basuras como un tema que continúa afectando al ambiente y particularmente la aplicación de las tres R como la solución, el llamado masivo al cuidado a través de carteles que se convierten en móviles del cuidado, la implicación del gobierno como garante y principal promotor del cuidado, la acción colectiva como necesaria para un cambio efectivo y la presencia de muchos árboles para la consecución de ciudades limpias, elementos que se irán desarrollando en la fase de profundización.

Sobre esto último, por supuesto, la siembra de árboles y la acción del riego diario apareció como una parte importante en la RS sobre el cuidado del ambiente.

6.1.4. Mundo afectivo en el cuidado del ambiente

Por último, fue oportuno señalar el papel de los afectos en el cuidado del ambiente y el enunciar a otros lo importante que es cuidarlo mediante el ejemplo. En relación con esto resaltó la preocupación de los niños y las niñas de ambos contextos por la muerte de los animales, algo que los convoca a cuidar y que los implica mucho, sobre todo, por el cariño que manifiestan sentir al compartir con ellos, como así lo demuestra PU-Marisol en un fragmento de su cuento.

[...] hoy en día luna sigue enseñándole a las personas lo maravilloso de los animales empezando por los pajaros que llegan a su casa, cada día ve a una especie nueva para ella y cada día los conoce mas, sus comportamientos y como cada vez su conexión se hace mas fuerte, y que al solo ver sus ojos ya puedes ver todo lo que te quieren decir. esta es una historia de lo que he echo basicamente estos dos años es algo muy grande pero si todos nos unimos podremos cambiar a el mundo [...] (Fragmento del cuento, PU-Marisol)

Tal conexión emocional, como así lo expresa la participante, promueve su interés por el cuidado y los conmueve más ante situaciones de amenaza, tanto que los incentiva a comunicar su preocupación a los demás y hacer un llamado a la acción colectiva. Aunque no siempre los movilizados son emociones o expresiones afectivas positivas como el amor o el cariño también lo pueden ser el estrés, la desesperación como lo muestra muy bien una parte del cuento de PU-Dorián.

Gabriel se levantaba cada día a las seis de la mañana haciendo su rutina como siempre: una ducha de tres minutos de aseo, haciendo ejercicio por 30 minutos, trabajando y recibiendo correos, pero no estaba bien emocionalmente; estaba estresado y afanado, viendo cada día más basuras en la calle, más carros, más humo y más desiertos. ¡hasta lloraba de tanta desesperación! (...) (Fragmento del cuento, PU- Dorián)

En este orden de ideas, la carga afectiva que los niños tienen en relación con el cuidado del ambiente se pudo entender en dos vías: la de generación de bienestar y la de afectación negativa o malestar. En cuanto a la primera, se destacó la idea de felicidad, el disfrute por la apreciación estética de elementos naturales y amor dirigido a otras especies (animales y plantas); respecto a la segunda, pudo observarse desesperación, estrés y preocupación. Justamente, sobre esta última, PU-Cristian ilustra con claridad en su cuento como Tomas, el personaje de su historia decide tomar acción llamándose *el caza basuras* ante la preocupación que le genera lo que ve:

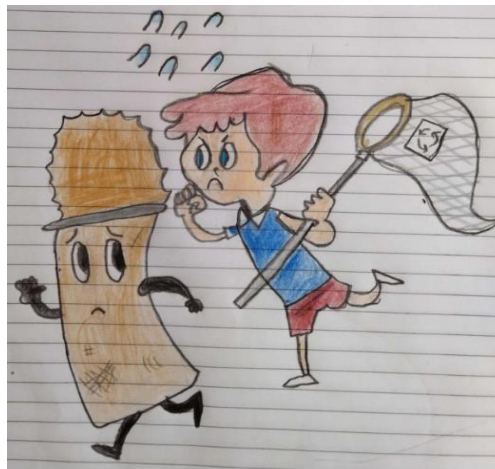
Tomás era un niño preocupado por el medio ambiente, por el daño que las personas le hacían al planeta. Un día decidió que no iba a quedarse quieto y se llamó a sí mismo **el Caza Basura**. Tomó una red que su papá tenía en la bodega y comenzó a recolectar la basura que iba encontrando en la calle

La gente lo miraba sorprendida y admirada al ver la buena labor que realizaba, así que lo imitaban, estaban replicando la buena acción de Tomás.

De esa forma se hizo popular el Caza Basura y más personas en diferentes partes de la nación y el mundo estaban cazando basura, más personas en el mundo estaban siendo conscientes de cuidar y preservar el medio ambiente y con acciones tan simples como no arrojar la basura en cualquier lugar, recoger los desechos así no sean nuestros hacen que tengamos un mejor lugar para vivir (Cuento, PU-Cristián).

Figura 24

Dibujo libre, PU-Cristian



En este cuento y del dibujo producido llama la atención la expresión de enfado del niño que corre tras “un paquete de basura” que muestra preocupación y vergüenza al ver que será alcanzado y atrapado; además es significativo que se logre plasmar ese sentimiento de disgusto ante el perjuicio que causan las basuras, dando cuenta una vez más de la carga afectiva que asocian niños y niñas a los contenidos de su RS sobre cuidado del ambiente sin distinción del tipo de contexto. Además de un contenido afectivo que ilustra el malestar percibido ante el problema de las basuras, puede comenzar a leerse cómo esa implicación emocional es asociada por los niños y

las niñas con el reconocimiento de la necesidad de acción: a sentirse convocado y convocar al cuidado o, en sus palabras “correr la voz”.

Lo anterior permite situarla idea de **ponerse como un modelo o un ejemplo a seguir**, que se mostró como uno de los contenidos más importantes en las RS que tienen los niños y las niñas, tanto del contexto rural como el urbano, sobre el cuidado del ambiente. Y es que precisamente en esa titánica tarea de convocar a otros al cuidado parece ser que la mejor manera para lograrlo es mostrando cómo se hace por sí mismos, lo cual resulta efectivo para los niños, pues expresan que tales acciones deben ser imitadas y el proceder admirado y celebrado. Igualmente, resultó interesante que se haga alusión nuevamente a la movilización colectiva, a la toma de consciencia y a la acción de recoger las basuras y no arrojarlas al piso como como contenido del cuidado ambiental y el modo de tener un mejor lugar donde vivir.

Frente a lo expuesto a lo largo de este capítulo respecto a los resultados del ejercicio exploratorio, es importante destacar que en la construcción de pensamiento social sobre el cuidado del ambiente se imbrican contenidos referidos a lo que es el ambiente y las amenazas que lo afectan, lo que hace sospechar que dichos objetos de conocimiento son inseparables en las representaciones infantiles. En los participantes predominaron dos contenidos representacionales sobre el ambiente las imágenes de la naturaleza y el planeta, destacando la primera en referencia a elementos naturales como el agua, los animales y las plantas, y la segunda como el hogar común.

En cuanto a las amenazas, se consideraron todas aquellas que implican una afectación negativa directa a lo que se representa como ambiente, siendo el tema de las basuras lo más destacado, seguido de la tala de árboles y el calentamiento global. En consideración de ello, el cuidado del ambiente se plantea principalmente como la recolección y adecuada disposición de las basuras, lo que incluye no arrojarlas a ningún lugar y aplicar las tres R (reducir, reutilizar y reciclar). A esto también se suman tanto el cuidado de las plantas desde el riego diario y la siembra, como el enseñar a otros, acciones de cuidado, posicionándose como un modelo a seguir, asunto que encuentra impulso en los elementos afectivos que expresan niños y niñas de ambos contextos en sus RS sobre el cuidado del ambiente.

Finalmente, debe decirse que cuidar el ambiente posicionándose como un modelo para los demás y la creencia de que un mundo sin basuras es un mundo feliz son elementos que deben explorarse a la luz de las otras técnicas utilizadas en la fase de profundización.

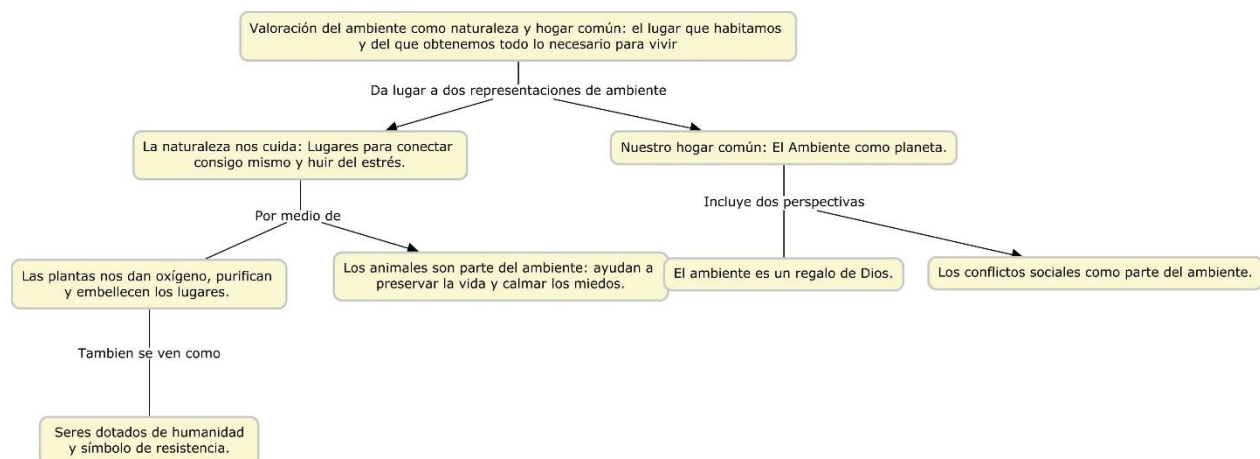
7. Valoración del ambiente como naturaleza y hogar común: el lugar que habitamos y del que obtenemos todo lo necesario para vivir

En la fase exploratoria, los dibujos y los microcuentos ilustraron que tanto en las niñas y los niños urbanos como rurales predominó la idea de ambiente como naturaleza y planeta, lo cual contribuyó a configurar la RS que se tiene sobre el cuidado del ambiente.

Las entrevistas y los grupos de discusión en la fase de profundización permitieron ampliar la comprensión sobre los contenidos asociados a dicha representación, uno de los cuales fue atribuir a la naturaleza o lo que se considere parte de ella cualidades humanas, como se puede apreciar en la figura 25. Asimismo, en torno al cuidado del ambiente, se apreció con fuerza la creencia de que el planeta es un regalo de Dios⁵, lo que le otorgó un valor agregado para ser objeto de cuidado; pero dicho planeta es también visto como espacio relacional, un hallazgo que desde el capítulo anterior planteó la implicación del ámbito social en la consideración de un cuidado más allá de lo natural. Pudo notarse además que la naturaleza tiene un valor emocional muy importante para los niños y las niñas de ambos contextos. A continuación, se desarrollan estos hallazgos:

Figura 25

Red de los contenidos de la RS con relación al ambiente como objeto de cuidado



⁵ Se escribe la palabra Dios con mayúscula porque se hace alusión a un solo ser Supremo, por ser el catolicismo parte de la religión cristiana que es monoteísta.

7.1. La naturaleza nos cuida: Lugares para conectar consigo mismo y huir del estrés.

Como ya se ha dicho, la representación más predominante que tienen los niños y las niñas rurales y urbanos del ambiente es la naturaleza. En sus dibujos pudo notarse los elementos que hacen parte de su dominio, como las plantas, los animales, el aire, las nubes, el suelo y el agua. La naturaleza así es representación de vida, existe por la mano creadora de Dios, aunque pueda modificarse por la acción humana, bien sea negativa o positivamente, razón por la cual fueron señaladas tanto las amenazas como las acciones de cuidado. Lo interesante es que, desde la perspectiva de los niños, *ese cuidado es bidireccional*, lo que quiere decir que el ser humano cuida la naturaleza, pero ella también lo hace en retribución.

El hecho de creer que **la naturaleza nos cuida**, como lo expresa claramente PR-Karolita en la entrevista, “la naturaleza nos cuida a nosotros” (Entrevista) conlleva implícitamente la atribución de una cualidad humana a algo que no lo es, extendiendo la cualidad del cuidado como actividad exclusiva del ser humano, cuyo fin es alcanzar el bienestar de quien lo reciba. Para niños y niñas, dicho bienestar está vinculado con afectos positivos, porque la naturaleza les representa un escenario de esparcimiento, recreación y encuentro:

[...] acá en el campo es tranquilo, porque si uno está aburrido puede salir a caminar, puede hacer o no ejercicio, en cambio en la ciudad hay que esperar, uno tiene que esperar para que dejen de pasar los carros, para pasar la calle, para hacer ejercicio, a menos que esté en el parque o en la casa. (Grupo de discusión, PR-Karolita)

En la fase exploratoria, tanto los dibujos como los cuentos así lo reflejaron. En las ilustraciones, los participantes de ambos contextos representaron el ambiente como la naturaleza, destacando los paisajes fluviales y costeros. Sin embargo, no fue este el único aspecto relevante, pues, en los cuentos se hizo también alusión a los afectos que afloran de la relación con estos lugares. Una de las participantes del área urbana, por ejemplo, refiere la razón por la cual dibujó un gran árbol en medio de lo que denomina un monte y por qué el protagonista de su historia lo iba a visitar:

[...] era el lugar más calmado que tenía, porque en las ciudades siempre había demasiado ruido, demasiada contaminación y la gente era como muy agresiva, o sea, era muy mala esa ciudad, pero ahí era todo muy calmado (Entrevista, PU-Tamara).

Así, el monte, caracterizado por la presencia de distintos tipos de vegetación, es visualizado como un lugar calmado que les brinda tranquilidad y los salvaguarda de todo lo malo que hay en las ciudades, como la contaminación. De este modo, para los niños **la naturaleza los cuida** porque es *un refugio* que les proporciona amparo ante el peligro y el malestar, así como lo afirma una de las participantes del área rural ante la pregunta de que es el ambiente para ella: “es un lugar en el que yo me puedo refugiar” (Entrevista, PR-Karolita). Los escenarios naturales por tanto les permiten conectar consigo mismos y huir del estrés, funcionando como un *escape emocional*, tal como lo reafirma otro de los participantes:

[...] uno está en la ciudad, algunas personas lo resisten, yo no, mucho ruido, acá [área urbana con alta presencia de vegetación] es paz, tranquilidad, escuchar el aire por las hojas, escuchar los pajaritos, en cambio las personas de la ciudad ya están acostumbradas, y cómo son las personas de la ciudad, muchas veces son enojadas, tristes, deprimidos, en cambio los del campo qué felices, alegres, expresando la felicidad, por qué, por el ambiente, la frescura, la naturaleza, separados de, no de la sociedad, sino que, por así decirlo, de la destrucción, uno sentir la paz en el corazón y se siente bien, entonces esa es la diferencia (Entrevista, PU-Cesar).

En este relato PU-Cesar al igual que PU-Tamara asumen que, en el campo, por predominar la naturaleza, las personas se sienten mejor, están en paz, felices, tranquilos, contrario a los que se encuentran en las ciudades que están tristes y deprimidos. Pero, esto lo expresan con relación a la atmósfera que crean de cada lugar, es decir, para ellos *las formas específicas del ambiente dan lugar a formas específicas de ser, vivir y sentirse*. Por esto, coinciden en decir que en las ciudades hay mucho ruido, refiriéndose a la contaminación acústica que abunda en las zonas urbanas. Al considerarse tanto la contaminación del aire como el ruido peligrosas o afectaciones al bienestar, los

participantes hacen alusión a la naturaleza como lo contrapuesto a la sociedad, lo que es bueno y bello, estableciendo relaciones con espacios como configuradores de modos de la subjetividad.

Ahora bien, el bienestar emocional no es lo único que les proporciona la naturaleza, también es fuente de bienestar todo aquello que sea sustento material de la vida. El siguiente fragmento da cuenta de ello.

He visto fotos de la naturaleza y da como vida, dos porque da oxígeno, me acuerdo que en un lugar, era Periland [ecoparque que hace parte de la fundación bosques verdes, representa un espacio para el encuentro familiar en medio de hermosos paisajes y ofrece talleres que promueven el cuidado ambiental], fuimos a ese lugar y ahí me acuerdo que daba una cantidad de oxígeno, eso me gustaba mucho (Entrevista, PU-Mauricio).

Este participante destaca la cantidad de oxígeno que se respira en dicho lugar como una de las cosas que más le gusta y menciona algo muy valioso, *la naturaleza da vida*, porque el oxígeno es vida. Por ello, el ambiente como naturaleza resulta en una fuente de bienestar múltiple, dado que **la naturaleza nos cuida** no solo desde el bienestar emocional que posibilita la conexión consigo mismo, sino también porque es proveedora de elementos esenciales para la vida, los recursos naturales, como se cita a continuación.

El medio ambiente se expresa en diferentes contextos, en el contexto de los paisajes, en el contexto de los recursos naturales, en el contexto pues emocional, o sea, puede afectar todo (Entrevista, PU-Dorian).

Si se toma en cuenta que para niños y niñas rurales y urbanos los recursos naturales son aquellos elementos de la naturaleza que cubren las necesidades humanas y garantizan su bienestar, ha de entenderse la razón por la cual se mantiene la idea de que **la naturaleza nos cuida**, pues esta nos provee protección y alimentación. Por ello, como parte de la naturaleza, también destacan las plantas y los animales: “Para mí el ambiente es como toda la naturaleza que hay, por ejemplo, los árboles, los animales y los recursos naturales” (Entrevista PU-Antonio)

Dado esto, se exponen a continuación las razones por las cuales las plantas y los animales tienen un valor significativo para los participantes de ambos contextos, y cómo ellos los representan, lo que permitió comprender en torno a qué, por qué y cómo se plantea el cuidado.

7.1.1. Las plantas nos dan oxígeno, purifican y embellecen los lugares.

Para niños y niñas tanto del contexto urbano como rural, las plantas hacen parte de la naturaleza y son muy importantes para la vida desde diferentes ámbitos. Por esta razón, consideran que existe una *ayuda mutua* entre las plantas y los seres humanos, específicamente PR-Julieta lo expresa así “nosotros ayudamos a las plantas y las plantas nos ayudan a nosotros” (Entrevista). El valor que se atribuye a esa ayuda mutua deviene en el beneficio que las plantas representan y lo que significan para la sostenibilidad de la vida.

En una cita anterior, se señalaba también que la naturaleza brinda una gran cantidad de oxígeno, proceso que tanto niños urbanos como rurales identifican se debe a las plantas y han coincidido en denominar **purificación**: “los árboles que nos dan aire nos purifican” (Entrevista, PU-Luis Miguel). Según las explicaciones que otorgan los niños en las entrevistas, dicha purificación se da porque a causa del oxígeno se genera aire limpio: “Nosotros respiramos dióxido de carbono y ellas toman ese aire y botan aire limpio. Entonces es como una ayuda mutua” (Entrevista, PR-Julieta). Asimismo, PU-Luis Miguel afirma que la presencia de vegetación es un beneficio para los cuerpos de agua: “tener muchos árboles alrededor, ayuda mucho al río a tener buen ambiente, buen olor, buen color de agua clara” (Entrevista).

Para niños y niñas, el hecho de que las plantas nos den oxígeno, a la vez que purifican el aire y el agua, es símbolo de vida; pero no es solo esto lo que representan para ellos, también cuenta su impacto en el paisaje a través de su belleza y sus colores. De ahí que expresen que las plantas hacen parte del panorama cotidiano de sus hogares: “En mi casa tengo muchas matas, entonces yo tengo muchas matas, las riego, en mi casa” (Entrevista, PR-Julia). Incluso llama la atención que niños y niñas de la zona urbana también se refieran a la presencia de estas en sus casas y entornos cercanos: “yo no puedo dar una vuelta por aquí porque ya veo tres, cuatro, cinco, siete árboles en cada casa, masetas en todos los lugares, plantas en cualquier lugar” (Entrevista, PU-Tamara).

Pero no se trata solo de poseer plantas para que embellezcan las casas y el paisaje exterior sino también de obtener beneficio para la salud, pues se les otorga el *poder de sanar y aliviar los*

males. Por ello, destacan ciertos tipos de flores sobre otras, basando posiblemente su predilección en las utilidades que les representan: "me gustaban mucho las plantas y los árboles y en mi casa que yo antes vivía en Vegachí tenía un lugar lleno de flores, girasoles [ayudan a nivelar los niveles de azúcar en sangre], margaritas [se utilizan como remedio contra los dolores del estómago], todos llenos de flores" (Entrevista, PR-Edward); dado que en este fragmento, el participante no solo señala la cantidad de flores que posee sino su gusto por ellas.

En consecuencia, para niños y niñas de ambos contextos, las plantas contribuyen a su bienestar de diferentes maneras: ser productoras de oxígeno, embellecer los lugares, ser purificadoras del aire y el agua y ser fuente de alimento, no solo para el ser humano sino para los animales: "de un árbol, pues los pajaritos comen, también sale oxígeno, frutas y cosas así" (Entrevista, PR-Rigo). No obstante, son los niños y las niñas de la zona rural, quienes destacan las plantas por sus propiedades medicinales: "[...] el fin de semana, el otro, tuve gripa, entonces, ah, hay una hoja en mi casa que me ponen acá [el cuello] porque me dolía esto, y cuando la ponen acá, uno se rasca y eso sale, sale sano" (Entrevista, PR-Julieta). Esta diferencia marca un aspecto importante en las prácticas que son propias de cada contexto, ya que, en la ruralidad, por la ausencia de centros de salud y en reconocimiento de saberes tradicionales valorados para el cuidado humano, las familias recurren al poder curativo que las plantas poseen para aliviar dolores o padecimientos más graves, haciendo uso de sus hojas, tallos o raíces. Asimismo, para los niños y las niñas rurales, las plantas funcionan como un refugio bajo el cual pueden resguardarse.

[...] yo tengo una plantica chiquita allá en la casa, y cada día está más grande. Entonces yo espero que ella crezca y sea un gran árbol, que yo me pueda sentar bajo él y tomar el sol (Entrevista, PR-Julieta).

De esta manera, se encuentra que el valor de las plantas como parte de la naturaleza está en los beneficios que de una u otra forma representan para todas las formas de vida, incluida la humana desde los ámbitos del bienestar señalados. Pero, más allá del interés que hay por los favores percibidos, también cuenta la representación que se tiene de estas como seres dotados de humanidad.

Las plantas son seres dotados de humanidad y símbolo de resistencia. Las plantas nos brindan refugio, oxígeno para vivir, purifican el aire, el agua, son fuente de alimento para todos los seres vivos y nos sanan. Pero para los participantes las plantas son también *seres vivos que sienten al igual que los humanos*. Aunque es cierto que las plantas pueden responder a estímulos, para sentir es necesario ser consciente de su propio estado anímico. Atribuir a las plantas esta capacidad es asumir que ellas son conscientes y, por tanto, que tienen la capacidad de comunicarse con los humanos como así lo afirma uno de los participantes: “[...] uno siente que le hablan por el corazón, uno escucha su corazón y uno escucha unas voces, son las plantas que le hablan a uno por parte del corazón” (Entrevista, PR-Edward)

La creencia de que las plantas sienten conlleva a establecer una conexión emocional con ellas, el hecho de expresar que se puede escuchar sus voces a través del corazón es dotar a estos seres de humanidad y darles un valor y trato igual al del ser humano. En un fragmento de su cuento, PU-Mirasol lo relata de esta forma, al mostrar cómo la protagonista, quien es realmente ella, decide mostrar a los demás lo especial que son las plantas: “[...] decidió tomar fotos de plantas para demostrar que también son hermosas y únicas, que tienen sentimientos y que son como todos los seres vivos” (Fragmento del cuento). Que las plantas tengan sentimientos y se les pueda escuchar hablando a nuestros corazones es tan real para niños y niñas, que hacen referencia al hecho de tener una amistad con ellas, ser sus amigos, como se encontró en los cuentos de la fase exploratoria.

Pero las plantas no son solo vistas como **seres dotados de humanidad**, también son vistas como **símbolo de resistencia**, que en el contexto que aquí refiere alude a la idea de oposición o aguante ante una determinada situación que se identifica como problemática. Es como una forma de continuar pese a la adversidad, de negarse a ser vencido. Hay que apuntar, sin embargo, que esta idea no es común en ambos contextos. Son los niños y las niñas del área rural quienes visualizan las plantas como símbolo de resistencia:

Las plantas siempre forman una, siempre buscan una forma de vivir. ... yo vi una vez que hubo un bombardeo. Y... en ese bombardeo quemaron muchos árboles, una selva y los animales se tuvieron que ir. Pero luego ... *los árboles volvían a crecer y más fuertes*. Los animales volvieron, las frutas se dieron. Entonces *los árboles siempre pueden resistir*. Y, cada vez que vienen, cada vez que viene otra generación, viene más fuerte (Entrevista, PR-Julieta).

La resistencia de las plantas se presenta como una forma de ser más fuertes ante el daño recibido, una manera de resurgir ante la adversidad. Sin embargo, la participante no destaca solamente la capacidad resiliente de las plantas, sino las amenazas que las vuelven símbolos de resistencia, lo cual justifica que sean vistas como objeto de cuidado. Que solo niños y niñas rurales hayan hecho esta anotación puede dar cuenta de que, a diferencia de los urbanos, estos se perciben estando en un entorno rodeado de árboles que crecen y renacen, bien sea por procesos naturales- como en la vereda que hay varias especies que pasan por un proceso de abscisión, en el cual parecen morir, para luego retoñar con más vigor- o por la huella humana, como lo señala PR-Julieta.

7.1.2. Los animales son parte del ambiente: ayudan a preservar la vida y calmar los miedos.

Igual que las plantas, los animales también se consideran parte de la naturaleza, es decir, del ambiente, y son valorados por los beneficios que aportan:

Son parte del ambiente porque, por ejemplo, nada más hoy estábamos hablando con la profe de que los pájaros polinizan, las abejas polinizan y si ellos no polinizaran, entonces ya se hubieran acabado los árboles, prácticamente, porque el humano los tala para los aserríos y eso, pero después no vuelven a sembrar (Entrevista, PR-Rigo).

Nuevamente, el valor se atribuye a los beneficios percibidos, dado el papel que cumplen los animales polinizando las flores, las cuales no solo embellecen el paisaje, sino que dan lugar a la fructificación de muchas especies sirviendo de alimento para otros seres vivos. Es interesante también que el participante señale la escuela como fuente de información y que en las entrevistas se haya encontrado este aprendizaje como parte de la RS de niños y niñas tanto del contexto rural como urbano.

Asimismo, es importante señalar que *el ser humano se visualiza como la principal causa de la degradación de la naturaleza*, pues utiliza recursos naturales como los árboles con un fin como el señalado, los aserríos, pero sin preocuparse por volver a restaurarlos. El punto central, sin embargo, es que hay una imagen en torno a los **animales como equilibradores de la naturaleza**,

cuya función permite preservar la vida, de ahí que se consideren parte de la **naturaleza que nos cuida** y a su vez se constituyan como objetos de cuidado.

Hay igualmente una tendencia a pensar que los animales **están dotados de humanidad**, siendo otra de las razones por las cuales los incluyen como parte del ambiente, pues los consideran igual que los humanos: “Sí, porque ellos también son como nosotros. También viven, ven. Ellos nos tratan de decir algo, cuando laten [ladran]” (Entrevista, PR-Rafael). Al igual que con las plantas, esta humanización de los animales conlleva una significativa carga afectiva por parte de los niños y las niñas de ambos contextos, que al asociar a los animales la capacidad de sentir, los ven como amigos: “[...] Se hizo muy amiga de los pájaros, tanto que empezaron a mostrarse pajaros que ella jamás vio en su vida pajaros raros con negro y amarillo lo nombro batman” (Fragmento del cuento, PU-Mirasol). La amistad implica una relación de afecto positivo, amor, cariño, en suma, una conexión emocional. Por tanto, considerar a los animales como amigos es verlos como pares y darles valor como compañeros de aventuras más allá del nicho ecológico que desarrollen en la naturaleza, como el ejemplo citado con los pájaros. Tanta es la carga afectiva que los niños y las niñas vinculan a estos seres especiales, que asumen un cambio en su estado anímico cuando los acompañan.

[...] que la gente tenga en sus casas un perrito, porque en realidad ahí, más o menos, comienza la amistad y comienza uno, porque, por ejemplo, alguien por ahí, que soy yo, con nervios necesita alguien a quien decirle sus miedos y se vuelve tranquilo y no se come cosas (Entrevista, PU-Mulán)

Dicha conexión emocional representa para niños y niñas tanto del contexto rural como urbano un beneficio en su estado de ánimo, lo que da lugar a un reconocimiento significativo de los animales como parte del ambiente, entendiéndose este como naturaleza. Además, se suma como un elemento que da más peso a la idea de que **la naturaleza nos cuida**.

7.2. Nuestro hogar común: El Ambiente como planeta.

Aunque el ambiente como naturaleza fue uno de los elementos más frecuentes de la RS de niños y niñas de la zona rural y urbana, un hallazgo importante en la fase de diagnóstico que se amplió con las entrevistas y los grupos de discusión fue la imagen de **ambiente como planeta**, noción que tiene su base en lo que representa: nuestra casa u hogar común.

Si la naturaleza puede ser el refugio para algunos, el planeta lo es para todos. Nada más, la concepción de hogar implica las relaciones por lo general filiales que se establecen al interior de un espacio significado como casa, de ahí que el ambiente también sea visto como un espacio relacional. Por ello, la idea de *hogar común* no solo convoca a una pertenencia colectiva, sino a la carga afectiva que hay en torno al lugar que se habita, un motivo suficiente para considerarlo objeto de cuidado: “el ambiente es muy importante, porque es donde nosotros vivimos y es nuestro planeta, y es de todos, no es de una persona sola” (Entrevista, PR-Rafael). Aunque en la fase exploratoria solo los participantes del contexto urbano representaron en sus dibujos el ambiente como planeta, en la fase de profundización, como se ha ilustrado, los participantes del área rural coincidieron con esta noción.

Visualizar el ambiente como planeta conlleva a tomarlo como objeto de cuidado, pero no tanto en retribución a lo que nos proporciona sino por cuestión de supervivencia:

[...] no hay ningún planeta muy cercano a nosotros que sea parecido o que tenga las mismas condiciones en este momento, por ejemplo, Marte no se puede vivir ahí, tampoco Júpiter, ni Saturno, ni ningún planeta si apenas logramos llegar a la Luna, no creo que vayamos a llegar a un planeta lejano, digo cercano o lejano, entonces tenemos que cuidar este planeta, porque luego no vamos a tener un hogar donde vivir (Entrevista, PU-Tamara)

Desde la comprensión de los participantes, las condiciones que ofrece nuestro planeta para la vida, no se encuentran en ningún otro lugar del universo, por lo menos no que este comprobado; por ello, llaman al planeta su hogar y ven el cuidado como una responsabilidad y un deber. En los relatos puede identificarse que en estos contenidos de la RS del cuidado del ambiente hay una marcada relación con las normas y valores promovidos desde la religión católica.

7.2.1. El ambiente es un regalo de Dios.

El ambiente, bien sea visto como planeta o naturaleza, es tomado como un regalo de Dios tanto por niños y niñas urbanos como rurales. Esta creencia tiene un fundamento instaurado desde el ámbito familiar y escolar, ya que tanto la Escuela del área rural como el colegio virtual, son instituciones educativas que profesan la fe católica, por tanto, desde áreas como religión y otros espacios como los de pastoral y bienestar y las tertulias cristianas, se promueve la formación cristiana católica, desde la cual se enseña que Dios es creador de todo cuanto vemos. Así, PR-Julieta lo enfatiza: “[...] El planeta no es nuestro. Dios nos lo regaló para que nosotros podamos vivir, porque si el planeta se acaba aún no sabemos si podemos ir a otro, entonces hay que aprovechar esta oportunidad” (Entrevista).

La creencia de que el planeta no es nuestro, sino de Dios, da lugar a entender que el regalo consiste en el derecho de poder habitarlo por una corta estancia, tornándose su cuidado como un deber: “yo creo que para cuidar el medio ambiente es como un deber ya que Dios nos dio el planeta” (Entrevista, PU-Mauricio). Pero, no se trata de un deber cualquiera, sino de un **deber moral**, que implica estar sujeto a las propias nociones de bien o mal. En este orden de ideas, creer que el ambiente es un regalo de Dios, le otorga un valor agregado a la idea que hay que cuidarlo, no por obligatoriedad legal o porque implique una penalidad judicial, sino por las propias creencias y lo que dicta la conciencia, como lo expresa uno de los participantes:

el mismo Dios ya sabe cuál es su castigo, Dios no castiga, ellos se autocastigan creyendo que Dios los castiga, Dios no tiene que hacer nada, Dios está relajado allá arriba, ellos son lo que se autocastigan, se deprimen, se deprimen, se deprimen y sienten un dolor en el corazón, se castigan ellos mismos (Entrevista, PU-Cesar).

De esta manera, para los devotos de la religión católica, el miedo al castigo divino se hace visible. Sin embargo, el hecho de considerar que es el ser humano quien se autocastiga, conlleva al reconocimiento mismo del **deber moral** que él mismo se impone por su sistema de creencias y valores. Al tomarse el ambiente como un regalo de Dios, todo cuanto pueda atentar contra él, será estimado como una ofensa grave: “uno se pregunta porque uno los ve haciendo esas cosas que uno piensa, como por ejemplo esa persona cree en Dios y yo que he visto la gente, que yo estoy rodeada

no han cuidado el medio ambiente” (Entrevista, PU-Rubi). Este cuestionamiento sobre las acciones de cuidado de otros con relación a sus creencias, pone el foco de atención no en la imagen de ambiente como planeta, sino como regalo de Dios más allá de la supervivencia, que presenta *a la vida como valor supremo de la religión*, pues recae sobre ello un peso mayor para considerar que es deber de todos cuidar el ambiente porque de no hacerlo, habrían consecuencias: “creo que Dios trajo el Covid para que la gente hiciera un pare porque me acuerdo que antes del Covid acá en Bogotá es frío, es muy helado y pues antes de la pandemia estaba caliente” (Entrevista, PU-Mauricio). Así, una pandemia tan reciente como la del COVID-19, que sigue vigente, se ve como un castigo a la humanidad por su irracionalidad y falta de cumplimiento a su deber moral, como dice el participante, **un pare impuesto**. Esto fue relevante, porque mostro cómo se acomodan las RS al contexto presente y cómo sus contenidos acogen elementos de contingencias sociosanitarias como la pandemia por Covid-19.

Aunque sea sobre el ser humano quien recae el castigo y la responsabilidad, hay igualmente un reconocimiento de su propio valor como seres humanos, al haber sido creados por Dios como parte del ambiente, aspecto que da cuenta de las normas implícitas y valores existentes sobre el cuidado como un deber cristiano.: “me acuerdo que Adán y Eva ellos estuvieron en el medio ambiente y fueron de las primeras personas que estuvieron ahí entonces yo creo además Dios creó a las personas en el medio ambiente” (Entrevista, PU-Mauricio); “Yo pienso que los seres humanos son como algo que necesitaba el mundo para hacerlo más real” (Entrevista, PR-Karolita).

La idea de que el ser humano no es un espectador externo a la creación sino que hace parte de ella, como lo expresa PR-Bless “hacemos parte del ambiente” (Entrevista) puso en escena un elemento de sumo interés en las RS que tienen niños y niñas de ambos contextos sobre el cuidado del ambiente, el papel de los conflictos sociales en un ambiente que, más allá de lo natural, y de acuerdo con la idea de hogar común, se concibe como un espacio relacional.

7.2.2. El ambiente como objeto de conflictos sociales

Según los participantes, un conflicto social implica un desacuerdo que afecta a un grupo de individuos, en este sentido, para ellos, dichos desencuentros tienen un objetivo en común: los recursos, como el agua o incluso el mismo territorio que los alberga. De esta forma, el ambiente empieza a constituirse para ellos como un **objeto de disputa** y el cuidado se ve como **una defensa**

del territorio, como lo expresa PU-Cesar cuando habla del dibujo que realizó que se muestra en la categoría 6.1.1 de la fase exploratoria:

[...]la parte izquierda, literalmente es la parte este, ahí, están todas las cosas buenas que la gente respeta los animales, cuida el planeta, se aman, o sea, están en una convivencia total, no hay un animal más alto que el otro, no, todos están parejos, en cambio en el otro hay descontrol, hay furia, hay ira, hay niveles, por así decirlo, hay niveles de como sí, del mejor animal, por así decirlo (Entrevista, PU-Cesar)

En su relato, el participante pone en contraste un mundo dividido, con la particularidad que un lado está bien cuidado y tiene riquezas naturales mientras que el otro no, lo que inicia una guerra en el que uno lucha por alcanzar los recursos que ya no posee y el otro por defenderlos. Fue importante anotar respecto a esto y con relación a la creencia religiosa de los niños y las niñas, que el respeto, el amor, la igualdad como pilares fundamentales para una convivencia total, son valores que se promueven desde el cristianismo católico y resulta relevante que sea todo ello lo que PU-Cesar nombra como lo bueno, en contradicción a la furia, el descontrol y la desigualdad que señala se encuentra al otro lado del planeta ilustrado. Sumado a esto, apuntar a la convivencia implica el asunto de entender el ambiente como un espacio de relaciones, que pueden ser favorables o desfavorables. En este sentido, lo que se considere buen ambiente no solo será lo que esté bien cuidado, pues se asume que en tal caso habrá abundancia de recursos, sino lo que dé lugar al *mantenimiento de relaciones pacíficas*: “también hay otra... otra palabra que dice ambiente, que es de las personas: mantener el ambiente” (Entrevista, PR-Julieta), “Para mí el ambiente es estar en paz, no estar en peleas” (Entrevista, PR-Rigo).

Nuevamente, es notoria la carga afectiva asociada a la RS que tanto los niños como las niñas tienen sobre el cuidado del ambiente, con todo lo que ello implica, pues, como se ha dicho, es necesario entender el cuidado desde la perspectiva del qué, de qué y por qué se cuida. Por esto, el ambiente y los tipos de interacción que en él se construyen como ambiente social lleva implícitamente tonos afectivos desde la relacionalidad, es decir, en condiciones de igualdad se reconocen vínculos de amor y solidaridad que convocan a estados emocionales de bienestar mientras que un ambiente caracterizado por la desigualdad de recursos que tiene como correlato

limitaciones en su capacidad de apropiación, se puede dar lugar al conflicto violento y el malestar emocional -ira, furia-.

Esta comprensión del ambiente en su *dimensión relacional y política* supone la comprensión del cuidado en el marco del conflicto entre quienes cuidan y no cuidan, entre los aventajados y los que son objeto de exclusión, y en últimas, del cuidado como un control compartido sobre territorios y recursos de acuerdo con las necesidades de diferentes comunidades.

A modo de cierre, en el desarrollo de este capítulo fue posible identificar que el ambiente, bien sea visto como naturaleza o planeta, es tomado como objeto de cuidado no solo por los beneficios que otorga a todos los seres vivos sino por el valor moral que se le concede al dotarlo de humanidad, lo cual hace fundamental la aprehensión de un conjunto de valores morales que permitan prácticas consecuentes con la conservación del ambiente y todo lo que lo integra, como el amor, la gratitud, el respeto y la responsabilidad. Destaca sobre todo el sentimiento de amistad con los animales y las plantas, lo cual favorece el desarrollo de valores prosociales como el altruismo, la compasión y la empatía.

Aunque, se encontró que en las RS del cuidado ambiental de niños y niñas tanto del contexto urbano como rural predomina la imagen de ambiente como naturaleza, también hay referencia a un ámbito social, en cuanto a las relaciones que los seres humanos construyen entre sí, viéndose el ambiente como un espacio que es al mismo tiempo objeto y contenedor de conflictos sociales, esto es, un ambiente configurado como territorio que a partir de las tensiones, conflictos entre personas y grupos, se enmarca en una dimensión política del cuidado desde las instituciones, los gobiernos y la sociedad en general.

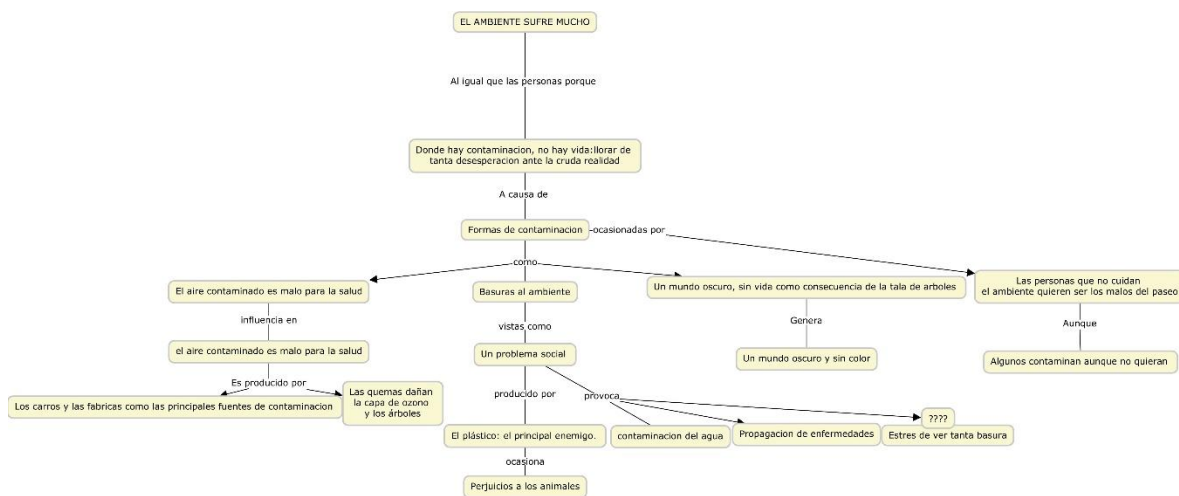
Asimismo, la carga afectiva se tornó significativa, pues no se trató sólo de un utilitarismo de los recursos naturales que ofrece la naturaleza sino de un impacto en el ámbito emocional que se constituye en un valor agregado en lo que se considera debe ser cuidado y le otorga al ambiente un valor moral al considerar relaciones de igualdad. Por último, es importante aclarar que niños y niñas de ambos contextos coincidieron en todo lo anteriormente mencionado, excepto en considerar que las plantas tienen propiedades sanativas y son símbolo de resistencia, contenido privilegiado en los participantes rurales, por las prácticas que hacen parte de sus hogares.

8. El ambiente sufre mucho, llora como nosotros por tanta contaminación

Del análisis obtenido sobre los contenidos de las RS que tienen los niños y las niñas urbanos y rurales sobre el cuidado del ambiente, se presenta en la figura 26 las principales formas de contaminación que consideran como principal amenaza de la que es preciso cuidar al ambiente y que le impactan negativamente.

Figura 26

Red de los contenidos de la RS con relación a las amenazas que afectan el ambiente



Uno de los contenidos gruesos que se identificaron como parte de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas urbanos y rurales fueron las formas de contaminación y esa idea de frente a qué se cuida el ambiente. Dado que para ellos el ambiente no es solo un entorno físico inerte, sino que está dotado de vida, tiene cualidades sensibles homólogas a las humanas, posee conciencia y experimenta el dolor, toda amenaza que vulnera su humanidad aparece como un nodo potente en sus RS sobre el cuidado del ambiente.

En esta medida, se resaltaron una serie de amenazas que atentan contra el ambiente (ver figura 26), como el tema de las basuras, el aire malo y la tala de árboles, de lo cual, resultó el exceso de basuras como un elemento axial de la representación y el humano como el principal responsable. Además, se identificó que todas estas situaciones son preocupantes para ellos porque traen consigo consecuencias nefastas como la alteración de los paisajes, la extinción de especies, el agotamiento de los recursos y la propagación de enfermedades, en suma, daña al ambiente, al cual le suponen

un estatuto de ser vivo: “el medio ambiente también tiene vida como nosotros, lo que pasa es que ellos no se pueden mover, pero nosotros sí” (Entrevista, PR-Karolita).

El daño que experimenta, por tanto, el ambiente, se constituyó en uno de los contenidos más importantes de la RS sobre el cuidado del ambiente tanto en niños y niñas urbanos como rurales ya que consideró no solo el hecho de que el ambiente posea vida sino la atribución de humanidad y la capacidad de sentir sufrimiento como si existiese en él un estado de conciencia que le permitiese reflexionar sobre sus experiencias de dolor: “[...]a la Tierra también le duele, y ella también sufre como nosotros, nosotros sufrimos y también lloramos a la vez, y ella también llora” (Entrevista, PR-Rafael).

Pensar que **el planeta sufre**, fue otorgarle la capacidad de procesar el dolor más allá de lo fisiológico donde el llanto, acompañado como suele ser de la tristeza, resulta ser la respuesta emocional a la situación que lo hace sufrir. Por ello, para niños y niñas de ambos contextos el centro de ese sufrimiento estuvo en las **formas de contaminación** y es este, por ende, la amenaza principal de la cual hay que cuidar al ambiente. Fue comprensible, en consecuencia, el por qué los niños y niñas del área rural tomaron a las plantas como símbolo de resistencia, pues para ellos el sufrimiento da lugar tanto a fortalecer la capacidad de mantenerse en el tiempo pese a las dificultades como a reinventarse de diferentes maneras.

Es oportuno mencionar que, en los relatos y entrevistas, el llanto también se produce como respuesta a **la tristeza** y el **reconocimiento de culpa** por una acción inadecuada, daño extremo de la naturaleza por parte de los seres humanos, que ha tenido alcances no esperados.

un día estaba viendo el noticiero, el noticiero mostraba un río contaminado con celulares, en la casa se hizo el silencio por un momento, hasta que el padre le preguntó si había sido él, el niño medio llorando dijo que sí, el niño estaba muy triste (Fragmento del cuento, PU-Antonio)

En el desarrollo de los relatos, el llanto se expresa como consecuencia del sufrimiento y posee una basta carga emocional que bien puede ocasionar un estado de malestar o invitar a acciones favorables para el ambiente. En los siguientes apartados se hace referencia a la conmoción que expresan los participantes de ambos contextos frente al sufrimiento del ambiente.

8.1. Donde hay contaminación, no hay vida: Llorar de tanta desesperación ante la cruda realidad

La contaminación del ambiente representa una amenaza para la vida y para sí mismos, por ello despertó en niños y niñas rurales y urbanos un sentimiento de pena que mostró el sufrimiento como una experiencia compartida por el ambiente y los seres humanos ante las distintas formas de contaminación. Los participantes de ambos contextos expresan, tanto en los relatos como en las entrevistas y grupos de discusión, diferentes formas de malestar como respuesta al sufrimiento ambiental; en una relación empática, sufren al ver el sufrimiento ambiental, al ver o imaginar la devastación de sus entornos. Al ser interrogados respecto de sus sentimientos frente al no cuidado del ambiente señalan: “Mal, porque (...) eh, todos nos podemos, podemos sufrir por el ambiente (...), llorar (...), y todo por él” (Entrevista, PR-Rafael).

Expresiones concretas de dolor, como el llanto, son respuesta a una situación que los angustia y que se convierte en un móvil para la acción; **sufrir porque el ambiente sufre implica un sentimiento de compasión y preocupación** que conlleva a niños y niñas de ambos contextos a pensar también en sus congéneres, lo que incita a querer hacer algo por evitar o suprimir el sufrimiento conjunto que se experimenta:

Porque si uno lo piensa bien, entonces uno se está ayudando a sí mismo y a las demás personas y además es como un futuro para los demás que vienen, entonces es como ayudándole a los demás en el futuro, que no sufran las consecuencias del ahora (Entrevista, PU-Melinda).

Asimismo, sufrir porque el ambiente significa verlo como un igual y, como se ha dicho, dotarlo de humanidad. Sin embargo, el sufrimiento no aparece solo como una cuestión de empatía, lo hace como consecuencia del mal que las personas le ocasionan al ambiente, porque “donde hay contaminación no hay vida” (Entrevista, PU-Mauricio), argumento que deja ver al humano en dos facetas: una, como un ser que posee sensibilidad ambiental y dos, como el causante de su deterioro, lo que genera en los participantes de ambos contextos impotencia y desesperación al percibir la falta de control ante comportamientos de otros que contribuyen al deterioro ambiental y la contaminación, como lo muestra PU-Dorian en su cuento: “[...] Gabriel no estaba bien

emocionalmente; estaba estresado y afanado, viendo cada día más basuras en la calle, más carros, más humo y más desiertos. ¡hasta lloraba de tanta desesperación! (Fragmento del cuento). Así, la desesperación deviene como un modo de expresar la desesperanza que le causa ser testigo de una crisis que se incrementa y para la cual parece no existir salida, pero que a su vez también puede conducir a la acción:

[...]que uno, pues se imagine pues padeciendo, o sea para que uno tenga más conciencia de lo que uno está pensando es conectarse con ese pensamiento en el caso de, de que si yo estuviera pues en escasez, pues es bien feo uno estaría desesperado buscando pues recursos del planeta y cuando no encuentra nada uno empieza a, a desesperarse (Entrevista, PU-Dorian)

El participante habla de la importancia de tener conciencia de los problemas ambientales para disponerse a cuidar, ante la imagen de un ambiente deteriorado, que afecta la sostenibilidad de la vida. Sentimientos como la impotencia, el estrés y el desespero se generan como respuestas emocionales a las amenazas percibidas y propician la búsqueda de soluciones inmediatas. Para los niños y las niñas rurales y urbanos, para que el ambiente deje de sufrir es importante cuidarlo, pero previamente es necesario saber de qué se cuida; por ello, antes de señalar las acciones de cuidado, hacen referencia a las formas de contaminación que lo afectan. En concordancia con esto, se describen a continuación los principales desafíos que afronta el ambiente y que se han ido agudizando con el tiempo.

8. 2. Basuras al ambiente

El crecimiento desmedido de las basuras en el ambiente aparece como la problemática nodal en la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas de ambos contextos, por tratarse de un problema observable desde sus propios entornos. El exceso de basuras en lugares públicos como las playas, los parques y las calles así lo confirman: “Hay playas que tienen demasiada basura” (Entrevista, PU-Tamara); “En estos momentos se ve mucha contaminación, mucho papel regado en la calle, cajas de jugo” (Entrevista, PU-Luis Miguel); “Yo he ido a muchos parques y los he encontrado con basura” (Entrevista, PR-Edward).

La visibilización de la calle como un lugar de tránsito diario, las playas y parques como espacios de recreación y encuentro familiar convertidos en focos de contaminación por basuras, ponen de manifiesto el problema que estas representan a causa de su mal manejo e inadecuada disposición. De esta manera, PU-Dorian que vive en la Ciudad de Bogotá, expresa como se ha alterado el paisaje y la impresión que esto le causa: “[...] el de la Caracas dirigiéndose a Usme tiene, tiene unas avenidas que son, que son muy feas, que son pues como unas montañas y pues hay gente que, eh que uno ve pues que mucha, mucha basura botada” (Entrevista).

En una primera vía, **las basuras se ven como un problema estético que altera los paisajes**, impactando su belleza natural y dando paso a la fealdad. La contemplación del ambiente como un lugar bello, limpio y tranquilo se perturba por la contaminación y cambia la experiencia sensible del espectador a desfavor. En segunda instancia, la presencia de basuras en el ambiente cercano es comprendida como una **amenaza a la cantidad y calidad de recursos** presentes y su escasez empieza a constituirse en un panorama complejo para el bienestar de quienes lo habitan.

[...] me acuerdo que en tercero hice un trabajo acerca de una cascada no me acuerdo muy bien y pues mi mamá me dice que era muy bonito ese lugar, que además ahí tenían un hotel y la vista era perfecta, era muy bonita, pero con la contaminación se fue el agua y ya no está la cascada (Entrevista, PU-Mauricio).

Sucede también que el aprovechamiento de la naturaleza para la prestación de servicios turísticos trae consigo una mayor actividad humana y, por ende, un incremento del impacto que se genera sobre el entorno, el cual no es necesariamente positivo. Como consecuencia, desde la perspectiva de los participantes no solo se generan cambios en los patrones de belleza sino un desequilibrio ecosistémico dada la intervención de factores antrópicos.

Sin embargo, la alteración de los paisajes y la reducción de recursos disponibles para las actividades de turismo son solo algunas de las consecuencias que generan las basuras; en una tercera vía, los participantes destacan la importancia de los **problemas de orden social** vinculados a la contaminación con basuras, tales como la proliferación de enfermedades, las inundaciones y el estrés.

Desde la perspectiva de los participantes, las basuras no atentan solo contra la estética de los lugares sino **contra la salud pública**, de allí que la crisis ambiental se haya constituido en un

problema de índole social: “si tiran mucha basura en el medio ambiente nosotros nos podemos enfermar, morir, los animales también” (Entrevista, PR-Sol). Si anteriormente se señalaba que **la naturaleza nos cuida** porque brinda bienestar desde diferentes ámbitos, se entiende porque preocupa tanto la contaminación a la que se ve expuesta por el exceso de desechos que las personas arrojan en los lugares cotidianos con los que interactúan.

En este orden de ideas, las basuras traen consigo diferentes impactos ambientales, porque no solo afectan las zonas urbanas, sino los recursos naturales, como el agua y el aire, lo que acaece igualmente en un perjuicio social.

[...] como en Zamora [Barrio de la Comuna 11 de Bello-Antioquia], por donde vive mi primo, allá tiran mucha basura al río. Entonces, cuando llueve, claro, toda la basura y, y el río se creció, le llegó a la puerta, como mi primo vive abajo, y otro arriba, abajo se le creció, eh, le llegaron a la puerta, tuvieron que, tuvo que, mi tía tuvo que barrer para que el agua se saliera (Entrevista, PR-Julieta)

La contaminación de los ríos genera un problema de orden social a la comunidad cuando se crecen los cuerpos de agua debido al taponamiento o abultamiento que se genera por las basuras, lo que impide el flujo normal del agua y genera en consecuencia su desbordamiento hacia zonas habitables, dando lugar a **inundaciones**. Asimismo, botar las basuras a la calle puede ser causal de tal situación, como lo relata PR-Julieta

[...] a mí me dolía mucho porque todo caía a la calle y en la calle, eh, se va a entrar a acantilados [alcantarillado]. Y en los acantilados llega al río y el río se crece, porque, solo con una cosita, el mundo entero se puede destruir (Entrevista, PR-Julieta).

A parte de las inundaciones, la acumulación de basura se constituyen en focos de infección por la propagación de enfermedades, de lo cual se deriva otro problema social, por la afectación directa a la salud:

Las microcápsulas son como una bacterias que se forman de la basura, muchas veces de fruta podrida, de químicos, de humo y ya, entonces cuando todas esas enfermedades se

unen, ahí se forma una microcápsulas que la gente que la puede respirar, uno si la puede respirar, pero si uno respira muchas, muchas, en millones puede hasta morir (Entrevista, PR-Rigo).

En el pensamiento de los niños y las niñas, las microcápsulas constituyen la causa por la cual las basuras también pueden contaminar el aire y afectar masivamente a las personas al tener la posibilidad de viajar a través del aire. De esta manera, el exceso de basuras en cualquier lugar se tomó como una amenaza grave para el ambiente y todo lo que lo integra, constituyéndose en una causal de sufrimiento: “y dicen que, cuando llueve, ella está llorando (...), porque le hacen algo malo, mmm, tiran basura en el piso o en la calle” (Entrevista, PR-Rafael).

El participante alude a la Tierra, cuando dice que ella está llorando, pues, como se planteó en el capítulo 7, a parte de la naturaleza asumen como representación del ambiente al planeta. Además de ello, la metáfora entre el llanto y la lluvia refuerza la representación del ambiente como un organismo vivo dotado de humanidad que sufre ante tanta contaminación.

8.2.1. El plástico: el principal enemigo

Para niños y niñas rurales y urbanos, las basuras son todo aquello que se arroja porque resulta inservible para las personas. Dado esto, puede ser de todo tipo, cartones, envases, trapos, empaques, etc. Pero, entre todo, destacan principalmente por su impacto al ambiente, los plásticos. PR-Rigo da cuenta de ello: “los envases, el vidrio son químicos, el plástico son químicos, el tetrapack también son químicos, porque cartón con una base aluminio quirúrgico y ya y casi todas las basuras son de plástico” (Entrevista).

El participante refiere una serie de elementos de uso común que son químicos y señala que casi todas las basuras son de plástico, razón por la que se constituye en un gran enemigo. Actualmente, el uso del plástico se encuentra muy expandido, pues hace parte del consumo diario de muchas personas a nivel mundial. Durante la pandemia, su uso se incrementó con la obligatoriedad del uso de los tapabocas y de otros elementos como guantes, lo cual no pasó desapercibido para los niños: “una vez íbamos a Comfama y vimos el río lleno de basura, íbamos en el metro y vimos el río lleno de basura, entonces mi mamá dijo que no que hasta había juguetes nuevos y tapabocas y todo” (Entrevista, PR-Julia).

Así, entre la basura, **el plástico se visualiza como un enemigo peligroso**, que contamina al ambiente afectando además del agua, el aire que se respira: “[...]si uno pone una botella de plástico al sol, ella se va secando y a medida que se va secando también va sacando un humo por dentro y ese humo son los gases que llamamos contaminantes” (Entrevista, PR-Rigo). Implícitamente, el participante hizo alusión a la contaminación del aire como consecuencia de los plásticos, al mencionar los gases contaminantes que se desprenden de estos cuando son expuestos al calor. No obstante, este no fue el único y más importante perjuicio percibido. Para los niños y las niñas, la mayor preocupación estuvo en los **daños causados a la fauna marina**. Por esto, señalaron la contaminación del agua como una problemática preocupante: “los que no la saben cuidar botan basura por la naturaleza, en los ríos que es donde es peor botarlo, porque es donde se contaminan los animales y es donde mueren [...]” (Entrevista, PU-Luis Miguel).

Debido a la contaminación del agua, la fauna marina se encuentra expuesta a la muerte, y aunque son varias las causas asociadas, se destacó el plástico como la más grave por ser un material de alto consumo en la sociedad:

[...] como la coca cola, los envases de plástico son malos, porque, o sea, las personas como que, además de que son adictas a esa gaseosa, además ese plástico va a los océanos y contamina mucho el agua y además le llega a los peces y a las especies y se pueden morir por ahorcamiento (Entrevista, PU-Matilde)

Además del daño a los peces y especies del agua, en la cita anterior hay una referencia importante por el problema que se enuncia, **el consumismo**. PU-Matilde refiere que la Coca-Cola es un producto tan consumido por las personas, que llega a ser adictiva, lo cual sugiere un consumo a gran escala que repercute por supuesto en el crecimiento de la contaminación. Así, el plástico se constituyó en una amenaza crónica sobre todo porque la mayor parte tiene como destino final los ríos y mares. No obstante, también se tiene en cuenta los daños que ocasiona fuera del agua, al resto de animales.

[...] a los animales en el agua eso les hace daño porque de pronto eso ellos creen que es comida se los comen y se les puede quedar por acá (señala la garganta) y se pueden morir,

y entonces para los animales en la tierra es muy contaminoso, para nosotros también (Entrevista, PR-Sol).

Por su forma y consistencia el plástico es confundido por alimento, y los animales lo ingieren ocasionándose daños e incluso la muerte. Por ello, y ante el consumismo excesivo de la sociedad, niños y niñas de la zona urbana y rural coinciden en considerarlo como un peligro para el ambiente, sobre todo para los animales: [...] Porque si maltratamos el medio ambiente y tiramos basuras a los ríos y a los lugares los animales se lo pueden comer y se pueden extinguir más adelante no vamos a ver más animalitos (Grupo de discusión, PR-Rafael).

De todo esto resultó que las basuras en sí mismas no representan todo el problema, sino el hecho de arrojarlas a las calles, el agua, los suelos, o a cualquier otro lugar lo que más afecta al ambiente, siendo el plástico la mayor amenaza para la fauna marina. Llamó la atención también que se mencionarían posibles extinciones, en una época en la que se considera tendrá lugar la sexta extinción por causa de tanta contaminación, lo cual empezó a visibilizar el problema del mal manejo y disposición de las basuras como lo más axial de sus representaciones sobre contaminación.

8.3. El aire contaminado es malo para la salud

A parte de las basuras, otra de las formas de contaminación que los niños y las niñas rurales y urbanos identificaron como una gran amenaza para el ambiente fue el aire contaminado o como ellos lo llamaron **aire malo**, esto, principalmente, por el alto flujo vehicular, la actividad de las industrias y las quemadas. Se pudo notar que la consideración de esta problemática como una de las más preocupantes estuvo relacionada con la afectación a todas las formas de vida, incluida la humana, desde la cual, se visualizó como un problema de salud pública.

Aunque para niños y niñas de ambos contextos el humo negro es la causa principal del aire malo, la emisión de gases altamente tóxicos se debe incluso a otras actividades antrópicas: “no solo son los humos negros sino también los químicos y la evaporación de polos y también el humo de los carros cuando están malos y las motos también contaminan el mundo porque nos podemos enfermar. Eso lo sabemos todos”(Grupo de discusión, PR-Rigo). Por tanto, las enfermedades que

se generan por el deterioro del aire, también tienen origen en los químicos y en el derretimiento de los polos, los cuales se asocian a una problemática más general, el calentamiento global:

Los polos se va a ir derritiendo y eso causa el calentamiento global, jum eh a ver, sí, el calentamiento global creo que es ya, se tiene que manejar o si no, mal, eh entonces, eh por ejemplo, los polos se van a ir derritiendo, por ende, los osos y todo esto, se van a ir muriendo (PU-Matilde).

Fue relevante que solo niños y niñas urbanos mencionaran este fenómeno, pero que los rurales lo relacionaran indirectamente con la contaminación del aire, además de indicar en el grupo de discusión que estas amenazas son de conocimiento común y que por ello todos lo saben. El hecho es que **el aire malo** es un problema del cual pueden dar cuenta desde la experiencia, porque sus consecuencias son tangibles. Por esto, en la RS sobre el cuidado del ambiente, tanto los participantes rurales como urbanos refieren que el cuidado del ambiente implica **tener el aire limpio**: “[...]que el aire no esté contaminado, porque está es horrible, también, o sea, tanto el aire, o sea, cuando se degrada el aire, o sea, cuando se pone todo feo a uno le deteriora la salud, porque uno está respirando eso (Entrevista, PU-Matilde).

Sin embargo, fueron los niños y niñas urbanos quienes más percibieron desde sus vivencias la mala calidad del aire, lo cual puede entenderse en consideración del contexto en el que se encuentran, que incrementa el problema por la agudización de ciertos factores, como el alto flujo vehicular, la densidad poblacional, la geografía, la poca vegetación, entre otros: “antes uno no quería salir, porque pues uno se contaminaba en el aire, entonces uno no podía salir ni a la cancha para jugar con los amigos de la unidad o cosas así”. (Entrevista, PU-Melinda)

Aunque la participante habla en tiempo pasado porque considera según lo expresado en la entrevista, que la situación ha mejorado a causa de la pandemia y el encierro que implicó, aún refiere el problema que representa tal contaminación para la realización de actividades al aire libre y las restricciones que hay por ello, dada la generación de enfermedades respiratorias que se asocian con el **aire malo**: “[...] sí contaminamos el medio ambiente y todas las cosas, más adelante nos va a hacer daño. Porque el aire se contamina y por el aire es que respiramos” (Grupo de discusión, PR-Sol).

Las enfermedades respiratorias como el asma y otras se agudizan por la presencia de contaminantes en el aire y ese es uno de los riesgos mayores para la población. Sumado a esto, resultó interesante que se involucrara nuevamente el tema de las basuras y se estableciera una relación con la contaminación del aire, dando lugar a la percepción del mal olor como parte de sus representaciones del aire contaminado: “si uno tira la basura al piso eso genera mal olor y ese mal olor se puede ir a las casas y eso se puede volver aire y ese aire le entra a las personas a los pulmones y le hace daño”. (Entrevista, PR-Karol). Vale anotar que esta relación solo la establecieron niños y niñas rurales, ya que las fuentes primarias del problema se concentraron en los carros, fábricas y quemas.

Si bien es cierto que la contaminación del aire fue una problemática identificada tanto por niños y niñas del contexto rural como urbano, las fuentes que le dan origen poseen un peso diferente para ambos casos, ya que en lo urbano resalta más la contribución que los carros, las fábricas o empresas hacen al aire. Para los participantes de la zona urbana, la responsabilidad recae en las empresas por los diferentes procesos que llevan a cabo: “las empresas, porque esas son las que más contaminan, por lo que tiene esos tubos que sacan humo, que eso contamina demasiado el ambiente” (Entrevista, PU-Luis Miguel). **El humo** que es expulsado por las chimeneas o tubos, como lo llaman los participantes, se considera en la causa principal del **aire malo** y, de hecho, es el elemento más tangible de la problemática, ya que los gases contaminantes son microscópicos y por eso invisibles para el ojo humano. Sumado a esto, está un factor señalado en párrafos anteriores, el humo expulsado por los carros a través de los tubos de escape: “el humo de los carros, de las motos, eso lo puede contaminar a uno y también a las plantas” (Grupo de discusión, PR-Sol).

En consecuencia, los carros y empresas son las principales fuentes de contaminación, y de peligro para todas las formas de vida, pero, existe un peligro más, las quemas. Mientras tanto, entre los niños y las niñas rurales las quemas se señalaron como una de las causas principales del aire malo. En el grupo de discusión rural se dio una conversación muy interesante en torno a la contribución de las quemas en la contaminación del aire. Aunque la mayoría coincidió en considerar esta acción como desfavorable para el ambiente, hubo también posiciones de defensa respecto al acto de quemar o hacer una fogata:

Depende de las quemas que se hagan, porque si es una más chiquita como para matar maleza, esas quemas son buenas, pero si son malezas para quemar todo un terreno, eso no se puede, eso sería hacer lo malo porque es mucho y contamina (Grupo de discusión, PR-Julia).

Pese a la oposición, la mayoría sostuvieron el alcance de los perjuicios ocasionados al aire, aunque se tratase de una fogata pequeña. Por ello, indicaron que las quemas volvían el aire malo, porque lo contaminaban con el humo, por lo cual, en sus RS sobre el cuidado del ambiente permanece la idea de que **no quemar es cuidar el aire y por ende el ambiente**: “Cuidando el aire, no quemando, porque el humo puede dañar el aire y también el ser humano”. (Entrevista, PR-Edward).

En este sentido, las fogatas se sumaron como otro factor contaminante del ambiente en tanto que genera material nocivo no solo para la salud de los seres humanos sino de los animales, al igual que las plantas:

Ese vapor de las quemas y todo también hace mal a los animales porque también como nos hacen mal a nosotros también a los animales porque son seres vivos como nosotros y también los árboles que nos dan los frutos se pueden contaminar y hace mal para los pulmones y para todo (Grupo de discusión, PR-Kimberly).

Además de los perjuicios a la salud, contó como un problema conexo al calentamiento global los daños ocasionados a la capa de ozono, cuya función es proteger a la Tierra de los rayos dañinos del sol:

Las quemas profe, porque cuando uno quema está dañando la capa de ozono y así puede causar el calentamiento global y eso este año, al principio de enero, me parece la capa de ozono comenzó mas o menos a repararse y ahorita actualmente se dañó por quemas, porque como ya no hay cuarentena ni nada comenzó a dañarse. (Entrevista, PU-Mulan).

Nuevamente se hizo referencia a la pandemia como un tiempo en el cual el planeta experimentó un pare, es decir, una disminución de la contaminación y a su favor una reparación de los males ocasionados. No obstante, se enfatizó que de nuevo y por causa de las quemadas se ha retornado a una situación crítica, aunque solo los participantes urbanos plantearon esta relación. Vale decir que la integración que hacen los participantes de los sucesos de la pandemia a sus discursos, da cuenta de la relevancia que tienen los factores sociales en lo relacionado al ambiente y en la reconfiguración de sus RS, las cuales se retroalimentan de la interacción y la comunicación social.

De otro lado, llamó la atención que niños y niñas rurales manifiesten que muchas veces se contamina aunque no se quiera, por un **asunto de necesidad**. Al respecto, PR-Rigo comenta que en su casa se hace de comer con leña y no utilizan gasolina porque consideran que de alguna manera ayudan al ambiente con ello, sin embargo expresa lo siguiente: “en la casa así no queremos contaminar, también contaminamos por el humo y también por el fuego por que la candela suelta un gas para poder prenderse, un gas y una chispa” (Grupo de discusión, PR-Rigo). Aunque, él está consciente de la contribución que hace al deterioro del aire, no lo puede evitar porque es una acción que llevan a cabo para suplir una necesidad básica: alimentarse; práctica de hecho muy frecuente en las zonas rurales. Asimismo, se señaló en la discusión con niños y niñas rurales que las pequeñas quemadas para matar maleza son buenas porque ayudan a desaparecer o controlar las malas hierbas de los cultivos, aunque no hubo un acuerdo frente a ello, pues también se consideró que al hacerse con gasolina o papel periódico afectan al ambiente al expulsar gases contaminantes: “pero si uno hace una fogata obvio que está contaminando, porque sale el olor a quemado, obvio, y más cómo se prende una fogata con periódico y con gasolina” (Grupo de discusión, PR-Domelipa).

Sea que se contamine intencionalmente o no, las quemadas dañan el ambiente generando un impacto sobre todas las formas de vida e incrementando el calentamiento global. Igualmente, ocasionan perjuicio a los animales y a la vegetación, con lo cual se reducen las posibilidades de tener un aire limpio: “La fogata está contaminada porque contaminan los árboles y nos quedamos sin aire y puede que nos quedemos sin aire alguna vez” (Grupo de discusión, PR-Karolita), “[...]el calentamiento global, profe, usch, yo creo que es la problemática más fuerte, porque se pueden producir incendios, no eso es, muy feo y se mueren koalas y animales, entonces, es feo” (Entrevista, PU-Matilde).

Por lo anterior, la contaminación del aire resulta en una amenaza muy preocupante para niños y niñas, dado su impacto negativo sobre la salud ambiental y la salud pública por el tema de los humos contaminantes y su incidencia en problemáticas globales como el calentamiento del planeta. La preocupación de los participantes, a cuenta de tanta contaminación, se perfila como movilizadora del cuidado, ya que, puede promover comportamientos sostenibles a raíz de la inquietud e incertidumbre por el futuro, lo que a su vez contribuye a incrementar los niveles de ansiedad ambiental, esto es, un malestar emocional en relación con los problemas ambientales.

Es importante anotar que esta forma de contaminación les genera preocupación porque se trata de una amenaza percibida desde sus contextos próximos, si bien de fuentes diversas según lo expresado por niños y niñas rurales y urbanos, tener conocimiento de su existencia les suscita más angustia. Sumado a esto, se encuentran también los perjuicios directos a los animales y las plantas a quienes consideran sus amigos.

8.4. Un mundo sin vida como consecuencia de la tala de árboles

Aparte del exceso de basuras y el aire malo que implica tanto las quemaduras como la contribución de los carros y fábricas, la tala de árboles se visualizó como otra gran amenaza para el ambiente, motivo por el cual, para niños y niñas de ambos contextos, el cuidado del ambiente implica no cortar o talar los árboles: “para mí, cuidar el ambiente es como... no... cortar árboles” (Entrevista, PR-Julietta). Además de ser un problema perceptible en sus vidas cotidianas, se relaciona con el calentamiento global, ya que este provoca un incremento de la temperatura del planeta a causa de la presencia de gases como el dióxido de carbono, el cual es capturado por los árboles, ayudando a disminuir su impacto sobre el ambiente. Pero, por tanta deforestación dicha tarea no se lleva completamente a cabo y el sobrecalentamiento continúa:

Porque si las personas talan los árboles, primero las fábricas como tal lanzan ese humo que es puro dióxido de carbono y los árboles son los que lo respiran y lo sacan en oxígeno, pero los árboles los están talando entonces por eso habría puro dióxido de carbono, porque si se acaban todos los árboles no habría oxígeno. (Entrevista, PU-Antonio)

A consecuencia, de una cantidad menor de árboles, el oxígeno que nos proporcionan también experimentaría una reducción significativa, lo que implicaría un riesgo para la sustentabilidad de la vida, con la extinción de especies como uno de los efectos más esperados. La tala de árboles se ve como una amenaza, dado que la valoración del ambiente como naturaleza y planeta viene en parte por ser soporte de vida. Así, el ambiente como naturaleza integrado por los árboles y los animales como se señaló en el capítulo 7, tienen un papel importante en el ciclo de la vida, ya que las plantas son purificadoras del aire y embellecen los paisajes que brindan a las personas un espacio de esparcimiento y tranquilidad, a la vez que los animales ofrecen compañía y actúan en los ecosistemas como equilibradores. Por ello, el cortar o talar los árboles implica un peligro avasallador para el ambiente, pues acaba con aquello que lo conforma.

[...]si nos quedamos sin árboles, por ejemplo, muchas especies como las ardillas o los pájaros, ¿dónde vivirían?, también se cambiaría mucho la cadena alimenticia, algunos animales se podrían llegar a extinguir, por ejemplo, creo que las abejas hacen sus nidos o sus panales en los árboles, entonces sin árboles, ¿dónde llegarían a hacer los nidos? (Entrevista, PU-Tamara).

Además de su reconocimiento como seres vivos, el refugio que representan para los animales los árboles, le confieren un valor significativo para ser objeto de cuidado. En este orden de ideas, el cortar o talar los árboles es un problema que tiene muchas repercusiones, tanto que, se suma a otras problemáticas de orden global como el calentamiento de la Tierra al afectar el delicado equilibrio natural que sostiene la vida. De esto, da cuenta PU-Matilde al hacer mención del impacto que ha tenido la deforestación en uno de los ecosistemas colombianos más valiosos: “[...] destruir el amazonas que es el pulmón, no, porque si no, uy no, lo animales se van a extinguir y hacen, o sea, no sé, son bien importantes, la tierra se va a calentar” (Entrevista). Esto fue muy relevante porque se está reconociendo de que manera una problemática local, como la deforestación del amazonas que es el pulmón verde del mundo tiene un alcance global, motivo por el cual, ella se niega a aceptar que tal cosa pase.

Por tanto, no solo se trata de que estos son hábitat para muchas especies, sino, como ya se había indicado, que son el sustento de vida para todos, al aportar oxígeno y mantener los flujos de agua “[...] los árboles como le dan agua a uno entonces si uno sigue taladrando los árboles uno se

puede quedar sin agua” (Entrevista, PR-Sol). Por todo lo expuesto, para los niños y niñas de ambos contextos, **la tala de árboles** dejaría al mundo como un lugar oscuro, sin color, sin vida. Los árboles representan lo verde del mundo y, al ser purificadores, la vida. Su presencia, embellece, tranquiliza y refugia. Por ello, el cortarlos o talarlos significa para niños y niñas rurales y urbanos, acabar con la vida y volver al mundo gris y sin color: “me imagino en donde estuvieron las plantas ya no hay plantas, ya está como desierto, ya no hay como vida, ya no hay pájaros, no hay vida, no hay plantas, estaría como oscuro”. (Entrevista, PU-Mauricio).

Para ellos, existe una visión distópica del ambiente a causa de las amenazas que lo acechan; vienen a sus mentes imágenes de un mundo agonizante principalmente a consecuencia del deterioro o desaparición de los árboles. : “yo me imagino como los árboles todos secos, o que no habría colores, como el verde del pasto, sino que estaría como naranja, café, no sé, pero me lo imagino así todos los árboles todos secos, así las flores agachadas” (Entrevista, PU-Rubi). Un mundo sin colores, **un mundo oscuro** es lo que resalta para ellos cuando no se cuida el ambiente, lo que da cuenta a su vez, de una pérdida de sus cualidades estéticas. Esa imagen de un mundo oscuro en contraste con uno verde implica una serie de emociones que los niños y las niñas vinculan con lo que se representan como un ambiente cuidado y no cuidado: lo verde de las plantas es símbolo de vida, esperanza, equilibrio; mientras que lo oscuro representa para ellos desesperanza, muerte y malestar: “prácticamente por un árbol que se tala, se pueden acabar una o dos vidas” (Entrevista, PR-Rigo). “no hay que talar los árboles, porque luego todo sería gris, no hay oxígeno, no hay nada, en resumen” (Entrevista, PU-Tamara).

En este orden de ideas, todo cuanto amenace a los árboles, pone en peligro la vida, porque son ellos quienes nos brindan el oxígeno necesario para sobrevivir, son los que otorgan color y vitalidad al planeta, son albergue de muchas especies y purifican el aire de tanta contaminación y aire malo. Por ello, estos se constituyen en objetos de cuidado y todo lo que se considere amenaza es aquello de lo que hay que cuidarlos, aunque hay que decir que más que objeto son sujetos de cuidado por el sentimiento de amistad y amor que se les profesa, lo que les confiere valor moral.

Con relación a la contaminación del aire, la tala resulta también en un problema que preocupa y angustia a niños y niñas, causándoles ansiedad.

8.5. Los malos del paseo

Las amenazas al ambiente y la identificación de problemas específicos asociados a estas como consecuencia de la acción humana hacen que niños y niñas construyan imagen de quiénes son las personas que no cuidan el ambiente en oposición a aquellas preocupadas por su cuidado.

Vistas como los malos del paseo, asignan a quienes no cuidan el ambiente una serie de atributos relacionados con valores negativos como el egoísmo y una tendencia a no actuar conforme a las normas sociales relacionadas con el cuidado del ambiente, lo que ocasiona exceso de basuras en las calles, ríos, mares, el aire malo, la tala de árboles y el calentamiento global. Por ello, la opinión que tienen niños y niñas urbanos y rurales sobre aquellos que no cuidan el ambiente es que son **malas personas, groseras y egoístas**, porque solo piensan en sí mismos, inconcientes del daño que hacen, no tienen respeto por lo que les rodea, actúan descortesmente con los demás y sus conductas son incongruentes con la cultura del cuidado: “quieren ser los malos del paseo, digámoslo así, o sea, porque les da pereza simplemente” (Entrevista, PU- Luis Miguel); “Que es malo, porque si ese señor no cuida el ambiente él también se puede morir, le hace daño a todo el planeta[...]” (Entrevista, PR-Bless); “Opino que son muy groseros” (Entrevista, -Karolita).

La expresión quiere **ser el malo del paseo** supone una intencionalidad. Y, en efecto, para niños y niñas de ambos contextos, las personas que no cuidan el ambiente actúan con alevosía, arrastradas por la pereza o el desinterés, solo pensando en su propio beneficio, sin medir el impacto que habría sobre el mismo ambiente o las demás personas. Para los participantes, cuidar el ambiente es cuidarse a sí mismo, porque de él se obtiene todo lo necesario para vivir; sin embargo, quienes no cuidan el ambiente parecen no entenderlo y en búsqueda de otros intereses comprometen el bienestar de todos:

Con nuestros actos hacemos un cambio positivo o negativo y mucha gente, pues por andar, pues como decía, pues por el egoísmo, pues empezó a hacer todo conforme a lo suyo y entonces el ser humano, por todo eso, empezó a hacer un cambio negativo en el entorno que es la contaminación del medio ambiente (Entrevista, PU-Dorian).

El egoísmo y los actos poco delicados e inadecuados, ubican al ser humano como la principal amenaza para el ambiente, aunque también es en quien recae el acto de cuidar. Por ello,

quienes no cuidan poseen ciertas características que los diferencian de quienes sí, y suscitan en niños y niñas una opinión negativa. No obstante, no siempre se actúa con intención, despreocupación o falta de consciencia, sino por necesidad.

Es interesante, que niños y niñas urbanos y rurales piensen que a veces **se contamina aunque no se quiera**. Un ejemplo de ello, fueron las fogatas que se encienden para cocinar los alimentos en las áreas rurales. Otro, que señalan solo los participantes del área urbana, es el estado anímico que asocian con comportamientos inadecuados de gestión de las basuras, como lo hace constar la siguiente cita:

Yo antes me veía kilos mortales y una cosita que causaba tanta basura era porque ellos por la angustia, porque les pasaba cosas en su niñez, comenzaban a comer, a comer y botaban la basura en la casa y ellos y la cámara entra a sus casas y todo eso está sucio[...] (Entrevista, PU-Mulan)

De acuerdo con la participante, cuando una persona está angustiada, busca en que refugiar su malestar y muchas veces lo hace en la comida, con lo cual, genera mucha basura. Al parecer el estrés no solo es causado por la contaminación sino que esta también se produce por las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones de vida que los afectan emocionalmente, ante lo cual muestran desinterés en cuidar el entorno que les rodea, lo que sugiere la importancia de la motivación para cuidar y el carácter conferido al estado de ánimo para hacerlo

Para cerrar este capítulo, es necesario llamar la atención sobre varios asuntos. En primer lugar, se señaló a lo largo del escrito varias formas de contaminación que amenazan el ambiente, estas fueron el exceso de basuras en el agua, las calles, y demás espacios urbanos o naturales, la contaminación del aire a causa de las quemaduras, los carros y las fábricas, la tala de árboles y su relación con el calentamiento global. Asimismo, se indicó al ser humano como el principal responsable, dado que todo lo mencionado corresponde a acciones antrópicas. Por ello, se describió la opinión negativa que niños y niñas tienen de quienes no cuidan el ambiente, calificándolos como de personas egoístas y groseras. Esta perspectiva posiciona al “*cuidado del ambiente como una responsabilidad moral y social del ser humano*”, lo que lo desliga de una visión antropocéntrica utilitarista, según la cual el estatus moral del ser humano, superior a todas las demás formas de

vida, le otorga el derecho a utilizar los bienes naturales para su satisfacción personal sin considerar el valor intrínseco del ambiente.

En segundo lugar, destaca la carga afectiva que expresan los participantes alrededor de sus representaciones del ambiente y de aquello que lo amenaza. Es especialmente significativa la creencia de que el ambiente sufre mucho al igual que los seres humanos, lo que da cuenta nuevamente del carácter humano que se le otorga. Igualmente, el concepto de un mundo oscuro y sin vida sugiere un contraste de emociones que surgen en relación con lo que sería un ambiente cuidado y no cuidado, punto que se vuelve central para movilizar el cuidado del ambiente, puesto que resalta de nuevo la apreciación estética que existe en torno a este y el valor que se le concede por ello. Tanto los afectos asociados con bienestar como los que no, favorecen actitudes positivas hacia el ambiente, bien en aras de conservar lo que ocasiona un efecto restaurador en el ánimo o por no perpetuar lo que no lo hace.

Fue oportuno indicar también que en todo lo anterior concuerdan niños y niñas de ambos contextos. No obstante, la problemática del calentamiento global es reconocida exclusivamente por niños y niñas urbanos mientras las quemaduras son una problemática a la que aluden niños y niñas rurales. Esto debido a la integración de elementos del contexto en sus RS, puesto que encender fogatas es una práctica cotidiana en las zonas rurales. En el caso de los urbanos, el calentamiento global es un problema asociado más a su imagen de ambiente como planeta y a los aumentos de temperatura en las ciudades.

Aunque todas las amenazas se consideraron como perjuicios graves para el ambiente y se relacionaron entre sí, el tema de las basuras fue el más frecuente, no solo en el discurso sino en las imágenes, lo que lo ubica como un elemento axial en la RS que se tiene sobre el cuidado del ambiente y que está relacionado con los significados construidos sobre las formas de contaminación que perciben.

Otro aspecto significativo fue visualizar el exceso y mala disposición de las basuras como un *problema social*, lo cual se vincula con la idea de concebir el ambiente como un espacio relacional, en el que tiene lugar la interacción social y otros problemas que no solo afectan lo natural. En este sentido, hubo una referencia importante a lo que se ha denominado en el ámbito científico como **salud ambiental**, puesto que hay un vínculo entre los componentes ambientales y el bienestar humano en términos físicos, psíquicos y sociales. De esta manera, se presentó el

cuidado en una doble vía: la construcción de ambientes saludables con efectos restauradores para la salud de los seres humanos y la salud ambiental, tomando el ambiente como sujeto de cuidado.

Otro aspecto relevante estuvo en la valoración de las *cualidades estéticas del ambiente* y, en consecuencia, referido a las basuras como una amenaza, dado que permitió entender cómo niños y niñas rurales y urbanos reconocen el valor intrínseco del ambiente. Asimismo, la tendencia a *humanizar el ambiente* y lo que lo integra, como los animales y las plantas, ubica al ambiente en igualdad de condiciones al ser humano y le confiere la misma consideración moral.

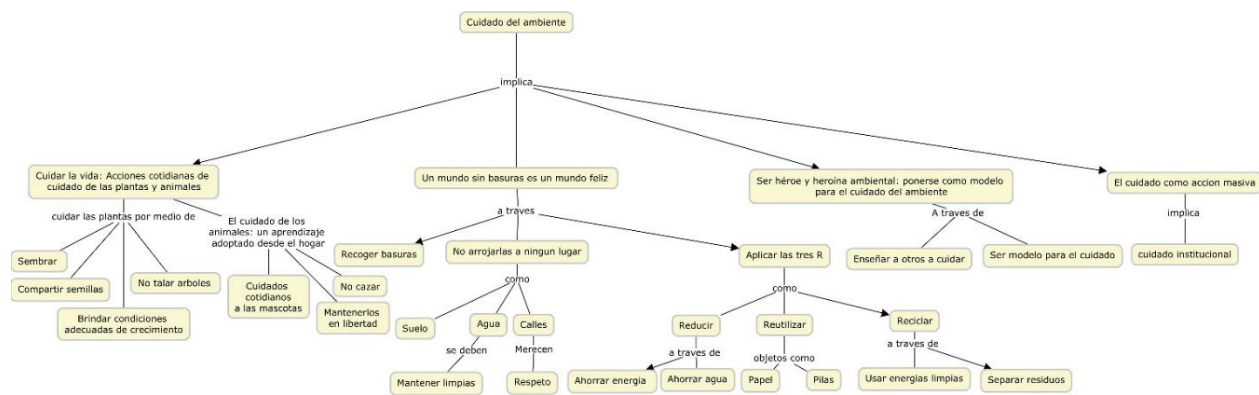
Por ejemplo, la empatía demostrada hacia el sufrimiento del ambiente a causa de las amenazas que lo afectan, permitió verlo como un par, como alguien que también siente aunque no sea explícitamente así. Esto puede comprenderse al tener consideración de las fuentes de información como las caricaturas que al mostrar animales y objetos inanimados con cualidades humanas contribuyen a considerarlos como semejantes.

9. Del cuidado ambiental como acción heroica: niñas y niños salvando la vida desde sus acciones diarias

Como se pudo ver en los capítulos anteriores, en los niños y las niñas participantes predomina una visión naturalista del ambiente, asociado mayormente con animales, plantas, agua, suelo y aire; mientras que, en menor medida, asumen el ambiente como espacio planetario. Esto permite comprender su reconocimiento de amenazas ambientales relacionadas con formas de daño a recursos naturales, como diferentes formas de contaminación y la tala de árboles. La consideración de dichas representaciones del ambiente y de las problemáticas ambientales que ponen en riesgo la relación con la naturaleza tanto en su dimensión material como simbólica, suponen un contenido nodal para avanzar en lo que es representado como cuidado del ambiente en los escenarios rural y urbano (Ver figura 27).

Figura 27

Red de los contenidos de la RS con relación al cuidado del ambiente



En el capítulo anterior, uno de los elementos axiales de la RS fue la contaminación por basuras, que se comprende desde su perspectiva como un problema que afecta la calidad de vida por la limitación al acceso de recursos naturales, pero también como un problema de orden estético y social -alteración de la belleza paisajística y propagación de enfermedades y conflictos por el territorio-. Por esto el cuidado del ambiente se entiende desde cuatro vías principales: el manejo y adecuada disposición de las basuras desde acciones diarias y la aplicación de las tres R (reducir, reutilizar y reciclar), la preservación de la vida desde las acciones cotidianas de cuidado de las

plantas y animales, el cuidado como una acción heroica, que supone el posicionarse a sí mismos como referentes para los demás, y la acción masiva como necesaria para el cuidado del ambiente.

Desde estas perspectivas, debe anotarse que el cuidado del ambiente se entiende desde dos líneas, una **prescriptiva y otra de prohibición**. En esta dialéctica de lo que se debe y no se debe hacer para conservar un ambiente sano y como sostén de la vida, los participantes permiten identificar que cuidar el ambiente supone la construcción de relaciones de empatía y preocupación por la naturaleza ante las diferentes formas de deterioro ambiental.

9. 1. Cazabasuras: Un mundo sin basuras es un mundo feliz

Para los niños y las niñas de ambos contextos, cuidar el ambiente implica **recoger las basuras, reciclar y no arrojarlas** a las calles, el agua y demás espacios, porque estas perturban sus estados de ánimo y les impide la vivencia de emociones positivas al introducir formas de sufrimiento tanto para el ambiente como para los humanos. Así, emergió del análisis de los datos, un concepto axial en la RS que tienen sobre el cuidado del ambiente: **un mundo sin basuras es un mundo feliz**, dado que las basuras son un perjuicio ocasionado a su bienestar, este concepto vincula lo que es para ellos uno de los problemas socio ambientales más preocupantes con la idea de lo que sería un ambiente cuidado como horizonte normativo. Por esto, se señaló desde lo expresado por los participantes las acciones cotidianas de cuidado centradas en comportamientos de limpieza y gestión de los residuos como también las acciones compartidas para lograrlo.

En términos de la teoría ingenua que supone el desarrollo de la RS del cuidado ambiental, los niños y las niñas participantes expresan con frecuencia la creencia de que recoger las basuras y disponerlas adecuadamente donde corresponde es lo más importante para la preservación ambiental, lo cual está asociado a una percepción de la amenaza evidenciada desde su contexto próximo, en torno al exceso de basuras y las consecuencias negativas que conlleva, “A veces que salimos a caminar, antes en Medellín, Santa Mónica, salíamos a caminar con mi papá y veíamos basura y la recogíamos y la echábamos a la caneca” (Entrevista, PR-Julia)

Llamó la atención que recoger las basuras sea una acción que se lleve a cabo en familia, lo cual se relaciona con lo expuesto en el capítulo 7, en el que se hablaba de los paisajes naturales o urbanos como espacios para el esparcimiento familiar y la realización de diferentes actividades. De otro lado, en el capítulo 8, se enunciaba que las basuras se visualizan como un problema estético

porque alteran la belleza de lo que representa el ambiente, en esa medida, para los participantes un mundo limpio de basuras se conserva bello a nivel visual, es decir, es agradable a los sentidos.

Sin embargo, la creencia de que **Un mundo sin basuras es un mundo feliz** va más allá de lo sensorial, porque implica una carga afectiva significativa que evoca sentimientos y emociones como la felicidad: “Me siento feliz, porque cuando yo voy a una parte y he visto con basura, me siento con poco aire, me siento como mal, cuando las recojo ya siento mucho aire, respiración, aire fresco, me siento muy bien y feliz” (Entrevista, PR-Edward); “Feliz, porque ellos más o menos saben cómo cuidar el medio ambiente, a las personas y cómo cuidar la casita de ellos, que esté limpiecita, que no haya basura en el piso” (Entrevista, PU-Mulan).

Si bien es cierto que el concepto de la felicidad en sí mismo no fue el punto por discutir, fue oportuno mencionar que esta encierra un estado de ánimo que conlleva al bienestar y, como se describió en el capítulo 7, para los participantes el ambiente representado como naturaleza y planeta les confiere todo lo que necesitan para estar bien: refugio, alimento, bienestar emocional y un hogar. De ahí, que su forma de cuidar sea limpiar al mundo de todo cuanto atente contra eso: las basuras; como así se lee en las siguientes citas y se observa en el dibujo: “Uno debe tener muchos basureros y que la gente eche la basura en el tarrito para que la naturaleza no se muera” (Entrevista, PR-Sol).

Figura 28

Dibujo libre, PR-Sol



No tener basuras significa salvar la vida, de ahí que un mundo sin ellas, se vea como un lugar feliz, un espacio de bienestar, no solo para los humanos sino para todos los seres vivos, entre

ellos los animales. Por ello, recoger las basuras se visualiza como un acto muy importante para el cuidado del ambiente, lo cual se reflejó en los cuentos y los dibujos:

Figura 29

Dibujo libre, PR-Domelipa



Yo dibujé una playa al atardecer y trata de que una muchacha fue a la playa, encontró mucha basura y encontró un delfín muriéndose, entonces recogió toda la basura, le quitó la bolsa del delfín de la bolsa y era una bolsa de arroz (risas) y entonces salvó la playa y la naturaleza, entonces significa que tenemos que cuidar a la naturaleza y a los animales (Entrevista, PR-Domelipa)

Dado el problema que las basuras simbolizan para las especies marinas, la **limpieza de los ríos**, también se tornó en una forma de cuidado necesario, ya que las aguas contaminadas son el perjuicio directo a los seres vivos que allí habitan. De ahí, que la imagen de un mundo sin basuras sea una referencia a la idea de limpieza, como se puede leer en la siguiente cita y se visualizó en los dibujos de la fase exploratoria: “Yo creo que lo más importante, o sea, de cuidar el ambiente como tal, más que todo tener los ríos limpios [...]” (Entrevista, PU-Luis Miguel)

Recoger las basuras significa para ellos preservar los ríos limpios y por ende evitar la muerte de muchos animales: “los que no la saben cuidar botan basura por la naturaleza, en los ríos que es donde es peor botarlo, porque es donde se contaminan los animales y es donde mueren” (Entrevista, PU-Luis Miguel). Por ello, no se trata solo de recoger las basuras de los ríos para tenerlos limpios sino de no botarlas allí, por las consecuencias que acarrea y las cuales se pueden percibir desde sus

contextos próximos: “yo paso por allí por Barbosa y ese río está todo sucio y pasa pura basura” (Entrevista, PR-Bless). En este orden de ideas, en un ámbito de prohibición, no arrojar o botar las basuras se toma como una acción de cuidado para el ambiente.

La referencia particular al cuidado de las calles no arrojando las basuras está relacionada con la percepción que se tiene del lugar que se transita diariamente, el cual debe estar limpio y cuidado. Asimismo, por ser la calle un espacio público, donde existen cotidianamente interacciones, adquiere un valor social especial, el cual es el **respeto**, como lo expresa una de las participantes en su cuento. “**Las calles merecen respeto**” (Entrevista, PR-Julia). Bajo esta consigna, **no tirar la basura** resulta en una forma de cuidado muy importante, no solo en referencia al agua: “no botar las basuras en las calles” (Entrevista, PU-Mauricio), “sin tirar la basura podemos cuidar el mundo” (Entrevista, PR-Julia). Tener las calles limpias y abstenerse de arrojar las basuras, más allá de una forma de cuidado, es un acto de respeto, puesto que se muestra aprecio y valor al espacio público que se comparte por ser un bien común. De esta manera, hay una posición moral por parte de los participantes respecto de las normas que se establecen en la sociedad, puesto que se considera bueno hacerlo por voluntad propia.

Hasta ahora, niños y niñas de ambos contextos han hecho alusión a dos formas de cuidado del ambiente: recoger las basuras, y no arrojarlas a ningún lugar más que a la caneca, destacando con ello, la importancia de limpiar los ríos y espacios públicos como parques y calles. Todo lo cual ha contribuido a alimentar la concepción de que **un mundo sin basuras es un mundo feliz**, porque, las basuras dañan la estética del ambiente, causan la muerte de los animales por la contaminación de los ríos, propagan enfermedades y generan inundaciones. Por ello, ante la necesidad de una adecuada gestión de las basuras, se suma la aplicación de **las tres R** como otra forma de cuidado del ambiente.

9.1. Aplicar las tres R: reducir, reutilizar y reciclar

Para los participantes de ambos contextos, disponer adecuadamente las basuras es necesario para el cuidado del ambiente, sin embargo, son niños y niñas urbanos quienes hacen referir la importancia de aplicar las tres R, esto es, reducir, reciclar y reutilizar, porque ayuda a darle una mejor disposición a las basuras y disminuir el consumo excesivo de la sociedad. Por ello, destacan sus tres componentes como actos buenos para el ambiente: “Para mi cuidar el medio es utilizar las

3 s (Reducir, Reciclar y Reutilizar)” (Entrevista, PU-Rubi). Aunque los participantes rurales no hacen mención de los tres componentes, si refieren la importancia de reutilizar y reciclar.

En este orden de ideas, para niños y niñas urbanos, **reducir** es controlar el consumo y uso de materiales cotidianos, de manera que no se genere un gasto excesivo e innecesario: “entonces tenemos que tener consideración en todo, en cuidar el medio ambiente, no utilizar tantas bolsas” (Entrevista, PU-Mulan). Dado que el plástico se encuentra en la mayoría de objetos de uso diario, su consumo es muy alto y por ende los perjuicios ocasionados al ambiente, como se mencionó en el capítulo 8, motivo por el cual se señala como uno de los elementos cuyo uso debe disminuirse solo a lo necesario, aunque no el único. De ahí, que el consumo frugal, esto es, reducir, derive en distintas vías del cuidado y en prácticas específicas como la disminución del consumo de materiales contaminantes, la práctica de ahorro en el consumo, la preservación de recursos naturales como el agua y el consumo de servicios cuyo uso supone un impacto ambiental, como la energía eléctrica.

Así, el uso eficiente de los bienes naturales como el agua, hace parte de la concepción del cuidado desde uno de los componentes de las tres R, como lo ilustra el dibujo de PU-Melinda: “Este fue mi dibujo, es de una tierra y como una llave que hay que cerrar para que no se gaste el agua y acá puse las tres erres que es reciclar, reutilizar, reducir” (Entrevista, PU-Melinda).

Figura 30

Dibujo libre, PU-Melinda



Por ello, desde las acciones cotidianas, el acto de bañarse también implica un ahorro del agua y una forma de cuidado del ambiente:

Ultimamente estoy tratando de reducir mi tiempo en la ducha porque eh porque antes cuando me bañaba era hasta dos horas me bañaba, hasta dos horas, pues me quedaba bañándome y entonces poco a poco iba reduciendo y ahorita, hasta 30 minutos y yo trato de reducirlo, hasta y hasta una vez recientemente pude demorarme solamente 10 minutos en la ducha y así alcanzar pues la meta de, de bañarme en el tiempo que la Organización Mundial de la Salud propone que es, que es hasta cinco minutos. (Entrevista, PU-Dorian).

El participante señala controlar el tiempo en el que se baña para evitar el malgasto de agua y el cambio que ha dado respecto a lo que hacía anteriormente. Asimismo, PU-Melinda señala su forma de ahorro con los dispositivos de la casa refiriéndose a la energía: “no utilizo luces ni aire acondicionado para que no se gaste ni luz, digo ni energía, o sea, no, no se gaste energía” (Entrevista, PU-Melinda). El concepto de ahorro influye en los hábitos de consumo, en la toma de decisiones y la adopción de comportamientos sustentables con el ambiente.

Por su parte, **reutilizar** es también un componente muy importante en la acción cotidiana del cuidado ambiental. Para los niños y las niñas de ambos contextos, volver a dar un uso a las cosas y alargar con ello su vida útil, es una medida que disminuye las formas de contaminación al ambiente: “Reutilizar sirve mucho para lo del ambiente. Porque, para uno reutilizar, no contamina” (Entrevista, PR-Julieta). y permite llevar a cabo, práctica que se puede implementar desde casa llevando a cabo tareas diarias:

Podemos reutilizar materiales, o sea, por ejemplo, como ya te dije eh que una hojita que ya esté utilizada, entonces tú la volteas por la parte que no está utilizada y ahí uno escribe, sí, para no gastar tanto papel y todo eso (Entrevista, PU-Matilde)

Asimismo, **reutilizar es crear**, porque implica darle otra utilidad a ese objeto que ya no cumple su función original. Para los participantes, crear algo nuevo a partir de un objeto en desuso es brillante, por ello, se involucran más en el acto de cuidar dada la admiración que les genera:

Hay un artista, no sé si tú lo hayas visto, yo creo que sí, que coge mucha basura de la playa, mucha, mucha, mucha basura y hace obras de arte divinas, hace juguetes, hace obras de arte y la gente la compra, por qué, o sea, espectacular (Entrevista, PU-Cesar)

El participante señala el caso de un artista que crea con la basura, lo cual causa su asombro. Por esto, se anima a iniciar su propia creación en compañía de su madre como una forma de aportar al cuidado del ambiente: “mi mamá y yo, decidimos iniciar un nuevo negocio que es con botellas de plástico hacer nidos para pájaros” (Entrevista, PU-Cesar). Otro participante expresa los nuevos usos que da a algunos materiales: “nosotros estamos utilizando como unos vasos de epoxi, esos grandes, ahí tenemos una planta y estamos guardándola” (Entrevista, PU-Mauricio). Como se describió en el capítulo 8, los plásticos son un gran problema para el ambiente. Por ello, para niños y niñas, estos elementos son los que más se deben reutilizar. No obstante, en su conocimiento común, existe otro componente que suma a la contaminación y que por tanto no pasa desapercibido, las pilas:

Que a uno, que cuando uno... se le gasta una pila [batería], no hay que botarla. En los centros comerciales, como Éxito, Dollarcity y Falabella, cuando en, en Falabella casi no hay, (...) en, más en Éxito, hay una, un tarro de pila, donde uno echa las pilas, pa' que las puedan volver a hacer o reutilizarlas (Entrevista, PR-Julietta).

La participante refiere las pilas como elementos que contaminan mucho el ambiente y menciona la iniciativa que los centros comerciales tienen para que estas sean depositadas correctamente y no arrojadas a las basuras, lo cual da cuenta de una práctica que no se reduce solo al plano doméstico sino que encuentra apoyo colectivo. También se observa que para los niños y niñas de ambos contextos cuando se reutiliza se cuida el ambiente y esta actividad se vuelve agradable si implica creación y se hace en familia.

El reciclaje, de otro lado, implica el acto de recoger las basuras y depositarlas en las canecas que corresponda según el código de colores, ya que para los participantes la disposición de las basuras en cada caneca (verde, gris y azul) depende del tipo de material del que se trate: “a mí cuando me dice reci... digo, cuidar el medio ambiente, se me viene a la cabeza reciclar, entonces, mi dibujo son como tres basuras para depositar vidrios emmm, plásticos y cartón y todo eso para poder reciclar” (Entrevista, PU-Matilde).

El reciclaje también se visualiza como una práctica cotidiana que puede desarrollarse en casa y que involucra a parte de los materiales sólidos, la separación de otras sustancias, como el

aceite con el que se cocina: “separar, por ejemplo, acá separamos el aceite que ya está usado y lo echamos en el reciclaje, por ejemplo” (Entrevista, PU-Melinda). Sin embargo, la separación de basuras no es el único fin del reciclaje, pues los niños y las niñas reconocen que estas puedan ser aprovechadas en la elaboración de otros productos: “las cajas, las cajas de la leche, los recipientes, etcétera, todas esas cosas que se puedan reciclar, las utilizan y hacen cosas mejores y que también no solo son las personas, sino que la naturaleza misma también lo hace” (Entrevista, PU-Tamara).

Es interesante en esta cita que la participante destaque no solo que las personas pueden cuidar el ambiente reciclando, sino que **la naturaleza se autocuida transformando materiales nocivos en otras formas de materia o acelerando su descomposición**, lo que se relaciona con lo referido en los capítulos 7 y 8, en los cuales se describe el ambiente dotado de cualidades humanas y de conciencia.

De otro lado, se encontró como un aspecto significativo del conocimiento que han construido en torno al reciclaje como una forma de cuidar el ambiente, la relación que establecen entre los procesos de reutilización y reciclaje al considerarlos como actividades creadoras:

él [personaje de su cuento] ya cuando creció, cuando era más grande, empezó no sólo con sus ojos a investigar, sino con sus manos a crear, entonces creó una compañía que no sólo hace carros eléctricos sino que genera motores para conjuntos que sean más reciclables y que no haya tanta contaminación (Fragmento del cuento, PU-Laura)

La participante lo especifica muy bien en su cuento, en el cual hace énfasis en la importancia de crear materiales que puedan ser más reciclables y no limitarse solo a investigar o saber de qué trata el proceso. Por esto, los niños y niñas urbanos también hicieron referencia al uso de energías limpias, sobre todo en el grupo de discusión, como una forma de cuidar el ambiente desde la transformación de los materiales naturales para el ahorro de energía:

Este tipo de energía profe, consiste, a través de las cáscaras, digamos, por decirlo así las cosas ordinarias, que son las cáscaras de las frutas, las plantas, he... los restos de popo y eso y chichi, entonces pues eso se puede por ejemplo por parte de un mecanismo que entonces eso cae a través de un ducto que pues pasa a través de un gas y lo convierte en otro gas que ese gas se convierte en energía para otras casas (Grupo de discusión, PU-Laura)

Hasta aquí, recoger basuras, no arrojarlas a las calles, agua, suelo, aplicar las 3R (reducir, reutilizar y reciclar) y usar energías limpias resultaron en formas de cuidado del ambiente que resaltan la idea de que un mundo sin basuras es un mundo feliz.

Estas formas de cuidado que constituyen prácticas cotidianas no se centran solo en las basuras, ya que dentro del cuidado del ambiente se incluyeron también las plantas y los animales, como bien se explicó en el capítulo 7, por lo que, **sembrar plantas, buscar condiciones para su crecimiento y no talar árboles** resultaron en acciones significativas.

9.2. Cuidar la vida: Acciones cotidianas de cuidado de las plantas y animales

Sembrar una planta, para los niños y niñas es *dejar una semilla* en la vida, pues, significa la formación de un nuevo árbol que purificará el aire, dará frutos y será refugio para los animales. La semilla se ve como símbolo de vida y por ello sembrar es para ellos cuidar el ambiente: “para mí eso es cuidar el medio ambiente, dejar semillas en la vida” (Entrevista, PU-Dorian), “Para mí cuidar el ambiente es sembrar los árboles” (Entrevista, PR-Julia). Asimismo, compartirlas también lo es, “Yo tengo un aguacate en mi casa, cuando tengo las semillas las doy para que otros las siembren en sus casas” (Entrevista, PR-Domelipa)

Aunque los participantes de ambos contextos piensen que sembrar una planta es una forma de cuidar el ambiente, en el caso de los niños y niñas rurales se vuelve en un comportamiento proambiental, dado que se vincula con su entorno próximo y con las acciones cotidianas que desarrollan allí sus familiares: “yo siembro cultivos, siembro papas, un mango de naranjas otro de mango, aguacate, yuca y papas y tomate y cebolla”. (Entrevista, PR-Edward). En la vereda en la que se encuentra el participante, una de las actividades económicas más importantes de sus habitantes es la agricultura, razón por la que cosechar las especies señaladas es muy común. Además, durante la entrevista el señaló haber aprendido de sus abuelos a sembrar.

Por su parte, los niños y las niñas urbanos hacen referencia a sembrar plantas pero no como una conducta realizada por ellos sino como una prescripción de lo que debe hacerse por otros, por lo que tienen la imagen de cuidado asociada a tal acción como algo bueno y necesario, como se vio en el capítulo 6 con el dibujo de PU-Dorian.

Empecé a dibujar a una persona pues sembrando, eh sembrando unas semillas en un desierto y llorando y luego eh puse una flecha y que el resultado futuro pues es esto, pues como ves ah los árboles que antes estaban marchitos acá ya están pues eh floreciendo y hay pasto y esto, con esto traté de decir que, que podemos hacer pequeños actos (NSE) ir sembrando eh para que en un determinado futuro, pues eh podamos tener un ambiente pues eh saludable (Entrevista, PU-Dorian).

Al igual que sembrar, cuidar las plantas, se instaura como otra forma de cuidado en la cotidianidad de los niños y las niñas rurales y urbanos. No basta con dejar las semillas en el suelo para que se conviertan en grandes árboles, sino de **garantizar con amor las condiciones propicias para que pueda crecer**, que haya suficiente agua, luz solar y abono: “Regarle agua a las flores, mmm, abono” (Entrevista, PR-Rafael), “cuidar las plantas y tenerle amor a la naturaleza” (Grupo de discusión, PU-Luis Miguel).

Para los niños y niñas, regar las plantas y flores se convierte en una acción diaria porque estas hacen parte del paisaje cotidiano de sus hogares: “En mi casa tengo muchas matas, entonces yo tengo muchas matas, las riego, en mi casa” (Entrevista PR-Julia). Compartir su espacio con las plantas los convoca a cuidarlas, por esto se involucran tanto en el proceso que tal tarea conlleva, pues no se trata solo de proporcionarles el agua suficiente para sobrevivir sino de protegerlas de plagas que las atacan.

Otras maneras (...). Como... Las plantas... tienen... (NSE) de vez en cuando hongos (...), y uno tiene que estar revisándola por si tiene hongos. Como yo una vez: me fui una semana de mi casa, un fin de semana, y tenía un papayo. Entonces, cuando regresé, el papayo estaba muerto. Nadie me lo fue a revisar. Y ya, y vi que era porque tenía hongos. Porque yo todos los días le iba a revisar, y si tenía hongos, con una pala se lo quitaba. Pero, como nadie me revisó el papayo, se lo, el, los, los hongos se le comieron las raíces (Entrevista, PR-Julieta)

Este relato de la participante da cuenta de la capacidad que tienen los niños y niñas para asumir con responsabilidad la tarea de cuidar y el nivel de implicación que les representa, pues era ella quien estaba pendiente de cuidar la planta, quien la revisaba diariamente para garantizar que creciera bien, por ello, cuando no pudo hacerlo, se murió.

Sembrar las plantas y cuidarlas son prescripciones que determinan las acciones cotidianas que hacen parte del cuidado del ambiente. Sin embargo, para los niños y niñas urbanos y rurales las medidas de prohibición son otra forma de cuidado, por lo que **no talar arboles**, se vuelve en una manera también de cuidar y preservar, como lo ilustró el dibujo de PU-Mauricio: “es como el símbolo de prohibido y eso significa no talar árboles” (Entrevista)

Para los niños y niñas rurales y urbanos, talar o cortar un árbol es acabar con una vida, ya que los esfuerzos por sembrar y mantener en buenas condiciones la semilla hasta que esta crezca se tornan prácticamente nulos si se lleva a cabo tal cosa: “si uno tala un árbol es como talar una vida y si uno siembra un árbol, es sembrar otra vida, en cambio hay gente que daña una vida, pero no siembra otra”. (Entrevista, PR-Rigo). Talar está mal y atenta contra el ambiente, porque lo deja gris, sin color ni vida, y para los niños y niñas rurales y urbanos, la presencia de árboles es el indicativo de un ambiente cuidado, porque para ellos **un mundo con verde es saludable**, motivo por el cual **sembrar, procurar las condiciones adecuadas de crecimiento y no talar son formas de cuidado del ambiente**, que hacen posible un mundo sin enfermedades y apto para la vida. Así, cuidar el ambiente resulta ser, como se señaló, una cuestión de supervivencia, pero también responde a su valoración estética.

Por otro lado, **el cuidado de los animales** es un contenido importante de la RS del cuidado ambiental que es entendido como un **aprendizaje adoptado desde el hogar**. Tanto en lo rural como urbano, los niños y niñas expresaron tener mascotas como perros y gatos, lo que les implicó asumir el rol de cuidadores y, por tanto, les permitió desarrollar un vínculo afectivo con ellos, desarrollando así empatía y responsabilidad. De esta manera, destacan que cuidar el ambiente es “cuidar los animales”. (Entrevista, PU-Antonio) porque es una actividad cotidiana que realizan y de la que se han apropiado. Dar comida a los animales, bañarlos y llevarlos a revisión por expertos para preservar su salud es una forma de cuidado del ambiente que han aprendido desde casa, en palabras de PR-Karol: “mantener a los animales en buen estado” (Entrevista).

El vínculo que se crea en el ámbito doméstico cuidando a las mascotas da lugar a una valoración positiva de los animales y una tendencia a humanizarlos, viéndolos como iguales, lo que externaliza el cuidado a otras especies y conlleva a pensar su conservación como otra forma de cuidado del ambiente. Por tal motivo, **no maltratar y no matar los animales** se tornó en un elemento importante de la RS de niños y niñas rurales y urbanos: “no maltratar los animalitos,

porque una cosa que causa que la gente no cuide el ambiente es el maltrato animal” (Entrevista, PU-Mulan).

Maltratar los animales es no cuidar el ambiente, porque implica causar dolor o sufrimiento a aquello que hace parte de él. Por esto, para los niños y niñas, **quien cuida, debe sentir piedad, porque tal valor es inherente al cuidado**, dado que refleja preocupación por el bienestar del otro: “comienzan ellos a hacer eso y cuando son grandes no tienen piedad con los animales ni con nadie más y eso significa que ellos no saben cómo limpiar, ni cómo cuidar el medio ambiente y cómo van a cuidar a un animal” (Entrevista, PU-Mulan).

De acuerdo con los niños y las niñas, el cuidado del ambiente se relaciona con la *capacidad de sentir el sufrimiento del otro*, es decir, de tener piedad, ya que esta moviliza la acción y a su vez se relaciona con **el amor**, el cual, resulta en un ingrediente fundamental para el vínculo afectivo que se crea con quien es cuidado, en este caso, los animales, que no solo integran el ambiente sino que son vistos como pares: “No solo me beneficia a mí, nos beneficia a todos, ya que estoy haciendo un acto de amor propio y amor al otro y amor al planeta” (Entrevista, PU-Cesar).

El amor y la piedad se contituyen por tanto en valores propios del cuidado, de ahí que no maltratar los animales y mantenerlos bien sean acciones que integran la RS sobre el cuidado del ambiente. Aunque cuidarlos no implica solo darles lo necesario, también cuenta para ellos tenerlos en libertad, no encerrarlos, porque tal acción les causaría de igual manera sufrimiento. Dado esto, PU-Luis Miguel expresa que: “[...] eso representa para mí el cuidado del medio ambiente, tener a los animales en libertad [...]” (Entrevista, PU-Luis Miguel). Asimismo PR-Julieta expresa que para ella cuidar el ambiente es que “los animales tuvieran su espacio también libre [...]” (Entrevista)

La libertad vista por niños y niñas rurales y urbanos como la posibilidad que tienen los animales de habitar sin limitaciones su entorno es muy importante dentro del cuidado que hay que proveerles, al igual que **no matarlos**: “Que los animales sobrevivan, porque unas personas por ejemplo cuando están en época de caza en otras partes ellos ni siquiera piensan como si fueran ellos cómo se sentirían si los cazaran” (Entrevista, PU-Antonio).

Por ello, además de mantenerlos en cautiverio, la caza es una práctica mal vista, más considerando que para los participantes los animales son como los seres humanos, sienten y sufren, motivo que los lleva a pensar que tienen que cuidarlos. No obstante, uno de los participantes expresó que si su muerte tiene sentido, es válido hacerlo. Tal sentido lo confirmó desde las propias

necesidades humanas como el alimento y respaldó dicha acción desde la creencia religiosa, según la cual los animales son regalos o tributos:

[...] muchas personas pueden decir, no, tú no tienes amor porque tú matas animales, a mí abuela le encanta el sancocho, entonces nosotros cogemos gallinas y las matamos, entonces pueden decir eso, pero yo digo no, yo les tengo amor, por qué, porque yo no digo ah matemos esta porque sí, yo mato es por mi alimento, por mí y eso lo agradezco a Dios, cuando vamos a comer, yo digo gracias Dios por darnos este alimento, porque esta gallina se nos puso al frente y nos ha permitido dar alimento hoy, gracias señor porque vamos a disfrutar de este bufet tan hermoso que tenemos al frente (Entrevista, PU-Cesar).

Nuevamente **el amor aparece como un valor asociado al cuidado**, porque implica procurar el bien del otro. No obstante, PU-Cesar justifica el hecho de sacrificar un animal si es por satisfacer una necesidad básica, lo cual no aplica para todas las especies. Pese a esto, los demás niños y niñas coincidieron en expresar que **matar o cazar es no cuidar el ambiente, por el contrario, salvaguardar la vida de los animales si lo es**, sobretodo si se es responsable de ellos en el ámbito doméstico, lo que alude especialmente a animales de compañía o mascotas.

Por ultimo, dentro de la proteccion de la vida animal resultó muy importante para los niños y niñas **buscar la ayuda de los expertos para salvarlos**, aspecto que se vió muy reflejado en los cuentos descritos en el capítulo 6.

Sin embargo, el cuidado de los animales como parte del cuidado del ambiente no se limitó solo al ámbito doméstico o acciones cotidianas de cuidado directo, al contrario, se extendió a todas las especies porque implicó una serie de acciones que contribuyen a salvaguardar la vida y garantizarles bienestar en escalas mayores. No obstante, para los participantes tal cuidado comienza desde la casa, desde la cual se forjan los vínculos afectivos en el contacto con las mascotas a la vez que asumen roles de cuidador y cuidadora.

9.3. Ser héroe y heroína ambiental: ponerse como modelo para el cuidado del ambiente

Un hallazgo muy importante identificado incluso desde la fase exploratoria sobre la RS del cuidado del ambiente que tienen niños y niñas rurales y urbanos fue el hecho de encontrar que, para ellos,

ponerse como modelo para el cuidado del ambiente es una forma de cuidar, dado que se convierten en un ejemplo a seguir para los demás, destacándose en acciones que contribuyen a un bien común. En consecuencia, este asunto de ponerse como modelo se tornó en una figura más concreta, a la que se denominó héroe y heroína ambiental, a causa de enmarcar unos rasgos particulares que definieron el propósito a alcanzar: cuidar el ambiente. Difundir tal mensaje y enseñar cómo cuidar el ambiente se convirtieron en acciones propias de quien se posiciona como héroe y heroína ambiental. Lo que llamó la atención aquí es que son niños y niñas quienes lo hacen, en parte, también porque reconocen en otros, por lo general sus hermanos o amigos, un ejemplo a seguir y lo imitan:

“Mi hermano siempre que alguien Botaba la basura al piso él la recogía y la llevaba a la basura” (Entrevista, PR-Karol); “tú ves como que las acciones que hace esa gente sean buenas o malas, entonces por ejemplo si las hace buenas tú ahí estás viendo como que las cosas del cómo cuidar al medio ambiente” (Grupo de discusión, PU-Rubí); yo conocía a una niña en mi otro colegio que amaba mucho las plantas. Ella se llamaba Anastasia Cifuentes, y eh... ella amaba mucho las plantas, y... era muy respetuosa y ordenada (...) y ella me enseñó a que las plantas pueden tener una segunda oportunidad, igual que nosotros (Entrevista, PR-Julieta).

Enseñar a cuidar es también una forma de retribuir el saber aprendido de las enseñanzas de otras personas, las cuales, en el caso de niños y niñas urbanos y rurales suelen ser sus pares, es decir otros niños de su misma edad. Este asunto de imitar o tomar como modelo a otro, empezó a configurar el concepto de héroe y heroína ambiental, dado que es una figura que inspira, inculca valores y promueve conductas en torno a la importancia del cuidado ambiental. Adicionalmente, asumir este papel implica proactividad, porque hay una gestión responsable en la situación que debe resolverse, además de iniciativa y eso es justo lo que los niños y las niñas piensan, que no se debe cuidar el ambiente obligado, debe ser una elección. Hubo que apuntar también que el rol de héroe o heroína ambiental se desarrolló en torno a acciones que se vincularon con lo que se describió en los subcapítulos 9.1 y 9.2 respecto a lo que se considera es el cuidado del ambiente, es decir, todo el tema de gestión de las basuras, el cuidado de las plantas y los animales.

En primera instancia, enseñar a otros como cuidar el ambiente apareció como un acto explícito acompañado del ejemplo de lo que debe hacerse. Dicha enseñanza es necesaria porque muchas veces se actúa desde el desconocimiento de lo que va a pasar, no se prevé el alcance que pueda tener determinada acción:

[...] Yo le explico cómo cuidar, las consecuencias que va a pasar si no lo va a cuidar y pues que lo hagan, que si él ve a otra persona que está haciendo lo mismo pues que le explique y que lo hagan (Entrevista, PU-Mauricio); son muy pocos los que se hacen responsables de esos montones de cosas que tenemos que hacer para cuidar el medio ambiente y entonces uno contribuyendo pues uno puede hacer un cambio impresionante porque podrían pues otras personas seguir tu ejemplo y así cuidamos el ambiente entre todos (Grupo de discusión, PU-Dorian).

Por tal razón, mostrar al otro las consecuencias de sus actos y orientarlo, o en sus palabras, enseñarle, resulta en una forma efectiva de cuidar el ambiente, porque se le invita a hacerlo. Más explícitamente, PR.-Julieta relata en términos anecdóticos cómo en la misma familia se pueda dar tal situación.

Mi mamá, cuando era chiquita, quería mucho las plantas. Y conoció un vecino, que tenía una hija, que la hija también quería mucho las plantas, pero el papá de la niña no las quería. Entonces, la hija le enseñó a su papá que fuera bueno con las plantas. (Entrevista, PR-Julieta).

Ese otro a quien se enseña o se puede enseñar es por lo general un familiar o un amigo, porque cuando hay confianza de por medio manifiestan sentirse más cómodos en su papel de maestros, lo que da cuenta de una “dimensión interpersonal en la extensión de las prácticas de cuidado”, en las interacciones cotidianas, con los cercanos:

“sí yo veo que un compañero de la nueva escuela tira basura, eso sería muy malo, porque se pueden caer con eso, les puedo decir recojan lo que tienen en el piso y lo echan en el bote” (Grupo de discusión, PR-Karolita); “yo doy el ejemplo a mi mamá

y mi papá, para que vean que yo sí puedo tener animales. Les doy el ejemplo para que ellos aprendan”. (Entrevista, PR-Julieta). Esto se da, porque no todos reciben de buena manera una orientación, hay quienes les da rabia y hay quienes se dan cuenta de su inadecuado proceder y se corrigen: “en veces les decimos que recojan la basura, y ellos, les da rabia (...). Nosotros la recogemos y la echamos en la basura” (Entrevista, PR-Rafael); “me acercaba y les decía y lo cogían y lo botaban y al final pues yo les terminaba a agradeciendo” (Entrevista, PU-Luis Miguel).

El caso que expone PR-Rafael, ilustró muy bien el posicionamiento de los niños y niñas como modelos para el cuidado del ambiente, ya que enseñan comportamientos mediante el ejemplo más allá de orientar o decir lo que es correcto. Vale resaltar al respecto que tal posicionamiento se dió nuevamente en torno al tema de las basuras.

El ser un modelo a seguir, reúne unas cualidades específicas que se constituyen en lo que se ha llamado héroe y heroína ambiental, tales rasgos residen principalmente en **la capacidad de pensar en los demás, tener valores como el respeto, el amor, la generosidad y ser consciente de lo que esta bien o no**. Asimismo, sobrellevar o hacer frente a las amenazas que atentan contra el ambiente, las cuales ya se identificaron en el capítulo anterior.

Eh pienso que las personas que cuidan el ambiente son, me caen bien, primero que todo (risas), pero son, no son egoístas y piensan en el futuro, porque yo soy de esas persona, por ejemplo, que yo pienso en mi futuro, [...] entonces, pienso que ellos están pensando en el futuro, están siendo generosos, están siendo, están pensando y están haciendo la conciencia, porque uno no debe cuidar el medio ambiente así obligado, diciendo, ¡ay!, que pereza que me toco esto, no, uno lo tiene que hacer con amor (Entrevista, PU-Matilde).

Pensar en el futuro y en los demás, es la insignia del héroe y la heroína ambiental, que en su búsqueda de un bien común, se pone en la tarea de ser el ejemplo, de asumir la responsabilidad, de tener la iniciativa, de enseñar comportamientos y valores: “uno tiene que cuidar el ambiente para que la otra gente también lo cuide y si uno no le dice a la gente uno también aprende lo mismo que la otra gente” (Entrevista, PR-Bless).

La decisión de **actuar para resolver una situación que es de competencia colectiva**, es lo que define igualmente a la figura de héroe y heroína: “Un día decidió que no iba a quedarse quieto y se llamó asimismo **el Caza Basura**. Tomó una red que su papá tenía en la bodega y comenzó a recolectar la basura que iba encontrando en la calle” (Fragmento del cuento, PU-Cristian). No se delega la responsabilidad a otro, al contrario, se focaliza un problema y se resuelve, de ahí, que la valentía sea uno de los elementos que caracterizan a los héroes.

Ser héroes implica meterse en un personaje, y para el caso de los niños y niñas, el **cazabasuras** resulta ser la figura representada, dada la constante preocupación por el exceso de basuras y la amenaza que estas significan para el ambiente: “Día a día, llego, como por allá tengo vecinos descuidados que mantienen tirando basura por ahí, yo llego la recojo, voy con una bolsa, la recojo y la reciclo” (Entrevista, PR-Edward); “Yo empezaría a reciclar y así todo se soluciona. Yo empezaría a reciclar si hay mucha basura, empezaría a cogerla y yo sé que algunos empezarían también a hacerlo” (Grupo de discusión, PR-Julia).

Como ya se mencionó, al ser las basuras una problemática tan presente en sus contextos, se torna en el primer reto en afrontar y en torno al cual se construye una misión heroica, pues, la figura de héroe y heroína aparece para marcar la diferencia: “[...] las personas eran malas con el ambiente, entonces yo empecé a marcar esa diferencia” (Entrevista, PR-Julieta). El heroísmo supone a los participantes tomar acción respecto a los problemas de su entorno e influenciar con ello el comportamiento de los demás hacia el cuidado del ambiente.

9.4. El cuidado como acción masiva

Como parte del cuidado del ambiente, los niños y niñas urbanos piensan que la acción masiva es muy importante para lograr un cambio favorable, porque *cuidar es una tarea de todos*. Aunque ellos hacen su parte y asumen tal responsabilidad como una elección con amor y conciencia, comprenden que no basta la iniciativa de hacerlo si no se unen más en el camino:

Todo depende de todos, porque uno, digamos, un 20 por ciento puede estar haciendo su máximo esfuerzo, pero lo otro le llega a tirar todo lo que uno ha hecho, entonces, es importante que todos, todos, todos, todos, todos, todos de la, todos del mundo cuiden el

medio ambiente, porque uno solo no va a poder, o sea, uno solo no, tiene que ser todos (Entrevista, PU-Matilde).

Por ello, consideran que la comunicación con las demás personas es necesaria para lograrlo, y en esa medida la figura de héroe y heroína ambiental cumple un papel muy importante, pues con su ejemplo contagian a los demás. Se trata de extender las acciones de cuidado individual a formas colectivas del cuidado, en el cual las personas, si bien heterogéneas, actúan bajo un mismo sistema de valores, comportamientos y sentimientos en torno a un objetivo común. De ahí que en sus papeles de héroe y heroína ambiental sea una preocupación enseñar a otros como cuidar el ambiente y decirles o explicarles lo que es correcto: “si esa persona se lo dice a otra persona y así sucesivamente se está diciendo a varias personas y esas varias personas pueden convertirse en muchas y con muchas personas el medio ambiente puede mejorar” (Entrevista, PU-Rubi).

Desde esta perspectiva, una forma de cuidar el ambiente para niños y niñas urbanos es **trabajar mancomunadamente** por él. Tal pensamiento vislumbra la necesidad de **globalizar el cuidado del ambiente y volverlo un asunto de todos**, lo cual se asocia a la concepción de ambiente como planeta. En consecuencia, transmitir hábitos y comunicar ideas a otras personas, se convirtieron en pilares significativos para un trabajo colectivo, y para los participantes eso es muy importante, porque se fomenta una acción masiva. El acto de decir al otro lo que debe hacer es una manera de lograr que cada vez más se unan personas conscientes por el cuidado del ambiente: “la gente que está en mi alrededor como ir decírselo, pero como amable, no como obligándolo o algo así, y esas personas le podrían decir a sus conocidos y así se va agrandando porque esos conocidos a otros conocidos y bueno, así sucesivamente” (Entrevista, PU-Rubi).

Para niños y niñas es muy importante la cordialidad, tener tacto a la hora de decirlo, lo cual denota afecto y simpatía, aspecto importante en el modo de relacionarse y comunicarse con los demás. Comunicar, como se ha dicho, es un acto central al llamado colectivo, pero resulta mejor hacer uso de la tecnología para llegar a más personas. Para ello, los participantes urbanos hicieron alusión a las redes sociales, las campañas y los medios de comunicación como formas idóneas para convocar a las personas a cuidar el ambiente, mostrando lo que pasaría de no hacerlo: “claramente las noticias o hacer como campañas o mostrar como videos en internet, las redes sociales, de las consecuencias que tiene no cuidar el medio ambiente” (Entrevista, PU-Melinda).

Convocar por medios de comunicación masiva es **correr la voz** con mayor efectividad, extender un mensaje con más agilidad y así lograr la implicación de muchas personas: “entonces lo que hizo fue correr la voz, por los medios, para que no dañaran esos lugares, porque eran muy únicos, eran lugares que no existían en todas partes” (Entrevista, PU-Tamara). Los mensajes pueden variar: una campaña donde se enseñe como cuidar el ambiente, información sobre las consecuencias de no hacerlo o partir desde algo positivo como mostrar la singularidad y belleza de los lugares que se perderían con acciones de no cuidado, pero el propósito es uno solo: unir fuerzas y ayudar al ambiente.

Dado esto, **el cuidado colectivo involucró también la institucionalidad**, representada como los policías y el gobierno, punto en el cual coinciden tanto niños y niñas urbanos como rurales: “[...] puede ir la policía y se puede meter a la cárcel a la gente que los cojan y se llevan a los animales que están en mal estado y les ponen la eutanasia” (Entrevista, PR-Karol). El cuerpo policial apareció en el ámbito sancionatorio a los ojos de niños y niñas como una medida de castigo a quienes hacen daño al ambiente.

Asimismo, se apuntó al **gobierno, específicamente las figuras políticas, como garantes del cuidado**, pues en sus pensamientos permanece la idea de que este moviliza a las personas y la toma de conciencia alrededor del entorno: “el alcalde o presidente, para que se, para que se diga a las personas, no una *amenazación*, sino para que despierten y sepan que las plantas nos ayudan y nosotros les ayudamos a ellos, a ellas (Entrevista, PR-Julieta). Para niños y niñas, despertar es como tomar conciencia, es decir, tener la capacidad de comprender el daño que se hace y las consecuencias que conlleva. Para ellos, el gobierno, más que sancionar, bajo instancias como la policía, puede convocar a la acción y a la toma de conciencia sobre el cuidado del ambiente.

Por su parte, otras personas pueden enseñar por medio de su trabajo, por ejemplo los recicladores, que en medio de su quehacer cotidiano mantienen las calles limpias: “Ellos hacen un esfuerzo muy grande para que la basura no se quede en la calle. Por eso es, ellos usan tapabocas, guantes, y un traje” (Entrevista, PR-Rafael). Desde la perspectiva de los participantes, el gobierno y los recicladores hicieron parte del cuidado del ambiente en un ámbito colectivo e institucionalizado, muy importante para lograr cambios significativos.

A modo de síntesis de lo presentado en este capítulo, se encontró que el contenido central de la RS que tienen los niños y las niñas urbanos y rurales sobre el cuidado del ambiente fue solucionar el problema de las basuras, en tanto que estas introducen formas de sufrimiento para el

ser humano y el ambiente. Por esto, las acciones cotidianas de cuidado se centraron en comportamientos de limpieza y gestión de los residuos como comportamientos deseables y como acciones que se llevan a cabo cotidianamente, entre las cuales se destacaron recoger las basuras, no arrojarlas a los suelos, agua y lugares públicos, aplicar las tres R -reducir, reutilizar y reciclar- y, en menor medida, utilizar energías limpias. No obstante, para niños y niñas rurales en el cuidado del ambiente pesó más el reutilizar y reciclar que el reducir, a diferencia de los niños y niñas urbanos que enfatizaron en la importancia de un consumo moderado y de la utilización de energías limpias.

Hay que destacar que todas estas formas de cuidado se vinculan a las amenazas identificadas en el capítulo 8 como medidas de mitigación, lo que resalta nuevamente la consideración moral y estética del ambiente al conducir prácticas que salvaguarden la vida de todos los seres vivos y preserven las cualidades estéticas.

Dentro del ámbito de lo cotidiano, también contó como formas de cuidado del ambiente, cuidar las plantas, regarlas con agua, abonarlas, en resumen, proporcionarles las condiciones idóneas para su crecimiento; asimismo, sembrar y no talar se toman como parte de ese cuidado. Pero fueron niños y niñas rurales quienes adoptaron como parte de sus conductas, sembrar plantas, lo cual se entiende por el contexto rural en el que se encuentran. También estuvo todo lo relacionado con los animales y el vínculo afectivo que hay con ellos cuando son sus mascotas, dado que esta práctica los involucra más en las tareas del cuidado, por los afectos que expresan hacia estos seres vivos en nombre del amor y la amistad. No obstante, extendieron la protección a todas las especies, destacando el no matar y dejarlos en libertad como parte del cuidado, lo cual hace énfasis a las relaciones de igualdad que los participantes establecen en relación con el ambiente.

Otra forma de cuidado del ambiente muy importante para niños y niñas de ambos contextos fue el posicionarse como modelos para los demás, asumiendo el rol de héroe y heroína ambiental, para influenciar sobre el comportamiento de otros. Este aspecto llama la atención sobre la implicación moral en el cuidado y destaca en el contenido de la RS los valores morales que orientan la conducta hacia un bien, como la empatía, el amor, el altruismo, el respeto, la piedad y la responsabilidad. Por último, se encontró el cuidado del ambiente como una acción colectiva, donde se implicó también la institucionalidad, aspecto que dejó ver la importancia de globalizar el cuidado, la promulgación de valores prosociales como la cooperación y la amabilidad y la

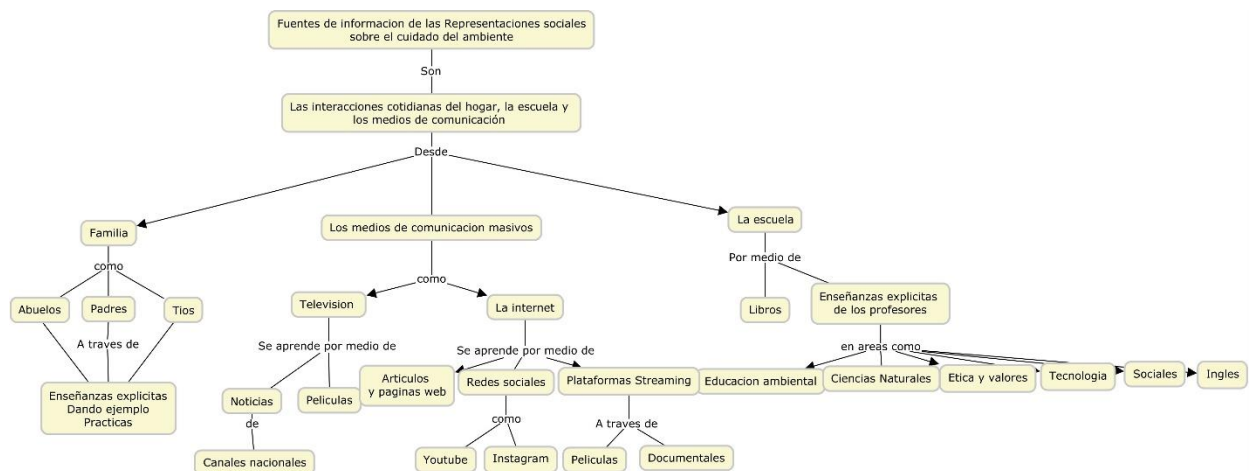
valorización positiva del otro, como formas de disminuir la ansiedad por los problemas ambientales.

10. Las interacciones cotidianas y medios de comunicación como vías para apropiar el cuidado del ambiente

En los capítulos anteriores se hizo una descripción de lo que niños y niñas rurales y urbanos entienden por ambiente, cuáles son las amenazas que lo afectan, y como plantean el cuidado, dado que, todos esos elementos hacen parte del campo de RS sobre el cuidado del ambiente que poseen. Ahora, se encuentra oportuno describir las fuentes de información que han contribuido a configurarlo, los cuales se han identificado en tres grandes grupos: los medios de comunicación masivos como la televisión y la internet, en la cual se destaca el uso de redes sociales, la familia, principalmente, los padres, abuelos y hermanos, y la escuela (Ver figura 31).

Figura 31

Red de los contenidos de la RS con relación a las fuentes de información



Sin embargo, en el caso de los niños y las niñas rurales, las interacciones cotidianas del hogar y la escuela son los medios que más han alimentado la comprensión de los contenidos que hacen parte de su RS sobre el cuidado del ambiente, aunque también medios de comunicación masiva como la televisión tienen una referencia significativa; mientras que, niños y niñas urbanos se han visto más permeados por la internet, específicamente el uso de las redes sociales como YouTube, Facebook e Instagram, aunque ello no excluye las enseñanzas que igualmente han recibido de sus padres y que expresan han sido muy valiosas.

Estas diferencias en las fuentes de información fueron comprendidas desde la lectura del contexto de residencia y la modalidad de estudio. En la ruralidad es difícil el acceso a servicios

como el internet, aunque en la vereda se cuenta con este desde el 2019, son pocas las familias que pueden adquirirlo. Además, en la escuela no hay buena señal de internet y por ello el apoyo pedagógico se centra más en los libros y niños y niñas suelen ocupar su tiempo libre viendo televisión. Por su parte, niños y niñas urbanos estudian en modalidad virtual lo que implica tener obligatoriamente acceso a internet y contar con buena señal, aspecto que les ha permitido acercarse más a todo lo que la red ofrece y navegar en distintas plataformas más allá de la televisión. Esto por supuesto se ha visto facilitado por encontrarse en zona urbana.

Aun con estas disimilitudes en las fuentes de información, no hay muchas disparidades en los contenidos de la RS que tienen niños y las niñas de ambos contextos sobre el cuidado del ambiente, aunque si se identificaron asuntos particulares en cada uno de los capítulos.

10.1. Los medios de comunicación masivos

Los medios de comunicación se constituyen como la principal fuente de información en la apropiación de los contenidos de las RS sobre el cuidado del ambiente que tienen los niños y las niñas. Esto, porque son herramientas y canales que facilitan la transmisión de la información, poseen rapidez en la difusión, ofrecen diversidad de formatos, interactividad y alcance global.

10.1.2. Televisión

La televisión hace parte de las tardes libres de niños y niñas rurales, ya que es una actividad que congrega a la familia y no requiere de internet. Es considerado un medio de entretenimiento que enseña no solo cómo cuidar el ambiente, sino que muestra las problemáticas ambientales más agudas. Principalmente, en la ruralidad se visualizan los contenidos que se transmiten en los canales nacionales y regionales en la TDT (Televisión digital para todos), y en menor medida los que son transmitidos a través de Direct tv u otros planes de televisión cuya oferta comercial es más amplia.

Entre los canales nacionales, los niños y las niñas rurales destacan **las emisiones de señal Colombia** [canal público de televisión colombiana], especialmente **las caricaturas** [dibujos animados] como Mister Trance, en la cual sus personajes desarrollan acciones para el cuidado del ambiente como la recolección de las basuras:

Unos muñequitos, unos muñecos que cuidaban el ambiente. Habían perros entrenados de policía que cogían el... que recogían la basura con la boca, y le, y se paraban y la echaban en un bote de basura. Y también cogían las botellas de gaseosa que habían tiradas en la calle y las echaban a la basura (Entrevista, PR-Rafael)

Justo lo que la caricatura muestra como lo correcto, que es recoger las basuras y arrojarlas al bote y no a los espacios públicos, es lo que niños y niñas consideran como una forma de cuidar el ambiente, tópico que da lugar a señalar las caricaturas como fuentes de información de la RS que ellos poseen. No obstante, las basuras no son el tema predilecto, a través de estos contenidos animados también se muestran otras formas de cuidado del ambiente como proteger los animales, tal es el caso de **Sésamo**, una criatura que se preocupa por ellos y les procura siempre su bienestar:

Mi caricatura se llama Sésamo, ella trata de que hay animales y un muñequito rojo que se llama sésamo es el que los trata bien, los cuida y les da cosas para que ellos se sientan como en el hogar, la dan por señal Colombia (Grupo de discusión, PR-Karol).

De acuerdo con los niños y las niñas rurales este canal posee contenidos con un énfasis especial en lo ambiental, no solo en el formato de caricaturas sino a través de programas informativos como documentales: “En señal Colombia hay muchos, por ejemplo, hablemos con el planeta, lo maravilloso que es el planeta, aprendamos a convivir y ya”.(Entrevista, PR-Rigo) cuya programación se centra en mostrar las cualidades del planeta y la naturaleza, incluso asuntos de convivencia, a diferencia de los muñequitos, como suelen llamar a las caricaturas o dibujos animados, en los que se promueven más los comportamientos proambientales al mostrar acciones específicas de cuidado. Teniendo en cuenta que entre las imágenes de ambiente que tienen los participantes esta la concepción de verlo como un espacio relacional, es significativo que en estos programas se le de un lugar a las relaciones humanas como parte del ambiente.

De otro lado, el canal Caracol [canal privado de televisión colombiana] se constituye también en una fuente de información para los niños y las niñas rurales, aunque desde otro foco, puesto que se concentra la atención en las problemáticas ambientales que afectan el ambiente: “en Caracol cuando muestras esos cosas, por ejemplo ese río del Amazonas” (Entrevista, PR-Bless); “es en caracol, ahí están haciendo un programa que se llama: cómo sabe Colombia y se van yendo

a unas selvas y ahí van mirando todo lo bueno y nos van enseñando cómo a cuidarla” (Entrevista, PU-Mulan). Por tanto, poner en contexto una amenaza que afecta a un cuerpo de agua tan importante no solo para el país sino para el mundo, así como mostrar la riqueza que hay en biodiversidad, incentiva en los participantes la preocupación por el cuidado, aun más cuando se compromete el propio entorno que se habita.

Sea que se trate de caricaturas o documentales, lo aprendido por los niños y las niñas rurales a través de la televisión es acorde con lo que ellos entienden por cuidado del ambiente y permite identificar este medio de comunicación como una fuente significativa de información, así como en el caso de las noticias: “en el televisor que en las noticias anuncian que hay mucha contaminación y al final dejan un mensaje importante y es que empecemos a cuidar el medio ambiente” (Entrevista, PU-Luis Miguel), “hay muchas noticias que son como por el calentamiento global, entonces los icebergs se derriten” (Entrevista, PU-Melinda).

Como se ha visto hasta ahora, los formatos audiovisuales tienen protagonismo en la formación de las RS. A parte de los dibujos animados transmitidos por televisión, **las películas** también resultan ser informativas. Aunque, son pocas las que orientan sobre formas de cuidado del ambiente, pues la mayoría focalizan la temática de las amenazas o problemas ambientales al ilustrar panoramas distópicos, es decir, indeseables, en los cuales ha proliferado la contaminación y se ha menoscabado la vida. En este orden de ideas, estas películas lo que hacen es señalar vías de cuidado al visibilizar los riesgos que corre el planeta sino se mitigan los problemas que están afectándolo:

Yo ví una película que se llama 2067 que tenía que ponerse máscaras y porque el aire está muy contaminado y un muchacho viaja en una máquina del tiempo, un muchacho del futuro y como él no sabía lo que iba a pasar y llegó y él se comió algo envenenado y llegó un amigo de él y él después quería volver al pasado y cuando él regresó ya no había nada solamente habían hojas (Grupo de discusión, PR-Richard).

El film trata de un futuro en el cual el aire será irrespirable, una amenaza que se posicionó como uno de los elementos nodales del campo de RS que tienen niños y niñas tanto rurales como urbanos sobre el cuidado del ambiente, y que se considera verdaderamente un problema de salud pública por la afectación a los seres humanos. Debe apuntarse también la importancia de estas películas en la imagen futurista que ellos han integrado del ambiente sino se cuida, como un mundo

oscuro, gris, sin vida y oxígeno, tal y como se presenta en la trama. En esta misma línea, citan a **2012** como otra de las películas que muestra un cataclismo total y marca un trágico final para la humanidad:

[...] hay una película que se llama 2012 entonces ahí muestran como todo contaminado entonces por eso se dio el fin del mundo, entonces todo mundo empezó a correr cuándo se están destruyendo los edificios y todo eso y se ve que todo está contaminado y entonces estaban buscando unos lugares, pues, donde habían personas refugiadas pero, habían otros lugares que estaban muy mal y ese aire era muy malo (Grupo de discusión, PR-Kimberly).

Nuevamente, la amenaza que niños y niñas identifican es el *aire malo* y el peligro que ello significa para la vida, lo que permite inferir que las películas han contribuido a consolidar el contenido de la RS sobre el cuidado del ambiente respecto a frente a qué se cuida. Si bien es cierto que las caricaturas también lo hacen, no tratan el tema de la contaminación del aire como si las películas: “Una se llama, que algunos la conocen, que es la mujer maravilla, se trata de que iban a tirar gases de contaminación y ni las máscaras podían servir, porque era pura contaminación por el suelo y todo” (Grupo de discusión, PR-Julieta), aspecto que potencia la sensibilidad de los participantes rurales para involucrarse en el cuidado con el fin de evitar tales consecuencias. “yo haya visto creo que son dos, que serían El Lorax y Walle, porque en cada una se ve que en el mundo no quedan árboles o no quedan naturaleza y la gente es muy irresponsable” (Grupo de discusión, PU- Tamara).

Esto da cuenta que las películas se consideran un material que deja una moraleja sobre el cuidado del ambiente. Aunque el énfasis principal de las películas sean los problemas o amenazas ambientales, las consecuencias que ello conlleva, *promueven y enriquecen la figura del héroe y heroína ambiental*, porque impulsa a los personajes a actuar para salvar el mundo: “hay una película de Blancanieves y eso enseña mucho, entonces Blancanieves habla mucho con los animales y también está la Princesa Sofía que habla con los animales y los cuida y ayuda al medio ambiente” (Grupo de discusión, PR-Sol).

Así, niños y niñas empiezan a modelar una forma de ser y actuar, puesto que ven un ejemplo a seguir en los y las protagonistas de las películas que actúan con desinterés y bondad. Identificarse con ellos, aunque sean en muchas ocasiones personajes de la ciencia ficción, los mueve a creer que

también están en la capacidad de ser ejemplos a seguir y generar cambios, sobre todo si los protagonistas también son niños y niñas:

Yo una vez estaba con mi mamá y mi hermana, yo venía con ellas porque yo estaba enferma y vimos futuro verde, la película trataba de que eran los niños que estaban, entonces ellos fueron al futuro y vieron que había mucha contaminación pero cuando vinieron al presente, nadie les creía y ellos salvaron el mundo de la contaminación que era verde verde y era provocado por alguien malo que quería acabar el mundo, entonces todos los niños le dijeron que ¿cómo iba a acabar el mundo? que ¿cómo iba a sobrevivir? y él dijo que quería matar a todos para él ser el rey (Entrevista, PR-Julia).

Para los participantes las películas fortalecen, a su edad, la imaginación y la fantasía, a través de las cuales aprenden a emular conductas y crear situaciones en las que pueden ser protagonistas. Lo interesante también es que no se queda solo en la intencionalidad sino que se lleva a cabo en la práctica, ya que se pudieron identificar contenidos asociados del campo de las RS con actitudes proambientales, que favorecen el cuidado en el entorno próximo:

Eso lo aprendí porque desde muy pequeño veo programas así como que cuidan el medio ambiente, entonces yo desde pequeño salí aquí al parquecito con una bolsa y recogía las basuras del parque. la verdad no me acuerdo el nombre, eso fue hace mucho tiempo que yo los veía, solo me acuerdo que eran unos niños que tenían así como tecnología “vamos a rescatar el medio ambiente” y con una aspiradora cogían y recogían todas las basuras (PU-Antonio, Entrevista)

En este sentido, el material audiovisual contribuye tanto a la idea de héroe y heroína ambiental como a lo que se va constituyendo en objeto de cuidado, con la diferencia de que es la televisión, la fuente con mayor predominancia en la zona rural. Ahora bien, para los urbanos, la internet tiene un rol fundamental, ya que a través de ella acceden también a caricaturas, películas y documentales.

10.1.3. Internet

La internet se ha constituido en una red de comunicación mundial y con el paso de los años su desarrollo ha experimentado avances excepcionales. Uno de ellos, ha sido el desarrollo de plataformas streaming, las cuales permiten el acceso a un contenido variable que puede disfrutarse bien sea en vivo o grabado sin necesidad de efectuar descargas. Actualmente, las plataformas con mayor auge en el país son Netflix, Disney Plus, Star +, Amazon Prime video y HBO Max.

Para niños y niñas urbanos, en lugar de la televisión, el acceso a estos medios es más frecuente, por el acceso que tienen a Internet. No obstante, en la zona rural también se manifestó utilizarlas, si bien no todos los participantes, si aquellos que, de acuerdo a la caracterización realizada previamente al trabajo de campo, gozan de una condición económica mejor que la de los demás niños, lo cual explica el acceso a este servicio.

En tales plataformas se destacó la visualización de caricaturas, las cuales no se centraron exclusivamente en la acción de cuidar el ambiente, sino también en mostrar las consecuencias de no hacerlo, lo cual es importante para los niños y las niñas porque les facilita comprender los alcances de lo que se hace, tal y como lo enseña una de las caricaturas que se transmite por streaming, HBO Max,:

Es una caricatura que se llama los Looney Tunes, entonces hay un conejo que dice que él habla como si hubiesen personas allá, él es muy chistoso y muestra cómo queda el ambiente y qué puede pasar esto o lo otro si no se cuida, él enseña a cuidar y no hacer daño (Grupo de discusión, PR-Julia).

Cabe destacar al respecto que los dibujos animados captan la atención de niños y niñas por ser entretenidos, lo cual favorece el anclaje de conocimiento a sus RS. Otro aspecto relevante de estos contenidos es que sus personajes son animales pero con dotes humanas porque pueden hablar y razonar. De hecho, la caracterización antropomorfa de los animales constituye un género llamado Fandom que es característico de programas animados, comics, videos e incluso telenovelas. Esto permite comprender, en parte, la tendencia que tienen niños y niñas de ambos contextos a dotar de humanidad el ambiente y lo que lo conforma.

De otro lado, otro tipo de programas ilustran los animales tal cual son e informan por ello sobre las formas de cuidado que se deben tener, como los transmitidos en plataformas como Discovery Chanel, muy popular entre los participantes:

también en la televisión hay un programa que se llama Animal Planet. Y yo ahí... ve, me encanta ese programa, porque yo veo mucha de animales y todo eso, entonces, de ahí también he aprendido que... (...) que puedo... cuidar las plantas, los animales, me ha mostrado animales nuevos que nunca he visto, mm... y... me... yo veo siempre ese programa cuando llego a la casa, si no tengo tareas, eh, veo eso. (PR-Julieta)

Estos canales y otros, a los cuales se puede tener acceso con internet: “Cartoon Network, Diney Channel, el 131, 130, 129, 128, HBO [...]” (Entrevista, PU-Tamara), también NatGeoLife, Discovery Kids y Disney Junior ofrecen posibilidades más amplias de entretenimiento, pero también diversos contenidos con relación al cuidado del ambiente de los cuales aprenden los niños y las niñas tanto rurales como urbanos.

Tambien las paginas web se vuelven fuentes de información importantes, especialmente para niños y niñas urbanos, pues los rurales consumen más material audiovisual en esta red que otra cosa. En estas páginas se brinda información textual con alusión al cuidado, los participantes suelen consultarlas para ampliar su campo de conocimiento. Es importante anotar al respecto que esto se hace por voluntad, es decir, no como una tarea que se les haya asignado sino como un deseo de ahondar en algo que les ha llamado la atención. Particularmente, esta acción la llevan a cabo niños y niñas urbanos, probablemente por tener un acceso más fácil a internet y por su modalidad de estudio.

yo los leí en internet, o sea, uno busca como libros ahí en internet y ahí te aparecen, el listado, pues yo escogí ese y no me acuerdo ya del nombre, pero si me acuerdo que, si hay libros que promueven el cuidado del medio ambiente (Entrevista, PU-Matilde).

Aparte de las paginas web, los artículos digitales también son referenciados como fuentes más confiables:

leí en un, creo que en un artículo de BBC Mundo, algunos expertos decían que en el año 2050 una de cada cuatro personas estarían en lugares pues contaminados, en lugares de bajos, eh de bajos recursos, en países muy pobres, y entonces uno tendría más riesgo de ser una de esas personas (Entrevista, PU-Dorian).

También se mencionaron otras fuentes como Minambiente y wikipedia, lo que refleja una búsqueda intencionada y un reconocimiento de autoridades frente al tema. De igual manera, a diferencia de los niños y las niñas rurales, los documentales se destacan como fuentes de aprendizaje, dadas las enseñanzas que dejan: “he leído y, documentales de ese canal que te digo, de W, que hace muchos documentales sobre la atmósfera y todo eso, o sea, como que uno sabe, por ejemplo, yo he aprendido lo del efecto invernadero, ehm, todo desde la lectura y viendo como documentales, vídeos” (Entrevista, PU-Matilde).

Estos recursos se destacan principalmente por las reflexiones que dejan al mostrar la ocurrencia de un fenómeno dado: “los documentales te dejan como una reflexión y después uno dice, ¡ah!, bueno, me dejó esta reflexión y de ahí uno lo toma en su vida diaria, pero pienso que las películas profe y en las series no” (Entrevista, PU-Matilde). Aunque la opinión cambie respecto a los aprendizajes que se obtienen de las películas de ficción y documentales, lo cierto es que *los materiales audiovisuales juegan un papel importante en la formación y organización de los contenidos que hacen parte de las RS* como lo son las imágenes, valores, creencias, opiniones y actitudes.

El internet ha hecho igualmente posible la existencia de las **redes sociales**, las cuales conectan personas, organizaciones y demás, dando lugar a una interacción real aunque no física que supera distancias y diferencias culturales. Entre otras, las redes más utilizadas a nivel mundial son facebook, youtube e instagram, pero los niños y las niñas urbanos hicieron referencia solo a los dos últimas. De las dos, la de mayor uso es youtube, nuevamente, por ser una plataforma que ofrece material audiovisual de todo tipo, entre lo que cuenta el cuidado del ambiente o todo lo alusivo a él. Seguido esta instagram y facebook donde también se encuentran recursos de este tipo. Particularmente en Youtube, los niños y las niñas destacan canales específicos, entre ellos destacan Happy Learning, Dr. Binocs, Genial y XpressTv como espacios entretenidos que ofrecen contenidos educativos acerca de muchos temas, entre ellos los relacionados con el ambiente:

“[...] eh también, eh a ver, un canal de YouTube que se llama Happy learning, así” (Entrevista, PU-Matilde), “es que esos videos son en inglés como de un fantasma flotante azul que explica lo del medio ambiente que se llama Dr. Binocs, es en inglés” (Entrevista, PU-Antonio), “yo tengo muchos tipos de youtubers, entonces ponen en un vídeo cosas interesantes del mundo uno es genial que tú ya lo conoces y otro es Xpress tv que también pone cosas” (Entrevista, PU-Cesar).

En este entorno *la figura de youtuber* también cobra importancia, ya que aparecen a la vista de niños y niñas como modelos a seguir. Debe apuntarse que los contenidos, en su mayor parte, se centran en las formas de contaminación y los impactos que estas conllevan: “los videos que yo me he visto así ambientales son de calentamiento global, de la contaminación del agua, contaminación de la tierra y los tipos de aceite que dañan a la naturaleza” (Entrevista, PU-Antonio), lo que hace ver como necesario cuidar el ambiente. Por su parte, Instagram también cuenta como una red social, si bien menos frecuente, que informa acerca del daño ambiental: “hay veces que yo cuando veo Instagram me salen cosas y creo que de ahí saqué las cosas de que también daña el medio ambiente, entonces hay veces que veo algo y me salen cosas así” (Entrevista, PU-Rubi) y es útil para convocar al cuidado.

Frente a lo desarrollado en este apartado es importante que los canales de comunicación masivos como la televisión y la internet contribuyen a la formación de las RS de los niños y las niñas rurales y urbanos, desde sus variados formatos y temáticas, aunque su integración en el contenido de las RS varía en uno u otro contexto. Como se indicó, se vislumbra la importancia de integrarlos al escenario educativo.

Otro asunto notorio es que en las películas y las noticias se destacan más las formas de contaminación que acciones de cuidado, lo que cumple un papel informativo y concientizador al mostrar las consecuencias de los problemas ambientales actuales, al igual que los documentales que usan un tono más reflexivo. Por su parte, los dibujos animados si se refieren a conductas proambientales, lo que contribuye a mostrar como modelos a sus protagonistas e incentivar a niños y niñas a actuar a favor del ambiente. Bien sea que se muestren los riesgos, se informe sobre el problema o se muestren prácticas específicas de cuidado, los medios de comunicación masivos tienen un rol importante en el aprendizaje de los niños y las niñas.

10.2. La familia

La familia es la primera escuela de niños y niñas; es en la cercanía con sus padres que aprenden cómo comportarse y son a quienes ven como sus primeros modelos o ejemplos a seguir. La convivencia y los lazos afectivos en la familia favorecen la comunicación, con lo cual, se transmite un sistema de valores, creencias, imágenes, conductas, normas que contribuyen a consolidar sus primeros conocimientos y visiones sobre el mundo y, para el caso que convoca esta investigación, un saber común en torno al cuidado del ambiente. Previo a la escuela, la familia también cumple un papel muy importante en los procesos de socialización, donde niños y niñas se integran como miembros activos a la comunidad ampliando sus relaciones sociales y por ende sus conocimientos, aspecto que contribuye notablemente a la consolidación de la RS objeto de estudio.

En la familia, el aprendizaje se presentó en varias vías, por ejemplo, a través de la observación y la imitación, es decir, cuando los niños ven a sus papas hacer algo, lo repiten. Los niños y las niñas aprenden también sobre el cuidado del ambiente por las enseñanzas explícitas que ellos les proporcionan. Una de las que más se destacan es recoger las basuras y no tirarlas, excepto al bote, acciones que en el capítulo anterior se señalaron como las formas de cuidado más representativas del campo de RS que tienen sobre el cuidado del ambiente: “Porque mi mamá y mi papá me decían que no tirara la basura en la calle, que la echara en un basurero, y que lo que viera en la calle tirado, que lo recogiera y lo echara en la basura” (Entrevista, PR-Rafael); “mi mamá de chiquita me enseñó que la basura no se tira al suelo como si eso fuera un basurero” (Entrevista, PR-Julia); “Pues mi mamá todo el rato dice que no echemos basura al piso, ni afuera, ni a ningún lugar” (Entrevista, PU-Tamara)

Aunque son padres y abuelos los que mayormente se destacan como maestros de sus hijos, hijas, nietos y nietas, también aparecen otras figuras como los tíos que se vuelven referentes en el cuidado del ambiente, esto específicamente en el caso de los participantes rurales, en cuya vereda es normal que las personas con lazos de consanguinidad vivan cerca, o incluso convivan juntas formando lo que se conoce como una familia extensa y favoreciendo así vínculos afectivos que propician aprendizajes: “mis tíos me dicen, porque un tío mío trabaja reciclando y él también me explica muchas cosas, cómo reutilizar el plástico y eso” (Entrevista, PR-Rigo).

El reciclaje es también parte de la enseñanza explícita que se imparte a niños y niñas rurales sobre el cuidado del ambiente, lo cual permite entender el énfasis puesto por ellos en el

capítulo anterior respecto al uso de las tres R. Hay que señalar que tal enseñanza no se da solo por la comprensión que la familia, sea padre, madre, abuelo o tíos tengan de las problemáticas ambientales y de la importancia de mitigarlas, sino desde lo que implica su propio quehacer cotidiano, en este caso el trabajo del tío le permite tener los conocimientos necesarios sobre el proceso para explicárselo a su sobrino. Igualmente, fue interesante encontrar que las enseñanzas no solo se proporcionan mediante el diálogo y la comunicación verbal directa sino por medio de recomendaciones como libros:

Yo tengo un libro que se llama si reciclas vives si no reciclas mueres, me lo dio mi tío se trata sobre una persona que recicla y otra que no, la que recicla pues vive y el mundo le agradece, por ejemplo, ella vive en una casa que no es muy lujosa pero tiene unas plantas de frutas entonces todo eso las plantas le da muchas frutas mientras que el que no recicla vive más o menos, o sea tiene una fortuna gigante pero tiene una cosa y cada que compre animales y plantas, se le secan y se le mueren. Entonces él un día dijo que habré hecho yo de malo que siempre se me están muriendo las cosas, entonces la muchacha que reciclaba dijo: por no reciclar estás matando al mundo por eso se te muere toda tu fortuna (Grupo de discusión, PR-Rigo)

Esto es relevante en tanto ubica a la familia como una de las fuentes principales que han contribuido a la imagen y a la idea de que **un mundo sin basuras es un mundo feliz**, así como a la creencia de que el ambiente nos cuida, en tanto nos retribuye con múltiples beneficios.

Ahora bien, el tema de las basuras no ocupa todas las enseñanzas que se dan de padres a hijos o de parte de los tíos en cuanto al cuidado del ambiente, igualmente se encuentra el cuidado de las plantas, el cual viene propiciado por el hecho de poder tenerlas en casa e involucrarlas en las actividades cotidianas del hogar: “mi papá siempre dice que le echamos agua las matas, o sea, porque afuera tenemos como un lugar para las matas” (Entrevista, PU-Tamara)

En el contexto rural, la oportunidad de contar con extensiones de tierra para sembrar y estar rodeados de diferentes especies aumenta el interés de los niños y las niñas al implicarlos en labores de cuidado, sobre todo cuando sus familiares están inmersos en tareas de campo. Es el caso de PR-Edward, que refiere haber aprendido de su abuelo a sembrar dado que, él lo hace: “Mi papito tiene una cosecha allá de plátano y yuca” (Entrevista, PR-Edward).

Mediante el ejemplo y las enseñanzas explícitas de sus familias, niños y niñas aprenden sobre el cuidado del ambiente en varias vías: el manejo adecuado de las basuras dado el creciente problema que estas representan, el cuidado de las plantas como una tarea cotidiana del hogar y la siembra como una práctica que además sustenta una de las actividades económicas de la vereda, la agricultura: “En mi casa tienen unas cebollas y tienen tomates que ya tienen los tomates. Entonces ma, más o menos están... verdes, les falta poquito para que se pongan rojos. Tenemos tomates, tenemos cebollas, yucas, estamos empezando a sembrar todos” (Entrevista, PR-Julieta). Tener huertos en casa involucra mas a niños y niñas en el cuidado de las diferentes especies, al convertirse en una labor donde participa toda la familia.

Si bien es cierto que los niños y las niñas urbanos no cuentan con tanto espacio para llevar a cabo estas actividades, salvo por algunos ejemplares que pueden tener en casa como ocurre con PU-Tamara, se da el caso de tener familiares que si se encuentran en lugares campestres y de los cuales aprenden sobre labores del campo.

Por parte de mi abuelo que él tiene una finca también trabajó también en cuidado de plantas, de animales, entonces pues él me enseña que tenemos que tener bien cuidado el mundo, porque aparte de que es algo bonito, amanecer y ver la naturaleza, es algo que Dios creo, o sea, tenemos que tener lindo para él (Entrevista, PU-Luis Miguel).

En las enseñanzas de los padres y los abuelos, además de transmitir conocimientos sobre como cuidar, sembrar u organizar la basura, se transmiten valores y creencias. En la cita anterior, por ejemplo, puede notarse el valor que se le otorga a la naturaleza por ser creacion de Dios, lo que puede comprenderse como un movilizador del cuidado. Asimismo, se van orientando ciertos hábitos como el de ver noticias para estar bien informado: “un día, mi mamita me dijo que, porque como ella se ve las noticias, que ya la cosa, que la calle se está llenando de basura de tirar tanta basura Que porque tiraban mucha basura de dulces y de todo (Entrevista, PR-Rafael), lo cual incentiva los niños a hacerlo para estar atentos de las realidades de su contexto.

Vale destacar que en el caso de niños y niñas urbanos, los padres enfatizan más en el tema de las plantas que de las basuras y se preocupan por ofrecerles a sus hijos e hijas informacion sobre su importancia: “mis padres me han dicho que los árboles como que dan oxígeno y pues si se talan no vamos a tener nosotros el oxígeno y nos podemos morir y también es por la salud” (Entrevista,

PU-Mauricio). Esta preferencia por orientarlos más hacia el cuidado de las plantas puede deberse a la percepción que tienen de su entorno cercano, en el cual hay ausencia de árboles y por ende mala calidad del aire a causa de una acelerada urbanización y alto flujo vehicular, situación que no es así en las áreas rurales y que da lugar a una diferencia en las razones que motivan el cuidado para ambos contextos.

Por último, los padres enseñan a sus hijos e hijas a cuidar de los animales, también como parte de las labores diarias del hogar, esto, por ejemplo, al permitirles tener mascotas:

yo tengo patos. Y... a los patos siempre hay que echarles cuidado. Entonces, de eso, a mí, como mi hermana tiene jodido el brazo, me ha tocado el cuidado y la arena, y también tengo gatos, me toca la arena de los gatos, y el cuidado de los gatos y también el cuidado del perro, y además el de los patos. Entonces es mucha responsabilidad (Entrevista, PR-Julietta)

La participante al estar consciente de todos los cuidados que debe tenerse con los animales, asume como un acto de gran responsabilidad lo que hace, y expresa haberlo aprendido de sus padres, al igual que las niñas y los niños urbanos: “me han enseñado hartísimo, me han enseñado a cuidar a los animalitos [...]” (Entrevista, PU-Mulan). Por ello, en las enseñanzas que ocurren al interior de la familia, se aprende también el sentido de la responsabilidad como uno de los valores más importantes en el cuidado del ambiente.

La familia, por tanto, cumple un rol significativo en la formación de la RS que tienen los niños y las niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente, dado que los contenidos axiales se constituyen justamente en lo aprendido en la dinámica del hogar. Sin embargo, la interacción familiar es más fuerte en la ruralidad, porque se cuentan con más roles familiares a parte de los padres, como los abuelos y los tíos, quienes quedan al cuidado de niños y niñas en ausencia de la figura materna y paterna. Se pudo vislumbrar también el papel de la familia como modelo a seguir y las enseñanzas explícitas sobre algunas prácticas como la recolección de basuras y el cuidado de los animales como medios significativos de aprendizaje para los participantes ya que fueron las acciones aprendidas en la familia, las formas de cuidado del ambiente que se identificaron como nodales en las RS de niños y niñas urbanos y rurales. Esto permite ilustrar el rol de las interacciones familiares en la adopción de actitudes y comportamientos proambientales, así como en la adquisición de valores morales como el amor y la responsabilidad

10.3. La escuela

Por último, la escuela apareció como otra de las fuentes de información que configuran las RS, lo cual se esperaba, al tener en cuenta que niños y niñas tanto del área urbana como rural reciben conocimientos tecnocientíficos que luego pasan a ser parte de sus RS al ser adaptados como saberes prácticos mediante la objetivación y el anclaje. Además, hay que tener en cuenta que las RS se forman también en la interacción social y la comunicación entre los miembros de un grupo social, dado esto, la escuela se constituye en un espacio propicio para la socialización y difusión del conocimiento. En este sentido, en ambos contextos la escuela es descrita como un espacio en el cual aprenden sobre el cuidado del ambiente.

Entonces, sí, sí, si he aprendido, porque a uno lo introducen, como te dije, como que a uno le enseñan, si es, o sea, si es correcto cuidar el medio ambiente, o sea, a uno lo educan para cuidar el medio ambiente y para que en el futuro el medio ambiente no esté destruido (Entrevista, PU-Matilde)

Sin embargo, como lo expresa la participante, la escuela introduce conocimientos que luego deben ser reforzados en la familia o puestos en práctica, por lo cual, lo que hace es plantear un punto de partida importante. Es relevante también anotar que los contenidos brindados giran en torno a las problemáticas ambientales y algunas formas de cuidado, entre las que destacan principalmente mantener del ambiente libre de basuras: “Pues yo aprendí eso en mi anterior colegio, con una profe de inglés nos enseñó que el medio ambiente es tenerlo limpio” (Entrevista, PU-Luis Miguel), así como también se enseña su disposición adecuada:

ese colegio a mí me lo enseñaron allá y ahí en el colegio las basuras estaban de diferente, entonces como yo entré en transición a ese colegio y me fui en tercero entonces desde chiquita supe cómo se separaban como ahí habían de diferente entonces uno la botaba (Entrevista, PU-Rubi)

Como lo señalan las citas, tanto en lo rural como lo urbano, el tema de las basuras siempre se aborda tanto en los contenidos de las clases como en las prácticas diarias. De esta manera, se aprende a través de las normas, como las que establecen no arrojar las basuras al suelo, recogerlas y echarlas a la caneca que corresponde, hechos que favorecen la asimilación de conductas a favor del ambiente y contribuye a crear hábitos, lo cual propicia una actitud positiva y el reconocimiento de lo que esta bien hecho. En el ámbito escolar, el seguimiento de normas y responsabilidades respecto al cuidado del ambiente puede ser motivo de una reprension o felicitacion como asi lo expresa PR-Julia al relatar lo que ocurrió en una clase con un compañero que se paso la norma.

Entonces la profe nos preguntó que cómo le diríamos a Mateo qué quería, como un regaño, le diríamos, Mateo, así no vamos a poder, entonces que a la próxima coge el papelito lo dejas en tu bolsillo y en la casa lo botas, y la profe dijo que si el regaño era para Mateo para Julieta eran las felicitaciones, felicitaciones Julieta, así es, enséñale a tus compañeros que hay que botar la basura (Entrevista).

En esta vía, la escuela se constituye en fuente de informacion desde diferentes vías, las cuales son los contenidos curriculares explícitos, las normas y las prácticas. Cuando se trabajan, por ejemplo, los procesos de reciclaje, se plantean actividades que ademas de fortalecer la integración de información, la ponen en accion:

el martes hicimos algo para la casa con materiales reciclables, en ética, porque estábamos viendo el entorno, entonces el profe nos dijo que lo hiciéramos, entonces yo con una cajita de palillos que ya no tenía palillitos lo decoré y todo y le puse como un palito y le metí chinchas, entonces era para meter chinchas o sacar y poderlos utilizar (Entrevista, PU-Melinda).

No obstante, en la escuela rural, el aprendizaje práctico se orienta más al uso y al cuidado de las plantas, lo cual se entiende por la predominancia de estas en el entorno próximo de los niños y las niñas: “En tecnología me enseñan a sacar el colbón de algunos árboles, cuales arboles tienen látex, también como fabricar maquetas, la energía solar y esas cosas así” (Entrevista, PR-Rigo), “En ciencias naturales, am..., la otra clase aprendimos cosas de matas, eh... y todo eso. Cosas de

matas, cosas de... (...) de árboles. Y... unas cosas de las pilas que eran malas y buenas” (Entrevista, PR-Julieta).

Vale destacar que estos conocimientos no se enseñan solo desde el área de las ciencias naturales, se destaca la participación de otras áreas como tecnología, ciencias sociales, ética e incluso inglés, lo cual ratifica la importancia de una transversalización y modifica el imaginario de creer que el cuidado del ambiente es solo un tema de las ciencias naturales y de las personas que se dedican profesionalmente a este campo, cuando involucra todo un sistema de valores y de educación emocional, como se expresó en el grupo de discusión: “ética y valores es de sentimientos o emociones o reflexiones entonces desde la misma emoción uno tiene que reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente” (Grupo de discusión, PU-Melinda). Pese a esto, se continúa vinculando el cuidado con las ciencias naturales y la educación ambiental, en quienes recae la mayor responsabilidad de los procesos de formación, aspecto que también se torna positivo, cuando se trata de promover conciencia ambiental.

[...] a partir de cuando me eduqué virtual, pues empecé a ver que eh íbamos a tratar, tenía una materia que se llamaba medio ambiente y entonces empecé con el tema de la contaminación y yo dije, y yo me estaba empezando a decir, ah entonces la contaminación es buena (risas), entonces cuando, pero cuando mire el estudio pues me dije, usch pero no era como me lo imaginaba, entonces, entonces qué debo hacer, qué debo hacer para evitar, para evitar pues que suceda la contaminación o que siga la contaminación y entonces, y entonces eh empecé como a estudiar, o sea, la fuente principal de ser consciente con el medio ambiente fue en esa asignatura (PU-Dorian).

Como bien lo señala el participante, desde los contenidos curriculares es necesario empezar a visibilizar los problemas ambientales mostrando su repercusión social y su impacto, porque es muy probable que con el reconocimiento de las consecuencias que puede conllevar una acción de daño ambiental se pueda promover mayor conciencia ambiental y más preocupación por el cuidado del ambiente. Reflexionar sobre cómo un determinado acto genera un cambio, sea positivo o negativo, es crucial para activar un *modus operandi* favorable para el ambiente, puesto que los contenidos mayormente orientan sobre las formas de contaminación como el mal uso del agua, la

degradación de los plásticos, el calentamiento global, la capa de ozono, la extinción de especies y el efecto invernadero:

Me enseñaban que tenía que cuidar el ambiente porque o sino la capa de ozono, si quemamos muchas cosas y no cuidamos el ambiente la capa de ozono se va a poner más dura y evita que los rayos de la radiación del sol se metan (Entrevista, PU-Antonio).

Ahora bien, focalizar tanto los contenidos sobre los problemas ambientales también es una desventaja desde el modo de ver de las niñas urbanas, porque la enseñanza no se centra tanto en las formas de cuidado, por lo menos, no diferentes a las que siempre se mencionan, como tampoco se promueven espacios en los cuales puedan sentirse como agentes de cambio ni se señalan razones para no actuar de determinada manera más allá de señalar algunas acciones como malas: “el año pasado, como te contaba, nos están enseñando a cómo cuidar el medio ambiente, pero no profundizaban mucho, o sea, como que dicen lo que uno siempre sabe mmm como reciclar, ahorrar agua, ehmmm ahorrar energía y todo esto” (Entrevista, PU-Matilde), “que siempre nos dicen que debemos hacerlo para que no se nos dañe, pero exactamente, ¿por qué? [...]” (Entrevista, PU-Tamara).

Lo que esto da cuenta es que para niños y niñas urbanos es necesario mostrar razones e innovar el cómo se cuida el ambiente para sentirse más involucrados. Asimismo, debe tratarse de algo divertido de aprender: “la otra vez fue super divertido porque nos reímos, echamos, hicimos mucha charla, vimos los puntos de vista y todo eso, entonces algo que a ellos les parezca, más como diversión que algo que los obliga” (Entrevista, PU-Rubi). Promover la iniciativa de cuidar desde la espontaneidad y no como obligación es una tarea que desde la creencia de niños y niñas urbanos debe llevarse a cabo para involucrarlos más hacia el cuidado del ambiente, sobre todo si es de manera divertida.

Pese a que se señalan aspectos por mejorar, también se destacan metodologías que propician interés por el ambiente. Entre ellas, se mencionan la siembra de plantas en el área rural, lo cual contribuye a comprender el significado que estas tienen para niños y niñas de este contexto; mientras que en lo urbano, se resaltan la realización de semilleros y actividades literarias como los cuentos: “la profe de ciencias naturales nos va a hacer traer una mata para sembrar acá” (Entrevista, PR-Julia), “Sí, desde pequeño en el colegio a mí me enseñaban, creábamos cuentos, realizábamos

actividades, hacíamos semilleros y eso nos enseñaba a cuidar el ambiente” (Entrevista, PU-Luis Miguel). A la luz de estas citas, vale resaltar que las metodologías cambian a consecuencia de la modalidad de estudio y de los contextos de vida, pero que son igualmente efectivas para aprender sobre el ambiente y su cuidado como lo señalan los niños y niñas de ambos contextos. Sin embargo, el hecho de poder sembrar plantas en la escuela y haber formado una especie de huerta, permite crear un vínculo emocional, aprender más sobre los cuidados que hay que tener y favorece un reconocimiento mayor de sus propiedades: “Atrás teníamos una huerta, nos enseñaban cómo realizarla, cómo plantar, cómo cuidándola, que le teníamos que dar cariño para que ella pudiera crecer” (Entrevista, PR-Domelipa). Asimismo, en lo rural, a diferencia de lo urbano, las visitas que hacen de las alcaldías, contribuye al aprendizaje de los niños y niñas, porque les enseñan sobre la separación de basuras por medio de juegos, lo cual es del agrado de todos y todas, pero particularmente centran su trabajo en la siembra y cuidado de las plantas: “Aquí han venido unos señores que son sembradores de paz y nos han enseñado cómo cuidar la naturaleza y todo eso” (Entrevista, PR-Domelipa).

Como se ha venido esbozando los aprendizajes son múltiples, pero no se dan desde una sola vía. Los libros también resultan en materiales de apoyo muy oportunos para aprender sobre ello como los señalan tanto niños y niñas urbanos como rurales, con la salvedad de que su uso es mayor en los últimos, en parte por la restricción del internet y porque en las escuelas rurales se genera un apoyo didáctico muy significativo. Los libros, por tanto, se constituyen en fuente principal de información a la vez que difunden el conocimiento más técnico y científico:

Yo sé un texto que se llama la tortuga gigante, era un muchacho que vivía en la ciudad de Buenos Aires y una vez por la contaminación de las tierras, él se enfermó entonces un amigo que vivía en el zoológico le dijo: yo te daré casa en el campo, te daré una linda piscina, nada más que tiene que cazar animales y venderme las pieles para yo hacer manteles, entonces por la contaminación de esa ciudad que él se tuvo que ir, entonces las tortugas también están contaminadas, entonces yo prefirió vivir en el campo y descontaminando las tortugas que viven en la ciudad (Grupo de discusión, PR-Rigo)

Aunque se vislumbra un enfoque en torno a la contaminación, desde los textos se enseñan igualmente formas de cuidado como la que ilustra el participante en torno a la conservación de los

animales y en el caso de PR-Valeria con relación la siembra de plantas, que es una práctica que se desarrolla en su escuela rural:

Dos cosas, yo tengo dos libros, uno es finca viva, qué es sobre sembrar plantas como para saber hacer tal cosa, tal otra cosa y hay otro qué es **anhelos** qué es para solucionar problemas, pero el que más me llama la atención es finca viva porque ese le gusta mucho a mi mamá, porque le enseña cómo plantar plantas que no sabe, cómo hacer algo que no puede y localizar algo (Grupo de discusión, PR-Valeria).

Llama la atención que también se mencionen libros sobre resolución de conflictos tanto en lo rural como lo urbano, porque permite inferir su importancia en la concepción que tienen niños y niñas de ambos contextos sobre el ambiente como un espacio relacional:

los libros, profe, te dejan un mensaje muy reflexivo, eh de cualquier tema, o sea, por ejemplo, en español estamos viendo uno, ¡ah!, es que, es como un proyecto que se llama literatura y paz y son muchos cuentos, muchos libros mmm de paz, por ejemplo, eh por ejemplo, de cómo viven los niños eh el conflicto armado en Colombia (Entrevista, PU-Matilde).

El hecho de que los niños y niñas de ambos contextos incluyan libros de este tipo en lo referente al cuidado del ambiente es muy positivo porque da cuenta de una concepción social de los problemas ambientales que muestra la relación de estos con el bienestar de las personas en todos los ámbitos. No obstante, los libros que más referencian privilegian contenidos del cuidado animal y vegetal como es el caso de Pandilla Salvaje: “yo me estoy leyendo un libro que se llama la pandilla salvaje” (Entrevista, PU-Melinda), que enseña sobre la importancia de la libertad para los animales. De ahí, que se considere como una forma de cuidar el ambiente, no mantenerlos en cautiverio. En cuanto a lo rural, el libro citado Finca viva que hace parte de la fundación secretos para contar, una iniciativa que se ha llevado a cabo desde el 2004 en las zonas rurales, ofrece múltiples aprendizajes en torno a los suelos, agua, plantas y animales.

ese libro [Finca viva] los tenemos acá en la escuela y a cada uno nos dieron un paquetico y lo que dijeron ellas, sí, ese libro nos enseña a cuidar el medio ambiente cómo dijo PR-Sol, enseña sobre los cuidados de los animales, cuáles son los cuidados, cuáles son los peligros (Grupo de discusión, PR-Kimberly).

De igual manera, se señalan cuentos y fábulas que dejan moralejas sobre la importancia de cuidar el ambiente e introducen de forma fantasiosa las consecuencias de no hacerlo por medio de personajes de la naturaleza que adquieren vida, como el caso de la madre monte: “Porque la *Madre monte* ha querido mucho siempre a las plantas, entonces la *Madre monte*, si alguien maltrata las plantas, la *Madre monte* se entera, se... encarga de la venganza y para que sepa que no lo vuelva a hacer” (Entrevista, PR-Julietta). Esto es interesante en tanto alimenta la creencia de que el ambiente tiene vida, aunque en este caso sea algo expresado solo por niños y niñas rurales.

Como conclusión general del capítulo, es posible identificar que las fuentes principales que contribuyeron a la formación de las RS sobre el cuidado del ambiente se concentraron mayormente en los medios de comunicación masivos, la familia y la escuela, presentándose algunas diferencias en su uso en los contextos rural y urbano. Así, se encontró que la televisión es más consumida por niños y niñas rurales que urbanos, puesto que no todos tienen acceso a internet, mientras que los urbanos, por contar con conexión a la red, hacen un mayor uso de ella sobre todo de las plataformas Streaming y de Youtube. En cuanto a las interacciones cotidianas que se dan entre la familia, estas suelen ser más frecuentes con niños y niñas rurales, pero no quiere decir que no sean importantes en el caso de los urbanos. Finalmente, la escuela se presenta como la tercera fuente más importante, destacando algunas prácticas más en un contexto que el otro y con un uso mayor de los libros en la ruralidad. Todo esto da cuenta del relevante papel que ha adquirido la tecnología en el aprendizaje de niños y niñas, dado su alcance global y formatos diversificados como las plataformas digitales, redes sociales, programas televisivos, entre otros, que enseñan sobre diversos temas, como lo es, el cuidado del ambiente y que lo vuelve también materia de debate al dar cuenta de los riesgos que trae para el ambiente las distintas formas de contaminación.

Sin embargo, estos medios no solo informan de las consecuencias ya que también contribuye a instaurar formas de cuidado; desde su narrativa y carácter entretenido, los formatos de caricatura cuentan historias y presentan personajes heroicos con los cuales niños y niñas se identifican. La televisión por tanto tiene y en general los medios audiovisuales tienen la capacidad

de modelar el comportamiento cambiando la percepción del espectador frente a su entorno o su realidad.

Por su parte, las familias, educan a través del ejemplo, de la acción diaria y las enseñanzas explícitas de ciertas prácticas de cuidado. Es en ella donde se empezaron a perfilar comportamientos y actitudes proambientales, y se erigieron como modelos a seguir. Destaca también la importancia que tiene para los niños y las niñas de ambos contextos que en la interacción y la comunicación familiar, haya transmisión de valores y afectos como el amor y la empatía, dada su contribución a la formación de las RS sobre el cuidado del ambiente. Asimismo, el cuidado del ambiente desde acciones diarias en el hogar pudiera motivar a un mayor nivel de compromiso y motivación.

Por último, la escuela tiene un papel importante en la comprensión de los problemas ambientales y en la toma de conciencia, así como en el fomento del trabajo colaborativo al representar un espacio de socialización e interacción permanente con los demás. No obstante, se reconoce la necesidad de integrarse más con problemas reales, en lugar del conocimiento técnico que resulta algunas veces privilegiado.

11. ¿Por qué se cuida el ambiente?

En los capítulos anteriores se hizo una descripción de los contenidos que hacen parte de las RS que tienen los participantes sobre el cuidado del ambiente, en cuanto a cómo se representa, de qué se cuida, es decir, cuáles son las formas de contaminación que lo amenazan, cómo se cuida y cuáles son las fuentes que contribuyen a la organización y formación de todo lo que hace parte de tales representaciones. Ahora, corresponde hacer un cierre esbozando, desde la perspectiva de los niños y las niñas, las razones por las hay que cuidar el ambiente.

El cuidado del ambiente como salvación de la vida

El cuidado del ambiente para los niños y niñas rurales y urbanos implica salvar la vida, no solo la propia sino la de todos, sean humanos o no, esto porque del ambiente se obtienen los recursos y elementos esenciales para el sustento de todos los seres vivos, como los alimentos, el suelo y el agua. Además, tienen presente la existencia única de nuestro planeta que permite albergar vida y por ello reflexionan sobre la importancia de cuidarlo al no existir otro igual que podamos habitar. Sin embargo, el cuidado del ambiente no se limita a una visión utilitarista del mismo, porque hay un reconocimiento de su propio valor tanto moral como estético. Proteger los animales y las plantas movidos por un vínculo afectivo da lugar a verlos como iguales y desliga de la responsabilidad del cuidado una razón meramente instrumental. Cuidar el ambiente se convierte por tanto en una responsabilidad moral, en una forma de sustentar la vida no solo para los humanos sino para todo lo que habite este hogar común.

Ahora bien, las formas a través de las cuales los niños y las niñas rurales y urbanos toman conciencia del cuidado del ambiente se vinculan al papel de la familia que se convierte en un ámbito socializador de importancia primaria para la adopción de conductas favorables con el ambiente al igual que la escuela. Y así como en las familias unos se cuidan a otros, para niños y niñas el cuidado del ambiente es cuidar de todos, salvar la vida, es el objetivo común que debe imperar, de lo contrario una mayoría que no colabore puede revertir el efecto del porcentaje menor que quiere el cambio.

El cuidado del ambiente: entre la elección y la obligación

Como se ha dicho, el cuidado del ambiente convoca una responsabilidad colectiva e individual. Ante esto último, niños y niñas urbanos y rurales coinciden en creer que verlo como una obligación puede chocar con el libre albedrío que tienen las personas. Así, para quien se sienta obligado, serán las leyes y normas decretadas desde los gobiernos las que movilicen su cuidado, pero sin voluntad propia se pierde la motivación, por ello, convocar desde el amor puede ser más efectivo, elegir hacerlo por el valor que el mismo acto conlleva es lo que puede generar grandes cambios. Desde la perspectiva de los participantes, el ejemplo y la enseñanza contribuyen a que las personas adopten un sentido responsable y comprometido con el ambiente, a que tomen conciencia de los problemas ambientales y elijan actuar para mitigarlos, en la medida en que se reconocen como agentes de cambio. Así, el cuidado del ambiente debe corresponderse con un sentido de responsabilidad, un despertar de la consciencia y una satisfacción propia por el deber cumplido.

El cuidado de lo bello y limpio

Por último, el cuidado del ambiente deja como resultado visible un lugar agradable y bonito a la vista, según las expresiones de los niños y las niñas. En relación con lo anterior, se trata de tomar conciencia de dejar un lugar más habitable para el futuro, de ahí la insistencia en limpiar los mares, ríos y playas; no malgastar el agua, no arrojar basuras a los suelos, no talar los árboles, dejar a los animales en libertad y mantener los ecosistemas recuperados y equilibrados. Pero, sumado a ello, el cuidado del ambiente se presenta como una forma de *preservar su perfección*, de ahí que para niños y niñas imaginar un planeta habitable, agradable y bonito sea semejante a la idea del paraíso que se describe en la Biblia, un lugar idílico donde todo está limpio, en orden y en perfecto equilibrio. Es, por lo tanto, la incapacidad de no poder reproducirlo tal cual es, la contemplación de su belleza y la apreciación de sus cualidades lo que le otorga su valor estético y de ahí la razón de cuidarlo.

El cuidado como acción individual – cotidiana o Acción colectiva – masiva

Aunque gran parte de las practicas concernientes al buen manejo y disposición de las basuras, como recogerlas y depositarlas en los lugares adecuados, no arrojarlas a las calles, a los cuerpos de agua ni a ningún otro sitio, se ven como acciones cotidianas e individuales, en el pensamiento de niños y niñas estas se integran a la acción masiva, pues, mediante la figura del cazabasuras, y el posicionarse como modelos para el cuidado, fue clara la importancia que le atribuyen a la unión y el trabajo cooperativo en el alcance de un ambiente libre de toda forma de contaminación, que conlleva la práctica diaria e individual a un marco más complejo y globalizado del cuidado, al mostrar como sembrar, compartir semillas, no hacer quemas, no talar los árboles y cuidar a los animales y plantas, se constituyen en actos de corresponsabilidad y conciencia social en el cuidado de un hogar común.

Los marcos socioculturales particulares: Cuidar el ambiente en la ciudad y en el campo

A continuación, se presenta por contextos, la red de contenidos que conforman las RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas, en torno a lo que es el ambiente, las formas de contaminación y los cuidados. En ambos casos se destaca a través de un resaltado naranja los elementos diferenciales que aparecen en uno u otro contexto y que no son comunes en su representación.

Figura 32

Red de los contenidos de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas rurales

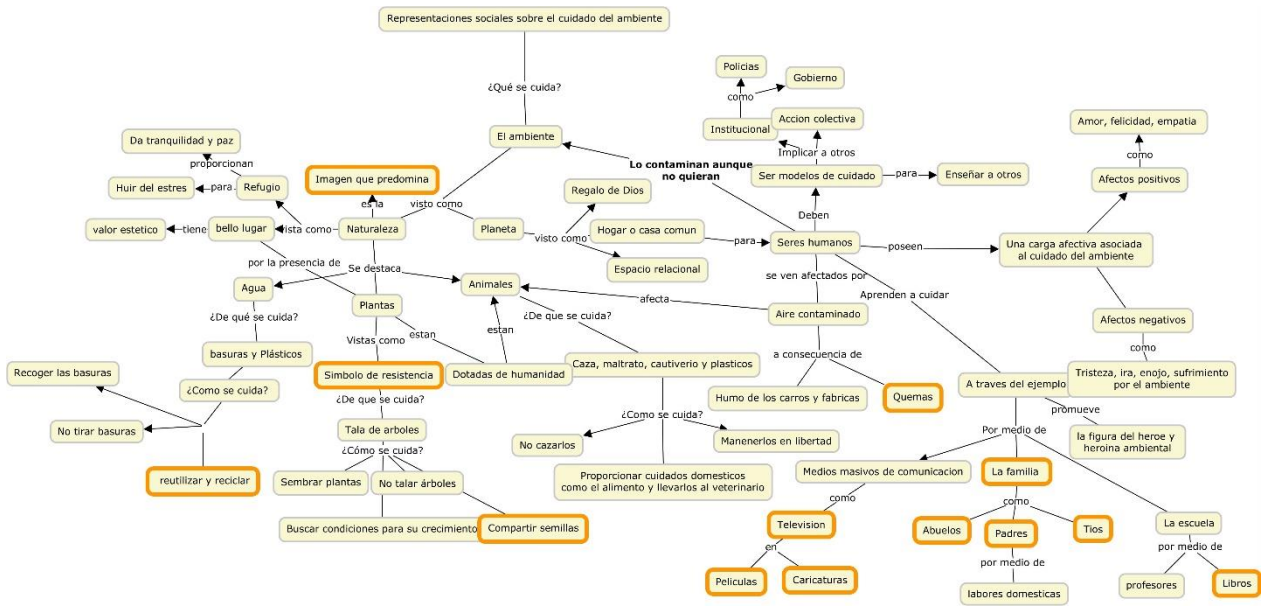
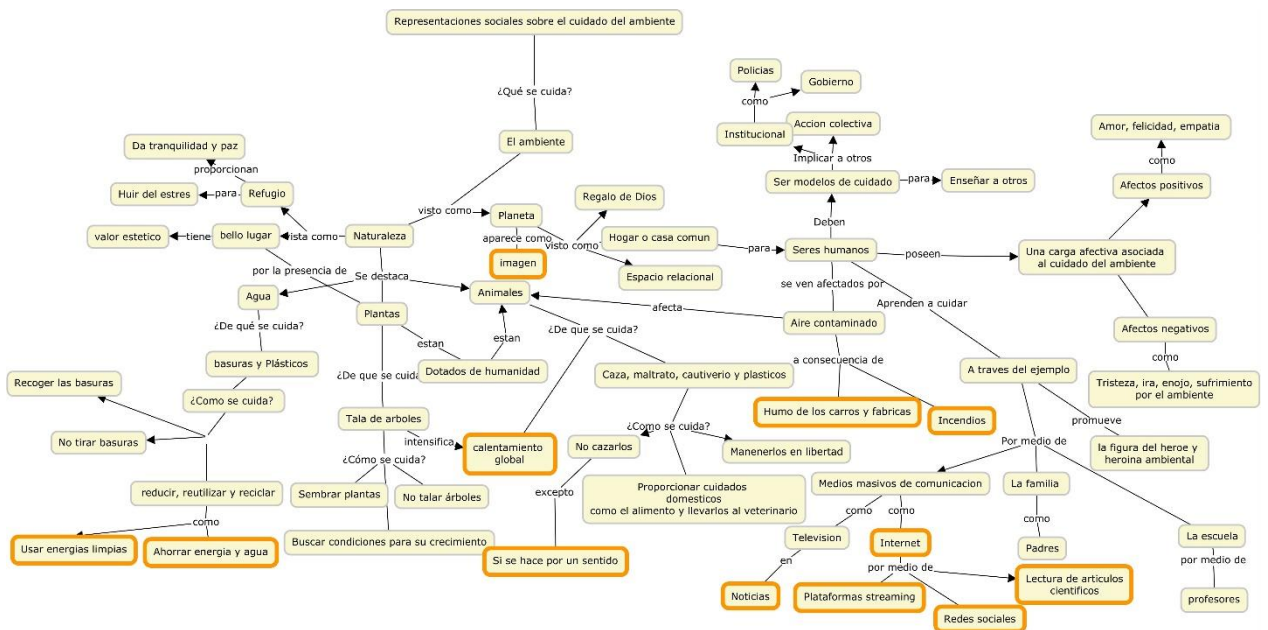


Figura 33

Red de los contenidos de la RS sobre el cuidado del ambiente que tienen niños y niñas urbanos



Las RS de niños y niñas rurales y urbanos permiten identificar contenidos que son comunes a ambos contextos, especialmente aquellos más axiales. Así, en ambos contextos se asumió el ambiente como naturaleza y planeta, con la única diferencia de que la imagen predominante en

niños y niñas rurales fue la de la naturaleza, lo que se entiende debido al entorno que les rodea, aunque en el discurso no fue exclusivamente así, ya que se notó una concepción global de ambiente. Por su parte, los participantes urbanos si ilustraron el ambiente como planeta, pero como se ha dicho, ambos dieron cuenta de ambas asociaciones en sus discursos. No obstante, las plantas como elementos de la naturaleza tuvieron una valoración especial por sus propiedades sanativas y como símbolo de resistencia para los participantes rurales como se puede apreciar en las figuras 32 y 33.

Respecto a las formas de contaminación, se encontró que las basuras es lo más axial, es decir el elemento semántico más significativo y frecuente de la RS. A este le sigue el *aire malo*, frente el cual, cambian las causas que lo generan desde la perspectiva de niños y niñas rurales y urbanos. De esta manera, para los participantes urbanos la principal fuente de contaminación son los vehículos y las industrias, mientras que para los rurales lo son las quemadas. Seguidamente, se encuentra la tala de árboles y el reconocimiento de la acción humana como la responsable. Todo esto permitió inferir que, entre las formas de contaminación, el tema de las basuras fue lo más común debido a que se constituyó en un problema tangible y observable desde sus propios contextos con diversas repercusiones sobre el ambiente tanto a nivel social como estético. Hay que decir también que todas las formas de contaminación se vincularon y que además de atentar contra la sostenibilidad de la vida se consideraron particularmente por las afectaciones a la salud y a la calidad de vida.

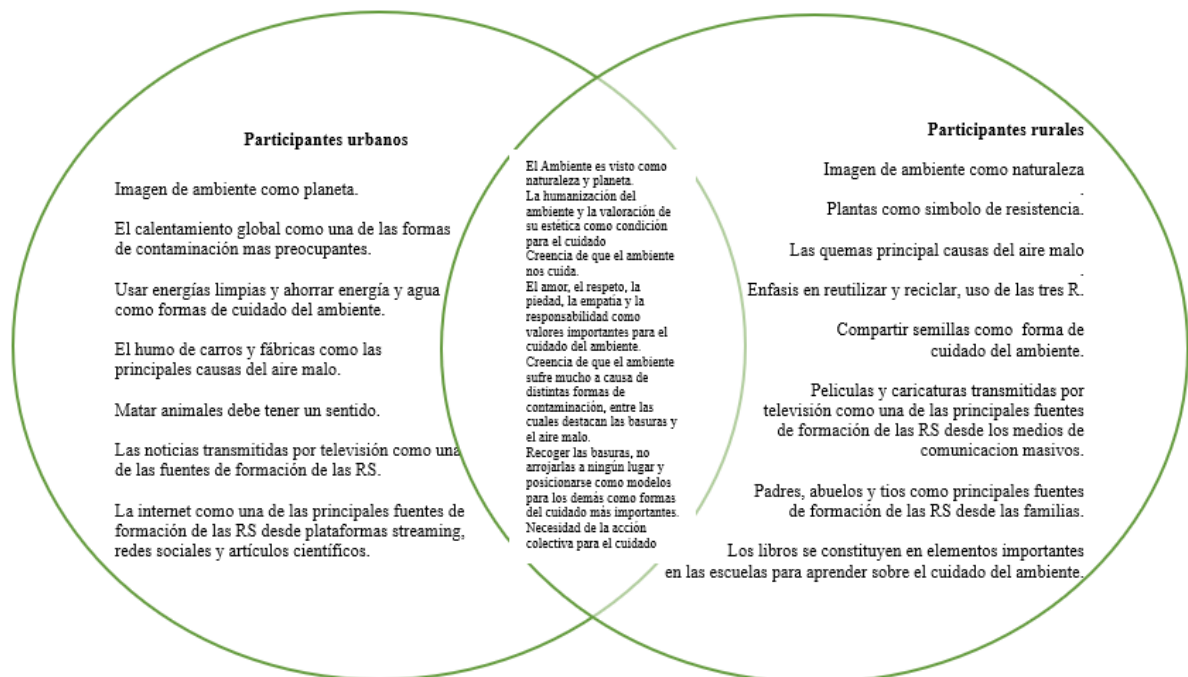
Respecto a las formas de cuidado del ambiente, se coincidió en todas ellas, las cuales son el buen manejo y disposición de las basuras, la siembra de árboles, el cuidado de los animales, el llamado colectivo y el posicionarse como modelos para el cuidado. No obstante, niños y niñas rurales no tuvieron presente la reducción del consumo como una forma de cuidado y adoptaron la siembra de plantas como una acción de cuidado voluntaria más que como una prescripción, como si sucedió en su mayoría con los niños y las niñas urbanos, quienes se diferenciaron por señalar el uso de energías limpias y hacer mayor énfasis a la aplicación de las 3R. Diferencia que puede entenderse debido a los contenidos abordados en las escuelas y las prácticas que se aprenden en la familia. Por ello, las fuentes de información tuvieron un peso diferente para un contexto u otro, siendo para lo urbano el medio de comunicación masivo más utilizado el internet y para lo rural, la televisión. También se notó una mayor interacción familiar en la ruralidad, aunque en lo urbano esto también fue significativo, niños y niñas rurales se implican más en las tareas de los padres o abuelos.

Es importante anotar que se hallaron diferencias en cuanto al nivel de escritura y expresividad, ya que se encontró que los niños y las niñas rurales aún no poseen un vocabulario muy amplio a nivel de escritura y presentan bastantes fallas ortográficas, a diferencia de los urbanos. Lo que sí es cierto, es que su expresión oral es muy buena, y tienden a utilizar recursos literarios más a menudo que los urbanos, como las anécdotas. Esto es importante mencionarlo porque plantea una diferencia que aún persiste a nivel social en ambos contextos, en cuanto al apoyo que los padres de familia pueden brindar en el proceso de sus hijos, puesto que, en la caracterización que se hizo de los participantes pudo encontrarse que en el sector rural el nivel educativo de los padres de familia en comparación con los urbanos es bajo.

Por último, se presenta a continuación una síntesis de lo expuesto por medio de un diagrama de conjuntos, en cuyo centro aparecen los elementos comunes del campo de representación de niños y niñas de ambos contextos, es decir, los contenidos más resistentes y frecuentes, mientras alrededor en el nivel más periférico, esto es, lo que está más sujeto a cambio se ubican los elementos contextuales, es decir, lo diferente en uno u otro escenario.

Figura 34

Intersección de elementos comunes y elementos diferenciales de la RS del cuidado ambiental en participantes urbanos y rurales



12. Discusión: La implicación de la afectividad en la constitución del ambiente como sujeto de cuidado y la importancia de los valores prosociales para la acción colectiva

En los capítulos anteriores se hizo una descripción de los principales hallazgos en torno a la RS que tienen los niños y las niñas urbanos y rurales sobre el cuidado del ambiente, lo cual permitió identificar los contenidos que hacen parte del campo de representación y comprender como se configura el saber común que ellos tienen sobre el cuidado del ambiente.

En este capítulo se retomaron y discutieron los principales resultados de la investigación con el fin de ponerlos en diálogo con los antecedentes y referentes teóricos en dos vías principales: la primera, la representación de ambiente como naturaleza, su humanización y constitución como sujeto de cuidado, igualmente la consideración del sufrimiento ambiental y la apreciación estética como valor agregado; la segunda, la necesidad de globalizar el cuidado desde la acción colectiva y la importancia de una figura heroica en su consecución, todo lo cual trae consigo una implicación afectiva.

12.1. Humanizar la naturaleza: el papel de los afectos en el cuidado del ambiente.

La descripción de hallazgos permitió vislumbrar las principales vías que configuran la RS que tienen niños y niñas de contextos urbanos y rurales sobre el cuidado del ambiente e identificarlo como un objeto social imbricado, esto es, que se encuentra anclado a otros conceptos como el ambiente o las amenazas que lo afectan, dado que es necesario saber qué es lo que se cuida y de qué, para entender el cómo.

Se pudo ver que predomina la imagen de ambiente como naturaleza, pero a diferencia de lo encontrado en otros estudios sobre RS en materia ambiental (Araiza, Jiménez & Vega, 2014; Ramírez, 2016, Rico, 2016; Bello, Meira & González, 2017) los participantes rurales y urbanos consideran que el ser humano hace parte de la naturaleza mas no es el centro de ella, de hecho, asumen el cuidado mutuo como una condición de igualdad. Para ellos, **la naturaleza nos cuida** y por ello es un deber moral corresponderle. Y aunque este planteamiento parezca otorgarle al ambiente un sentido instrumental, realmente, lo dota de humanidad, porque “cuidar es mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables pero que son diversas

en su manifiesta” (Collière, 2009, p. 7), esto es, asegurar al otro su bienestar y supervivencia de distintas maneras.

Según esto, la naturaleza es consciente, porque reconoce la existencia del otro al cuidarlo, lo cual tiene una implicación significativa en cómo los niños y las niñas rurales y urbanos piensan el cuidado del ambiente y entienden la importancia de hacerlo. Para ellos, la naturaleza está viva y es fuente de vida porque provee todo lo necesario para suplir las necesidades básicas de todos los seres vivos, de ahí, que haya que cuidarla. Sin embargo, no hay por completo una visión instrumental en ese pensamiento, porque no creen que el fin último de la naturaleza sea satisfacer las necesidades del ser humano ni que todo esté en función de él, como lo propone el antropocentrismo, al contrario, sitúan la naturaleza al mismo nivel de todos los seres vivos incluidos los humanos, concediéndole a ella un valor moral.

Reconocer que el ambiente tiene un valor moral lo convierte en objeto de cuidado, a la vez que se torna en una razón de peso para hacerlo, en tanto que orienta la conducta a un obrar considerado bueno y la sujeta a valores y normas morales. Particularmente, para los participantes de ambos contextos tales valores son el amor, la empatía, la bondad y el respeto. Esto es un hallazgo importante, si se tiene en cuenta, como se mencionó al inicio, que contradice lo referenciado en los antecedentes investigativos, según los cuales, el tipo de RS sobre el ambiente que ha predominado es el antropocentrismo utilitarista. (Calixto, 2008; Patiño, 2014; González, 2017).

Si bien es cierto que la imagen más sobresaliente que tienen los niños y las niñas sobre el ambiente es la naturaleza, porque la asocian con la fauna y la flora, no disocian estos elementos de su relación con el ser humano y no los supeditan a él, de hecho, conciben también al ambiente como un espacio relacional. Cabe destacar que esta apreciación fue posible gracias al material discursivo con el que se contó a raíz de los cuentos, las entrevistas y los grupos de discusión que permitieron ahondar más en los contenidos que hacen parte del campo de RS que poseen los participantes sobre el cuidado del ambiente, vislumbrando a parte de la imagen, las actitudes, creencias, valores y opiniones que tienen alrededor de este objeto social. De este modo, se identificaron los valores biosféricos basados en el respeto y la consideración moral de todas las formas de vida, como movilizados del cuidado, lo cual concuerda con lo encontrado en otros estudios (Terán, Bermúdez & Castillo, 2013; y Geiger, 2019) respecto a la relación que hay entre conducta, valores biosféricos y actitud proambiental. Según estos autores, los valores cumplen un papel importante en el desarrollo de las acciones, en la creencia del impacto que estas generan

sobre el entorno y en el sentimiento de obligación moral, es decir, la determinación de actuar conforme a las emociones y a los principios ético-morales.

Asimismo, la preocupación por todas las formas de vida vislumbró el amor, la empatía y el altruismo como promotores de cooperación, bienestar y comportamiento solidario hacia los demás, valores que vinculan las conductas prosociales con el cuidado del ambiente, otorgándole sentido social. Hecho que fortalece la imagen que tienen los niños y las niñas de ambos contextos sobre el ambiente, al verlo como un espacio compartido, creer que nos cuida e implicar los afectos en la relación que establecen con él. Los participantes, por tanto, mostraron una actitud positiva hacia el cuidado del ambiente, dada la predisposición de actuar a su favor y la sensibilidad ambiental demostrada, lo cual contrasta con lo propuesto en otra investigación (Hager, 2018) en la cual se apoyó la tesis de que niños y niñas tienen mayor probabilidad de sentir empatía y sensibilidad solo si se compromete su propio bienestar más allá de un daño físico al ambiente.

En este orden de ideas, uno de los hallazgos identificados en esta investigación que se tornó significativo, fue “el papel de los afectos en la apropiación de los contenidos que hacen parte del campo de RS sobre el cuidado del ambiente”, dado que, es un componente que ha estado ausente en la comprensión de este objeto social y que se ha abordado poco, por lo que en la revisión de literatura solo se encontró el estudio de Calixto y Terron (2018). En esta investigación, pudo notarse que los afectos son un elemento central en la formación de las RS de los participantes de ambos contextos, porque según Moscovici (1961/1979) se anclan a su núcleo central, es decir, a lo más estable de la representación y, por tanto, a lo que es común en el grupo social. Por ello, la creencia de que **la naturaleza nos cuida** conlleva una gran carga afectiva que confiere al objeto de cuidado una connotación especial, humana, que lo ancla como uno de los elementos más axiales de la representación.

Aunque, humanizar el ambiente parezca ser antropocentrismo, de acuerdo con Salazar y Láriz (2017) no es así, ya que, aceptar y reconocer cualidades en seres no humanos como la sensibilidad y la consciencia, implica considerar moralmente a todo ser que las posea, aspecto que “elimina el ser juzgado como antropomorfo” (p. 112) porque diluye la racionalidad instrumental por una ética ambiental que intenta comprender lo que integra al ambiente desde sus propios marcos conceptuales, pues, no se puede entender el mundo desde una perspectiva no humana, porque la percepción de la realidad se halla en la propia interpretación.

Por esto, para los niños y las niñas, **la naturaleza dotada de sensibilidad y consciencia nos cuida**, no solo proporcionando oxígeno y alimento para todos los seres vivos, sino desde el bienestar emocional, pues esta les representa un escenario de esparcimiento y encuentro, lo cual se vincula a afectos positivos. El enaltecimiento de tales afectos positivos reside en parte en la **apreciación estética** que hay en torno a la naturaleza. De acuerdo con Tafalla (2005)

La belleza natural, en su infinidad de formas, incluso es capaz de provocarnos una sensación de libertad, de encontramos con nosotros mismos; por ello a menudo escogemos parajes naturales para retirarnos por unas horas a pensar, a tomar decisiones o a recuperamos de un disgusto (p. 220)

Estar o permanecer en lugares que dan paz y tranquilidad, se vuelve algo restaurador, de ahí que desde la psicología ambiental se haga alusión a la **restauración psicológica** como un mecanismo que “proporciona una cantidad significativa de beneficios bio-psico-sociales resultantes de los ambientes y experiencias restauradoras” (Martínez-Soto, 2016, p. 364) esto es, una forma en la cual, las personas disminuyen su malestar exponiéndose a ambientes naturales con cualidades positivas, o lo que se denomina en el campo de la estética, cualidades vitales del objeto, es decir, aquellas que evocan y transmiten sentimientos.

Por supuesto, esta apreciación de la naturaleza como un lugar que es bello y evoca afectos positivos tiene una repercusión importante en las formas de cuidado del ambiente que niños y niñas de ambos contextos poseen como parte de su RS, ya que, de acuerdo con Mejía (2019) la visión ético-estética “cuenta con la suficiente capacidad para generar un pensamiento ambiental que abogue por la generación de conciencias estéticamente enfocadas en la mirada de lo ambiental como parte del conjunto y no como agregado” (p. 89)

De ahí, que uno de los elementos axiales sobre el cuidado del ambiente sea la gestión y manejo de las basuras, dado **que estas se perciben como un problema estético y social que altera el ambiente**. Así, la apreciación estética se distancia de una visión utilitarista del ambiente a una visión relacionada con la contemplación y el bienestar emocional que activa una serie de valores que son necesarios para una ética ambiental que se base en el reconocimiento de cuidado mutuo. Según Tafalla (2005)

En cuanto le reconocemos a un objeto un valor estético, dejamos de verlo como un instrumento, dejamos de usarlo como un medio para conseguir nuestros fines, y en vez de

eso, nos detenemos para contemplarlo y admirarlo. Nuestra voluntad se detiene ante él. Lo respetamos (p. 220)

Para los participantes, la contemplación como parte de la apreciación estética resultó en una muestra de respeto por el ambiente, un reconocimiento de su belleza y virtud, lo cual, admitió como elemento nodal de sus RS, la creencia de que **un mundo sin basuras es un mundo feliz** y, por tanto, permitió comprender la medida en que recoger y echar las basuras a un bote, no arrojarlas a cualquier lugar y aplicar las tres R (reducir, reutilizar y reciclar) se constituyen en formas invaluable para el cuidado del ambiente y en lo central de la representación. Asimismo, se vislumbró las razones por las cuales, para los niños y las niñas, no cuidar el ambiente se traduce en la imagen de un mundo **oscuro y sin vida**, que queda sin elementos dignos de contemplación. Como lo expresa Tafalla (2005)

Y es así como la experiencia estética de la belleza natural nos enseña a proteger la naturaleza. Aunque la naturaleza sigue siendo una fuente de recursos que necesitamos para vivir, aprender a admirarla estéticamente nos enseñará a limitarnos, a poner límites en nuestro uso de la naturaleza (p. 221).

La belleza del ambiente se valora no solo por la percepción placentera de la contemplación sino por la impotencia de no poder recrearlo tal cual se presenta, de ahí que aparezca como valor agregado verlo como un regalo de Dios. El reconocimiento, por tanto, del *valor estético y moral del ambiente* y de *la carga afectiva que resulta de su humanización*, se torna en un movilizador del cuidado, permitiendo la visibilización del **sufrimiento ambiental** a raíz de las amenazas que existen contra el ambiente.

Los lugares restauradores generan afectos positivos, pero cuando estos son amenazados, emergen afectos negativos como el miedo, la tristeza y la ira. Para niños y niñas de ambos contextos, el ambiente **sufre mucho**, por las distintas formas de contaminación que lo afectan, entre las que cuentan principalmente el exceso de basuras, sobretodo el plástico, la contaminación del aire y la tala de árboles. El hecho de verlo sufrir les causa también sufrimiento, lo cual genera una actitud empática que los dispone a actuar con el propósito de disminuir tal tormento.

De acuerdo con Sauquet (2015) al ser “la empatía una emoción social esta relacionada con el comportamiento prosocial y la cooperación”, por esto, la experiencia del sufrimiento compartido da cuenta de una actitud empática que promueve el respeto por las demás formas de vida, y hace

más fuerte el vínculo afectivo con ellas, al no pensar en el ser humano como el único objeto de consideración moral. Debe anotarse también que el sufrimiento visible del ambiente a través de las diferentes formas de contaminación incrementa la preocupación por el daño causado y facilita la acción libre y consciente hacia la protección del ambiente, lo cual, entra en desacuerdo con lo expuesto por Gifford y Nilsson (2014) y Mestre (2016), quienes apuntan a la culpa y la norma como los mayores predictores de comportamientos proambientales y no a la empatía y la preocupación como valores socioafectivos. Pensar que el ambiente sufre es nuevamente otorgarle humanidad, dado que, desde la medicina, la filosofía y otros campos, el sufrimiento se ha relacionado con los seres humanos, como así lo expresa Fuster (2004) “el sufrimiento en cuanto mal privativo, afecta a todas las dimensiones de la persona humana: física, psíquica y espiritual” (p. 265). Pero, como se ha dicho, el sufrimiento no es solo del ambiente, también es de quien lo contempla, porque por medio de su empatía lo siente propio, por ello, afloran también afectos negativos que van dando lugar a lo que se ha denominado en la literatura científica como **ansiedad ambiental**.

De acuerdo con Clayton et al (2017) la ansiedad ambiental o también denominada eco-ansiedad se define como “a chronic fear of environmental doom [un miedo crónico a la fatalidad ambiental]” (p. 68) lo que fue notable en el discurso de los niños y las niñas rurales y urbanos al expresar con regularidad su incertidumbre frente al futuro, el miedo y sobre todo la tristeza que emergen al pensar en un mundo distópico, aspecto que se torna importante en la RS que tienen sobre el cuidado del ambiente respecto a considerar la acción como necesaria.

Cabe destacar que tal ansiedad se ve alimentada por los medios masivos de comunicación como la televisión, que a través de las películas hace referencia a los cambios drásticos que tendrá el planeta en un futuro a cuenta de la contaminación, y los noticieros que informan sobre problemas ambientales. Según una investigación reciente del tema (Cumba, 2020) esto sucede particularmente en las noticias porque las denuncias ambientales se vuelven tendencia en opinión pública, algo que no sucede con informes sobre concientización y educación sobre el cuidado. Al respecto, Cunsolo et al (2020) encuentran que las noticias de todo el mundo hacen mayor hincapié en el cambio climático y su degradación a los ecosistemas, de ahí que, la eco-ansiedad se vincule más con esta problemática.

No obstante, en esta investigación la eco-ansiedad se encontró con relación a todas las formas de contaminación que se identificaron como amenazas al ambiente, siendo axiales el exceso

de basuras y el aire malo o contaminación del aire, precisamente por sus repercusiones sobre la estética del ambiente y la salud pública. Si bien es cierto que se ha destacado el ambiente como objeto de cuidado desde una dimensión humanista y no utilitarista, por el significado estético y moral que se le atribuye, no se desconoce su importancia para la sostenibilidad de la vida, de ahí que el deterioro de esta sea fuente de ansiedad para los participantes y problemáticas como el aire malo y la tala de árboles resulten en amenazas que ponen en peligro la existencia de todos los seres vivos en el planeta.

Precisamente por anticipar las consecuencias que puedan resultar, Coffey, Bhullar, Durkin, Islam y Usher (2021) afirman que el cambio climático aumenta las experiencias de ansiedad y dolor ecológico. Aunque este sentimiento resulta desfavorable para el bienestar emocional, en este estudio se identificó como un movilizador de la acción para los niños y las niñas de ambos contextos, al ser parte de la carga afectiva de sus RS sobre el cuidado del ambiente. Por tanto, los afectos, la apreciación estética y el valor moral que se le concede a la naturaleza, y en suma su humanización, favorece en ellos, actitudes y comportamientos proambientales, es decir, acciones orientadas al cuidado del ambiente que buscan amparar el valor intrínseco que este posee y preservar la vida en todas sus formas, pues, como lo afirma Mejía (2019) “el equilibrio ético-estético con lo natural le da soporte a la vida” (p. 81).

De ahí, que no hacer quemas, no talar árboles, sembrar, compartir semillas, no arrojar basuras a los suelos y en su lugar recogerlas, controlar las actividades industriales, el flujo vehicular, cuidar los animales y usar energías limpias, hagan parte de lo que es para ellos cuidar el ambiente.

Con relación a esto, Mendiz (2012) señala que el desarrollo sensorial y emocional con la naturaleza, provoca un cambio de actitud a favor del cuidado y la EA tiene un rol protagónico en ello. Asimismo, Casullo et al (2020) en una investigación con adultos mayores encontró que en efecto las competencias socioemocionales ayudan a promover el bienestar subjetivo y a vincularlo con conductas proambientales.

Fue positivo encontrar que en niños y niñas no hay una actitud pasiva frente a la crisis ambiental, dado que la sensibilidad que genera el experimentar los efectos de una crisis ambiental aumenta la proactividad. Es preciso anotar que las acciones que desarrollan o las formas de cuidado propuestas son principalmente aquellas que pueden impactar su entorno próximo como lo son el

recoger basuras y no arrojarlas a cualquier lugar, sembrar y cuidar los animales. No obstante, tienen muy en cuenta que las acciones masivas son necesarias para lograr grandes cambios.

12.2. Globalizar el cuidado y convocar desde el amor: El principio de una eco-ciudadanía

Aunque la imagen de ambiente como naturaleza fue la que más predominó en la RS sobre el cuidado del ambiente, también hace parte de sus representaciones una concepción más global asociada al planeta, que dio lugar a pensar en *el cuidado como una acción colectiva*, dadas las amenazas globales que lo afectan en su totalidad.

El hecho de pensar el cuidado como una responsabilidad de todos y todas, contradice lo encontrado en los antecedentes, en estudios como los de Bello, Meira y González (2017) quienes encontraron que los estudiantes de educación secundaria de España y México entre edades de 15 a 18 años están muy lejos de la configuración de una eco-ciudadanía frente a problemáticas ambientales como el cambio climático, porque no asumen un papel activo en medidas de solución y no piensan en el trabajo colectivo. Al contrario de este hallazgo, se encontró en esta investigación que, desde la primaria, por lo menos en los grupos estudiados de niños y niñas, con edades entre 9 y 12 años, hay una conciencia amplia de las problemáticas ambientales y de la necesidad de su implicación en el cuidado, lo que se va configurando como potencia para una **eco-ciudadanía**. En primera instancia se piensa el cuidado del ambiente como un cuidado de todos y se vincula la institucionalidad como parte de ello, vislumbrando así una dimensión política y social que deja ver lo que se puede denominar una **globalización del cuidado**. Igualmente, la idea del planeta como hogar común, es decir, un lugar de vida compartido hace alusión a lo que representa la eco-ciudadanía ya que esta “alude a una ciudadanía ecológica, que inscribe nuestra humanidad en la trama global de la vida” (Sauve, 2017, p. 271), movilizándolo un sistema de valores como el respeto, la cooperación, la empatía, la responsabilidad y el amor hacia el cuidado.

En la perspectiva de los niños y las niñas del estudio, el cuidado del ambiente debe ser colectivo porque conlleva a un bien común y por tal razón requiere de una movilización masiva, dado que “en las dinámicas de movilización, se toma conciencia de la dimensión colectiva de la acción” (Sauve, 2017, p. 274). Convocar masivamente, por tanto, se constituyó para los participantes de ambos contextos, en una excelente forma de cuidar el ambiente, de ahí que, enseñar a los otros a cuidar, mostrarles las consecuencias de lo que puede pasar si no se cuida el ambiente,

correr la voz por las redes sociales y posicionarse como modelos para el cuidado asumiendo el rol de héroe y heroína ambiental sean acciones tan significativas en la RS que tienen sobre el cuidado del ambiente.

Al respecto, diferentes investigaciones (Jiménez & Hernández, 2020 y Castro & Acosta, 2018) muestran que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) promueven en los niños y las niñas el interés por hacer llamados a la acción masiva y tener iniciativa en acciones de cuidado mediante el uso de plataformas digitales y redes sociales como YouTube y Facebook, lo que demuestra su “capacidad de promover, comunicar e invitar a otros a sumarse” (Jiménez & Hernández, 2020, p. 139). El internet, por tanto, se constituye en el medio de comunicación de mayor uso para actuar y convocar, dada la poca inclusión de la niñez en la televisión, la radio y los medios escritos, cada vez se reconoce la importancia de integrar las TIC a diferentes escenarios sociales como la educación para fomentar actitudes proambientales.

Asimismo, para la formulación de políticas públicas en Educación ambiental u otro campo que competa a la ciudadanía, es necesario tener en cuenta los conocimientos que hacen parte del sentido común de niños y niñas en torno a lo que ellos piensan es el cuidado del ambiente, para fortalecer su sentido de agencia y su participación en el trabajo colectivo, al igual que el de la ciudadanía en general. De acuerdo con Mestre (2016) desde temprana edad se debe incentivar el ejercicio de una ciudadanía más consciente de los problemas socioambientales, ya que se requiere de conciencia social y un sentido de responsabilidad mayor para involucrarse en el cuidado del ambiente. Para Crespo (2022) “el potencial pedagógico de la participación infantil y la educación ambiental para la formación eco-ciudadana es inabarcable” (p. 24), dada la necesidad de no perpetuar el carácter adultocéntrico en la toma de decisiones e incluir a la niñez en los diferentes procesos de cambio. Por ello, se deben reconocer las infancias como una ciudadanía activa y corresponsable del ambiente.

Una ecociudadanía que incluya las infancias, también debe incluir la idea de “un cuidado institucionalizado” como lo piensan los niños y las niñas al referir el apoyo de la policía y los gobiernos, asunto que se constituye a su vez en uno de los objetivos del desarrollo sostenible respecto a hacer alianzas y trabajar mancomunadamente: “Para que un programa de desarrollo se cumpla satisfactoriamente, es necesario establecer asociaciones inclusivas (a nivel mundial, regional, nacional y local) sobre principios y valores, así como sobre una visión y unos objetivos compartidos” (Naciones Unidas CEPAL, 2018, p. 52). Asociarse, cooperar, trabajar en equipo, es

lo que puede hacer posible la consecución de todos los objetivos que se propongan para un desarrollo sostenible de la vida, de los cuales los niños y las niñas destacan “la producción y el consumo responsables, vida de ecosistemas terrestres, acción por el clima, energía asequible y no contaminante, vida submarina, salud y bienestar” (Naciones Unidas CEPAL, 2018).

Por esto, en la RS sobre el cuidado del ambiente, cobró relevancia la imagen de *héroe y heroína ambiental* porque es una figura en la que reencarnan los valores morales de la sociedad y que por lo tanto moviliza masas. De acuerdo con Aguirre (2012) existe en ella una doble dimensión: la accional y la moral, es decir, un juicio sobre lo bueno y lo malo. Así, lo bueno resulta en las acciones de cuidado y la aceptación de lo que es correcto, por lo cual “el héroe se puede entender como una propuesta unitaria cuando existe un grado de cohesión social suficiente como para poder asumirlo como tal. No es posible proponer coherencia en una sociedad que no la encuentra en su pensamiento o en su acción” (Aguirre, 2012, p. 100). De este modo, valores como el respeto, el amor por la vida, la empatía, conllevan a forjar un pensamiento común en torno a lo que está bien, instaurando todo lo concerniente al cuidado del ambiente como formas de comportamiento válidas por la sociedad. El héroe y la heroína se presentan como una figura ideal que representa el deber ser, que lucha por una causa noble, se destaca por sus cualidades, pero sobre todo se erige como un ejemplo a seguir, puesto que, se reconoce la necesidad de un guía, de un modelo que oriente, inspire y enseñe y, de acuerdo con lo encontrado en esta investigación, en una primera instancia esta figura se cultiva desde la familia. Los padres con sus primeras enseñanzas se tornan en los modelos a seguir para los niños y las niñas. De ahí, que se constituyan en una de las fuentes de información más importantes en la formación de sus RS sobre el cuidado del ambiente.

No obstante, Montoya, Holguín, Pérez y Pineda (2022) encuentran que las familias no se implican lo suficiente en el desarrollo de acciones concretas y en el trabajo colaborativo con los pequeños, lo que se constituye en una falencia para la formación de actitudes proambientales y una ética del cuidado. En consonancia con esto, Gronhoj y Thogersen (2017) y Castrillón y González (2022) concluyeron que es importante involucrar más a las familias en su rol ecológico porque en efecto ejercen una influencia significativa en los comportamientos ambientales de los niños y las niñas, pero se carece de una articulación eficaz con las pautas de crianza, especialmente en las zonas rurales, lo que contradice lo encontrado en esta investigación, en la cual se vislumbró un papel más relevante de los padres, tíos y abuelos en la formación de las RS sobre el cuidado del ambiente en los participantes rurales que en los urbanos.

Ahora bien, sea un familiar, un amigo u otra persona, para los niños y las niñas de ambos contextos ese modelo a seguir se erigió sobre un componente afectivo, es decir, ver a alguien con admiración y aprender de esa persona, requiere amor. Lo que se puede denominar en términos de Turner y Pita (2002) pedagogía de la ternura. Para estos autores, el aprendizaje de los niños y las niñas tanto en la familia como en la escuela debe ser orientado desde el ejemplo, con amor y empatía, para que sea significativo. **Convocar y ser convocado desde el amor**, vislumbra nuevamente el papel de los afectos en el cuidado del ambiente. Aunque no siempre se moviliza desde afectos positivos, también desde la tristeza surge la preocupación por el cuidado.

En este sentido, la percepción de una crisis a causa de la contaminación y el reconocimiento de unas amenazas que afectan el ambiente, tales como el exceso de basuras, la contaminación del aire y la tala de árboles se tornan en eventos de impacto que despiertan respuestas emocionales como la tristeza, lo que da cuenta de que el cuidado del ambiente es en efecto un objeto social, ya que, las emociones no responden solo a un sentimiento de perturbación interna, porque se refieren siempre a algo, es decir, poseen un referente externo. Según Nussbaum (2014) “las emociones sirven de apoyo a los principios básicos de la cultura política de una sociedad imperfecta pero aspiracional” (p. 19); es decir, una sociedad que pese a las diferencias y conflictos busque coincidir en el cumplimiento de unas normas básicas de igualdad y respeto. De ahí, que la tristeza por las formas de contaminación al ambiente conlleve a ver la necesidad de un colectivo humano para afrontar los problemas socioambientales, donde las infancias de acuerdo con Walker (2017) se reconozcan como una ciudadanía activa y corresponsable del ambiente.

Según Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012) “las emociones son intencionales, en el sentido de que ellas son siempre sobre algo: tienen un objeto, y aquel objeto es frecuentemente social” (p. 20), aspecto con el cual coincide Rimé (2005) quien a través de lo que ha denominado la compartición social de las emociones, indica que estas no sólo se experimentan a nivel individual sino también social, dado que pueden ser compartidas con otras personas y son difundidas por las relaciones sociales.

Justamente esta característica de las emociones encuentra un vínculo fuerte con las RS y con su enfoque procesual, ya que, de acuerdo con Jodelet (2008), las RS son un conocimiento del sentido común que es construido y compartido socialmente, por lo cual cobra relevancia la comunicación y la interacción entre los miembros de un grupo social. La interacción social, así, es

el puente que ancla los conocimientos que hacen parte de la RS y permite su inserción en la dinámica social.

Enseñar al otro, convocándolo desde el amor se torna en la base de la interacción social que es importante para el cuidado del ambiente. De acuerdo con Fernández y Carrera (2007) vivir una situación que desencadene una respuesta emocional promueve la comunicación con los otros. Para los niños y las niñas, la percepción de las amenazas que atentan contra el ambiente, de lo cual en parte pueden hacer lectura desde sus contextos próximos, los mueve a comunicar su preocupación, con los demás, de ahí que sientan necesario hacer llamados masivos para el cuidado del ambiente, asumiendo el rol de héroes y heroínas. En este escenario, Sauquet (2014) hace mención a dos iniciativas muy significativas, el modelo de Children for Animals y el Cuarto Hocio de Children for animals-International Network⁶, proyectos en los que niños y niñas toman protagonismo en la resolución de problemas ambientales y la toma de decisiones. Propuestas que promueven el desarrollo de la empatía, la transformación, la sensibilidad y el respeto por la vida, a la vez que fortalecen la autonomía, la comunicación y el liderazgo compartido.

En la RS de los niños y las niñas rurales y urbanos, por tanto, permanece la idea del cuidado del ambiente como una acción colectiva, de ahí, que convocar al otro desde el propio ejemplo, sea una forma de cuidarlo y la carga afectiva esté siempre presente en esta intención. Después de todo, “toda experiencia emocional lleva inherente una respuesta social que no sólo implica la necesidad de estar con otros, sino también la necesidad de conversar con ellos, contarles lo ocurrido y compartir con ellos los sentimientos y los pensamientos experimentados” (Rimé, 2005, p. 155), lo cual permite comprender porque sentir tristeza conlleva a pensar en la importancia de comunicar y cooperar en el cuidado del ambiente. y la necesidad de trabajar colaborativamente en torno a un objetivo en común. Por todo esto, en la RS que tienen los participantes sobre el cuidado del ambiente se puede hacer lectura de una ética para la acción, esto es, una ética eco-social que promueve la participación y la transformación social.

⁶Para más información sobre este proyecto, sus integrantes y las iniciativas que ha emprendido, ver la siguiente página social: <http://elcuartohocio.blogspot.com/2012/06/children-for-animals-international.html>

13. Conclusiones

La carga afectiva que hace parte de la RS que tienen los niños y las niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente, se vuelve movilizadora de la acción, ya que, en función del significado conferido a lo que integra el ambiente, se instauran unas prácticas específicas. Así, el ambiente visto como planeta y naturaleza más que objeto, se constituye en un sujeto de cuidado, porque es humanizado y cuidado por su valor moral y estético, lo cual viene dado por la relación de igualdad con todas las formas de vida, como los animales y las plantas y el disfrute de los paisajes como espacios de calma y tranquilidad. No obstante, se encontró que no solo los afectos positivos favorecen conductas de cuidado ambiental, también la tristeza y el enojo por las formas de contaminación, hacen posible el desarrollo de la empatía, la cual, promueve actitudes proactivas y positivas hacia el ambiente. En esta vía, el sufrimiento compartido y la creencia de que el ambiente nos cuida contribuye a la formación de actitudes y conductas proambientales en función de las respuestas morales y emocionales que provoca dicho sufrimiento, toda vez, que para niños y niñas actuar a favor del ambiente es disfrutar de un mundo feliz. Por ello, valores como el respeto, el amor y la empatía se consideran en el contenido de la RS como motores para la acción, constituyendo formas específicas de cuidado como recoger las basuras, echarlas a las canecas correspondientes, no arrojarlas a los suelos, no talar árboles, sembrar, compartir semillas y brindarles las condiciones adecuadas de crecimiento, cuidar de los animales, no hacer quemas, ahorrar agua y energía y convocar a las personas.

Sobre esto último, es importante señalar como parte de su RS la importancia de la cooperación y el trabajo colaborativo, dada la creencia de que cuidar el ambiente es una acción colectiva. De ahí, que, en el campo de sus representaciones, valores prosociales como el respeto, el altruismo, la piedad y la responsabilidad se constituyan también en elementos importantes para el cuidado del ambiente y para la constitución de una eco-ciudadanía, dada la opinión positiva de contribuir al bienestar del planeta.

Ahora bien, las imágenes, valores, creencias, opiniones y actitudes que conforman el campo de las RS no cambiaron significativamente entre ambos contextos, aunque las fuentes de información que contribuyen a su formación sí difirieron en su uso, siendo más predominante en el área rural la televisión y en la urbana las redes sociales. No obstante, para ambos casos las

interacciones familiares tuvieron un lugar significativo, siendo mayor en los niños y las niñas rurales, por parte tanto de los padres como de otros familiares como los abuelos y tíos.

Lo que esto demostró es que aun con las diferencias sociodemográficas entre lo rural y lo urbano, las RS sobre el cuidado del ambiente que poseen los niños y las niñas son comunes, a excepción de algunos elementos que distan y que no son axiales de la representación. Cabe mencionar que tales aspectos se anclan mayormente en uno u otro contexto por sus propias características. De esta manera, en lo rural, la imagen de ambiente se asocia con la naturaleza, destacando los animales y plantas, mientras que los urbanos ilustran también el planeta. Sin embargo, en las entrevistas y grupos de discusión los niños y las niñas rurales igualmente hicieron referencia a una concepción global del ambiente. El hecho de asociarlo más a una concepción que otra mediante el dibujo da cuenta de la influencia que tiene la visualización de los elementos naturales de su entorno próximo en su representación a nivel de imagen, así como experiencial, pues, a diferencia de los urbanos también se destacó el poder sanativo de las plantas al observarse prácticas con estas.

En cuanto a los urbanos, hay una mayor alusión a formas de contaminación del ambiente como la contaminación del aire por la influencia de la industria automotora e industrial, dada la percepción de la amenaza desde el espacio que habitan, mientras que en el caso rural pesan más las quemaduras. Asimismo, predomina más el uso de las redes sociales por el acceso a internet y el estudio en modalidad virtual, en contraste a los rurales, donde la enseñanza recibe apoyo de los textos escolares y libros al no contar con conexión a la red.

Pese a estas diferencias, como se ha dicho, los elementos axiales de la RS que tienen los niños y las niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente son comunes, tanto en lo que se considera sujeto de cuidado, como en las amenazas que se perciben, las formas en que se cuida o debe cuidarse y las razones para hacerlo; todo esto, por tratarse de un objeto social imbricado, esto es, que se encuentra entrelazado a otros conceptos. También, debe decirse que tales contenidos se anclan a las RS que tienen niños y niñas de ambos contextos por la carga afectiva que ellos y ellas le otorgan.

Igualmente, debe apuntarse que los hallazgos de esta investigación contrastan con lo encontrado en otros estudios sobre RS en materia ambiental, que han referido al antropocentrismo utilitarista como una concepción dominante en la relación con el ambiente, lo que se ha encontrado en el presente estudio es que la humanización del ambiente a través de un vínculo con este

caracterizado por una fuerte carga afectiva y la apreciación de sus cualidades estéticas le dan significado al cuidado, al concederle un valor moral y estético que desubica al ser humano del centro para ponerlos en condición de igualdad. Si bien es cierto, que tales estudios no se han hecho en torno al mismo objeto social ni contrastado lo rural y urbano, igualmente se relacionan con el cuidado del ambiente como se ha dicho por ser un objeto social imbricado, aspecto que pudo identificarse por los materiales discursivos y el enfoque procesual aplicado en esta investigación.

Finalmente, la comprensión alcanzada sobre las RS que poseen los niños y las niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente contribuye a replantear la EA y las políticas públicas en esta materia, dado que aluden a un conocimiento socialmente compartido y por tanto válido para orientar las prácticas de cuidado. En consecuencia, esta investigación mostró que es necesario desde los medios de comunicación, la familia, la escuela y la sociedad promover la participación de la infancia en la resolución de los problemas ambientales, reconocerlos como agentes de cambio y propiciarles espacios donde se sientan como héroes y heroínas ambientales. Por tanto, fortalecer el sentido de agencia y la toma de decisiones debe hacer parte de la EA y de todo proceso formativo.

14. Recomendaciones: Integrar el conocimiento ingenuo para una Educación Ambiental significativa

En esta investigación, los hallazgos permitieron dar respuesta a algunos vacíos identificados en los antecedentes, así como también a asuntos metodológicos. Asimismo, el alcance de los objetivos propuestos permitió comprender el saber común que tienen los niños y las niñas rurales y urbanos sobre el cuidado del ambiente, lo cual contribuye a replantear la educación ambiental en las escuelas y las políticas públicas para que promuevan *una ética ambiental* entre la ciudadanía, basada en valores prosociales y biocéntricos.

En consecuencia, el hecho de que niños y niñas de ambos contextos asumieran la importancia de posicionarse como modelos significa que la Educación Ambiental debe propiciar escenarios donde puedan tener protagonismo en la resolución de problemáticas ambientales, ya que el papel pasivo que hasta ahora se les ha otorgado no es suficiente para que se impliquen totalmente con el cuidado del ambiente. Hace falta acción y sentido de agenciamiento, es decir, la capacidad de tomar decisiones con eficacia (Bandura, 1997) y en tal proceso la escuela y la familia poseen un rol fundamental. Como lo sostiene Sauve (2014) “la dimensión política de la educación ambiental debe suscitar una reflexión sobre el compromiso y la participación” (p. 21).

El currículo por tanto debe orientarse a fortalecer la proactividad de los estudiantes para que actúen en la resolución de problemas socioambientales, con lo cual, se contribuiría a un cambio social. Después de todo, como lo afirma Freire (2005) la educación es un instrumento de transformación social que implica un acto de amor y practica de la libertad. Permitirles a los niños y las niñas sentirse héroes y heroínas ambientales, enseñar con amor y ser un ejemplo para ellos, se tornan en elementos necesarios para motivar al cuidado del ambiente mediante la enseñanza no solo en la escuela sino en la familia. Asimismo, incluir en la praxis el componente afectivo y la apreciación estética, trae consigo la desinstrumentalización del ambiente, al humanizarlo y otorgarle un valor moral y estético. Así, la educación emocional y la transmisión de valores como el respeto, la empatía, la contemplación y la responsabilidad deben ser pilares fundamentales de la Educación Ambiental, como así lo confirman varias investigaciones sobre el tema (Cogollo, Rodríguez & Ruiz, 2019; Gutiérrez, 2019 y Sauquet, 2015). De igual manera, los medios de comunicación masivos como la televisión deben tener en cuenta en la emisión de sus programas un contenido informativo e integral que incentive a la acción y complemente los planes educativos

y las enseñanzas en las familias, como así lo expone Jiménez y Hernández (2020) en su estudio sobre el impacto de los programas educativos en la sensibilización ambiental de niños y niñas.

Comprender la teoría ingenua que tienen niños y niñas sobre el cuidado del ambiente también ubica un punto de partida para la enseñanza, puesto que permite conocer y entender los conocimientos que se construyen en la interacción con los demás, y como difieren de los modelos de explicación científica. De esta manera, al tener en cuenta las creencias, opiniones, valores, actitudes e imágenes, lo que en suma constituye sus RS, se puede lograr una mejor integración de lo que ya saben con lo nuevo que van a aprender, enriqueciendo aún más su relación con el entorno que les rodea y sus acciones para cuidarlo.

En este sentido, la psicología socioambiental también se sirve, dado que el saber común que tienen los niños y niñas sobre el cuidado del ambiente puede orientar sus conductas. De ahí, que su comprensión sea de ayuda para entender la relación que establecen con su entorno y buscar soluciones efectivas a problemas que los aquejan. De acuerdo con Moscovici (1961/1979) las RS son “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...” (p. 17), por lo cual una de sus funciones es orientar la conducta, aunque no siempre haya coherencia entre lo que se piensa y se hace.

Fomentar más el trabajo colaborativo, es otra forma de fortalecer la educación ambiental, puesto que, se promueve la interacción social y los procesos de comunicación y cooperación para actuar con mayor eficacia sobre las problemáticas ambientales. Por esto, desde el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) se debe propiciar la integración de la comunidad y de las familias, que se constituyeron en una de las fuentes principales de información para los niños y las niñas de ambos contextos, así como también integrar los medios de comunicación masivos como la televisión y las redes sociales, propiciando la realización de material audiovisual y un replanteamiento de los programas que se emiten por la televisión, fortaleciendo el desarrollo de caricaturas y películas que promueven mensajes sobre el cuidado y visibilicen las crisis ambientales.

Actualmente, el PRAE propone la comprensión de problemas ambientales a nivel local regional y nacional a su vez que promueve espacios de participación con las familias y otras instituciones. No obstante, en las instituciones educativas aún falta mayor transversalidad, dada la desvinculación con las necesidades del contexto local, la falta de proyección comunitaria y la no participación de las familias. Por ello, desde el trabajo colaborativo, la tarea debe concentrarse en la construcción de conocimientos que orienten a la comprensión de los problemas ambientales

desde y con las comunidades, concibiendo al PRAE como un programa de participación abierta más que como un proyecto escolar. Aunque, esta no es una propuesta nueva, el asunto es que el trabajo desde las instituciones no se ha desarrollado en ese sentido, sobre todo en lo urbano, de ahí la urgencia de replantearlo y lo significativo que es para la infancia hacerlo.

La propuesta es que a nivel institucional, se vincule también con otros estamentos como el SINA (Sistema Nacional Ambiental), las CAR (Corporaciones autónomas regionales), el Área de Protección Ambiental y Ecológica de la Policía Nacional, los recicladores y las alcaldías, de manera que se logre una globalización del cuidado y un trabajo mancomunado que pueda reflejarse en la formulación de políticas públicas más efectivas y con un mayor impacto sobre la ciudadanía, al tener en cuenta los saberes comunes que circulan entre ellos, y median su relación con el ambiente.

Asimismo, desde la educación ambiental, el abordaje de las problemáticas ambientales debe procurar un reconocimiento de sus causas y consecuencias, es decir, trascender a la acción una vez se comprenda su origen e impacto; para los niños y las niñas rurales y urbanos este es un modo eficaz para involucrar más a las personas en el cuidado del ambiente. Con esto, las prácticas que se desarrollen pueden generar cambios más significativos. El saber conocer, saber hacer y el saber ser son por tanto las competencias que se deben fortalecer en el proceso educativo. Pero, más allá de solo acumular elementos teóricos de los problemas ambientales es actuar a partir de los conocimientos de las personas y de sus necesidades. La falta permanece justo ahí, pues en las instituciones educativas se privilegia unos saberes sobre otros, cuando estos deben vincularse.

Por ejemplo, si para niños y niñas de ambos contextos las plantas son parte del cuidado del ambiente, más que enseñar que es la célula vegetal como se propone en las mallas curriculares, se trata de enseñar como debe ser su cuidado, como plantarlas, de qué modo prevenir su deterioro por la acción de agentes patógenos. Involucrar otras áreas, como la química, puede ofrecer los fundamentos para la elaboración de un fertilizante, así como explicar la aceleración del cambio climático por la ausencia de árboles. Asimismo, desde áreas como ética y sociales se puede promover una visión crítica acerca de la tala de árboles y las repercusiones que ello conlleva. Lo que esto indica como bien lo expresaron niños y niñas es que el cuidado del ambiente no es un asunto solo del área de Ciencias, por lo que se necesita mayor transversalidad.

Respecto a lo metodológico, el estudio de las fuentes de información desde el enfoque procesual permitió identificar a los medios de comunicación masivos, la familia y la escuela como los medios que mayormente contribuyen a la formación de las RS sobre el cuidado del ambiente,

lo cual dio lugar a entender la importancia de la tecnología y de estas instituciones sociales en la comunicación, adquisición de imágenes, valores y opiniones, así como también en el desarrollo de actitudes. No obstante, a diferencia de los rurales, en el contexto urbano se notó la predominancia de las redes sociales, lo que permite inferir la importancia de impactar los medios masivos como la internet para promover el cuidado del ambiente e incluir en el PRAE un trabajo dinámico en torno a estas. Asimismo, fortalecer más las relaciones familiares en el contexto urbano.

Debe anotarse también que el abordaje de esta investigación desde el enfoque procesual permitió vislumbrar el dibujo libre, la entrevista y los grupos de discusión como técnicas adecuadas de utilizar con niños y niñas, ya que facilitaron la expresión de sus ideas y una efectiva comunicación. Asimismo, la triangulación de estas posibilitó el acceso a un material discursivo significativo para comprender los procesos por los cuales se forman y difunden las RS. Al respecto es necesario apuntar que estas técnicas se utilizaron dado que se identificaron como las más adecuadas desde los antecedentes, no obstante, se tuvo en cuenta complementarlas y aplicarlas en un orden que permitiera ahondar más en la comprensión de las RS. De esta manera, el dibujo libre se acompañó con la escritura de un cuento breve que tuvo como fin verbalizar lo ilustrado para tener más elementos en los cuales profundizar mediante las preguntas de la entrevista, la cual, a su vez proporcionó insumos para el planteamiento del grupo de discusión.

Esto es significativo si se toma en cuenta que los estudios encontrados sobre RS en materia ambiental privilegian la participación de adultos, profesores y estudiantes de diferentes niveles educativos más allá de los niños y las niñas cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. Con esta investigación, por tanto, pudo ilustrarse que si es posible trabajar con esta población y con las técnicas adecuadas comprender las RS que poseen en torno a un objeto social como el cuidado del ambiente. Como lo expresa Wagner y Hayes (2011) la infancia, por lo tanto, ofrece un área distintiva para el estudio de las representaciones sociales, dado que las cosas culturales que son más familiares y se dan por hecho en la vida adulta, son el foco de las reconstrucciones cognitivas de los niños (p. 107). De ahí, que el trabajo con ellos sea muy prometedor en este campo de la psicología socioambiental, sobre todo para comprender la influencia que tienen los afectos en los contenidos de sus RS, se sugieren estudios causales, que puedan dar cuenta del grado de relación que existe y desplegar así vías de investigación más profundas.

Llevar a cabo esta investigación desde un enfoque procesual favoreció comprender otros elementos que se integran a las RS sobre el cuidado del ambiente y entenderlo como un objeto

social imbricado, dado que las RS deben ser reconocidas en su función tanto del proceso de interacción social como en la definición de identidad de grupos sociales, en tanto que la realidad social se construye en el contacto que se establece con los otros (Jodelet, 1985). Así, queda claro también que el conocimiento construido y compartido en torno al cuidado del ambiente, no difiere significativamente en lo rural y urbano, al contrario, en ambos contextos se preservan los elementos axiales de la representación, es decir, se mantiene lo más común, pese a que una de las diferencias residió en las fuentes de información, debido a circunstancias contextuales.

Es importante, por tanto, seguir ahondando más en el estudio de las RS desde un enfoque procesual, puesto que los materiales discursivos posibilitan una mejor comprensión de estas, asimismo, entender el contexto ayuda a visibilizar como se forman, lo cual, brinda bases importantes para el campo de la psicología socioambiental, en referencia a su objeto de estudio, el cual es, la relación que establecen las personas con su entorno.

Límites del estudio

Aunque todos los objetivos propuestos en esta investigación se alcanzaron, al corresponderse con un estudio comprensivo situado en el estudio de un caso específico, no se pueden generalizar al nivel de la teoría formal los resultados presentados. En este sentido, aunque el estudio representa una oportunidad de desarrollar teoría sustantiva y conocimientos que puede ser transferibles a otros contextos, sería importante ampliar el estudio con muestras más amplias y metodologías mixtas que permitan ampliar el entendimiento del conocimiento ingenuo sobre el cuidado del ambiente en otros contextos y poblaciones infantiles – juveniles.

Por cuestión de los tiempos y espacios con las instituciones implicadas, no hubo tiempo de analizar en detalle y a totalidad las entrevistas para una mejor planificación del grupo de discusión, aunque estas se tomaron como base, hubiese sido significativo completar el análisis antes de proceder con la última técnica de recolección de datos para mejorar las preguntas orientadoras del espacio.

No se obtuvo un análisis más enriquecido del grupo de discusión en la zona rural, por el día y el espacio de su realización. Dado que, por los permisos concedidos en fechas específicas que correspondieron con la finalización de las clases, y cerca a la hora de salida, los niños y las niñas se dispersaron un poco al final. Por ello, se recomienda organizar con mucha antelación y si es

posible coordinar con las personas cooperadoras de la investigación una hora para la realización de la actividad en la que su concentración no se vea afectada o hacer dos sesiones con pocos participantes para favorecer una mejor escucha.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán. <https://shorturl.at/mzSY1>
- Aguirre, J. (2012). Los héroes de papel y el papel de los héroes. *Revista de estudios de Juventud*, (96), pp., 87-103.
- Álvarez, E. & Reyes, J. (2018). Representaciones sociales sobre la conservación del recurso hídrico en los estudiantes del grado cuarto de la vereda Yerbabuena (Chía-Colombia). *Técne, episteme y didaxis*, pp., 1-16.
- Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), pp., 245-260.
- Alonso, L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, (13), pp., 5-36.
- Andrade, A. S. J., & Gonzales Portillo, J. (2019). Relación entre actitudes pro-ambientales y conocimientos ecológicos en adolescentes con relación al entorno rural o urbano que habitan. *Revista Kavilando*, 11(1), pp., 105-118.
- Araiza, I., Jiménez, T. & Vega, M. (2014). Representaciones sociales del cuidado del medio ambiente de las estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), pp., 373-385.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Baigorri, A. (1995). *De lo rural a lo urbano*. V Congreso Español de Sociología. Granada: Federación Española de Sociología. <https://bit.ly/2UNXx11>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, pp., 1-15. <https://shorturl.at/ftyLV>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bello, L., Meira, P. & González, E. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), pp., 505-532.

- Betancur, C., Restrepo, D., Ossa, &, Zuluaga, C. y Pineda, C. (2014). Representaciones sociales sobre salud mental en un grupo de profesionales en la ciudad de Medellín: análisis prototípico y categorial. *CES Psicología*, 7(2), pp., 96-107.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. HORA, S. A. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poesis/article/view/401/377>
- Briñol, P., Falces, C. & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, C. Huici, M. Moya, E. Gaviria (ed.). *Psicología Social*, pp., 457-490. Madrid: McGraw-Hill.
- Cagri, A., Bahattin, A., Fatma, B. & Yunus, A. (2011). Preparing Attitude Scale to Define Students' Attitudes about Environment, Recycling, Plastic and Plastic Waste. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(3), pp., 179-191.
- Calderón, M. (2011). *Representaciones sociales del cuidado del agua en los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de maestros* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Calixto, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles educativos*, 30(120), pp., 33-62.
- Calixto, R. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), pp., 401-413.
- Calixto, R. (2013). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. *Revista de Investigación Educativa*, (16), pp., 39-59.
- Calixto, R. (2019). Las representaciones sociales sobre el cambio climático de los estudiantes de pedagogía en México: un acercamiento desde la perspectiva de género. *Educación*, 28(54), pp., 7-26.
- Calixto, R. & González, E. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, (26), pp., 66-78.
- Calixto, R. & González, E. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, (26), pp., 66-78.
- Calixto, R. & Terrón, E. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educar em Revista*, 34(68), pp., 217-233.

- Cañón, M., Marín, D. & Fasanelli, R. (2018). Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales. *Infancias e imágenes*, 17(2), pp., 197-208.
- Cañón, M. (2019). *Representaciones Sociales de la Salud Infantil en niños, niñas y equipo de atención en salud en contextos rural y urbano del departamento de Cundinamarca* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Colombia.
- Campbell, C., Andersen, L., Mutsikiwa, A., Madanhire, C., Skovdal, M., Nyamukapa, C. & Gregson, S. (2014). Children's representations of school support for HIV-affected peers in rural Zimbabwe. *BMC Public Health*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24767247/>
- Campoy, T. & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Editorial EOS.
- Cárdenas, F. (2020). *Actitudes hacia el medio ambiente en niños de 5 años de la I. E. P "Huellitas de amor"*. Universidad César Vallejo.
- Carrillo, J. & Cagua, S. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88741012/movil/>
- Cardozo, L. & Aguilar, E. (2016). Representaciones sociales en ambiente y educación ambiental de diferentes grupos poblacionales en la localidad de Chapinero. *Revista Hojas y Hablas*, (10), pp., 128-148. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/18>
- Castañeda, L. & Ramírez, J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza*. pp., 537-537.
- Castorina, J. & Kaplan, C. (1996). Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática. *Educación y realidades*, 22(2), pp., 187-202.
- Castrillón, Y. & González, M. (2022). Pautas de crianza relacionadas con el comportamiento ambiental responsable en familias de zonas rurales del municipio de Ebéjico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), pp., 63-98.
- Castro, E. & Acosta, M. (2018). *Las TIC como estrategia para fomentar actitudes proambientales en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Playa Rica del municipio de Palocabildo* [Tesis de Maestría] Universidad del Tolima. <https://shorturl.at/hqAG6>
- Cassullo, G., Iriarte, M., Del Bue, M., Cartoccio, C., & Dimitroff, Julian. (2020). Los adultos mayores y los ambientes positivos. estudio las competencias socioemocionales y la

- vinculación con la naturaleza. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- CIOMS. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp., 61-71.
- Clayton, S., Manning, C. M., Krygsmann, K., & Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Washington, D.C.: American Psychological Association, and ecoAmerica.
- Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, S. & Usher, K. (2021). Understanding Eco-anxiety: A Systematic Scoping Review of Current Literature and Identified Knowledge Gaps. *The Journal of Climate Change and Health*, 3, pp., 1-6.
- Colliere, M. (2009). *Promover la vida*. McGraw-Hill.
- Cortínez, R. (2020). Representaciones sociales del medioambiente. Una mirada desde lo rural y lo urbano. Universidad academia de humanismo cristiano.
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *ECOS*, 3(1), pp., 115-127.
- Crespo, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), pp., 15-27.
- Cuadro, O. (2020). *Las representaciones sociales de ambiente que subyacen a las actividades ambientales de instituciones educativas en la región Sabanas departamento de Sucre, Colombia*. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD.
- Cumba, E. (2020). La educación ambiental en los medios televisivos. Estudio de caso: Oromar TV. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), pp., 125-138.
- Cunsolo A., Harper S., Minor K., Hayes K., Williams K. & Howard C. (2020). Ecological grief and anxiety: the start of a healthy response to climate change? *The Lancet Planetary Health*, 4(7), pp., e261–e263.

- D'Amato, G. (2004). Psicología socioambiental, representaciones sociales y educación ambiental. *Revista de la psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana*, (6), pp., 67-72. <https://shorturl.at/cer04>
- Díaz, J. & Geiger, S. (2019). Comportamiento Proambiental actitudes y valores en una muestra poblacional colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 12(1), pp., 31-40. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.12103>
- De Alba, M. (2004) Mapas mentales de la Ciudad de México: una aproximación psicosocial al estudio de las representaciones espaciales. *Estudios demográficos y urbanos*, 19(1), pp., 115-143.
- De Oliveira, E., Ardans, H. & De Oliveira, N. (2013). Psicología socioambiental: una psicología social articulando psicología, educação e ambiente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), pp., 423-433.
- Dietz, T., Stern, P. & Guagnano, G. (1998). Social structural and social psychological bases of environmental concern. *Environment and Behavior*, 30, pp., 450-471.
- Doise, W. (1993). La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto sociocognitivo. *Infancia y aprendizaje*, 61, pp., 5-28. <https://shorturl.at/fmKL3>
- Durkheim, E. (1971). De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En Marcel Mauss (ed.). *Obras II. Institución y culto*. Barral, Barcelona.
- Driouech F., El Rhaz, K., Moufouma-Okia W., Arjald, K., & Balhane, S. (2020). Assessing future changes of climate extreme events in the CORDEX-MENA region using ALADIN-Climate. *Earth Systems and Environment*, (4), pp., 477-492.
- Equihua M., Hernández, A., Pérez, O., Benítez, G., e Ibañez, S. (2016). Cambio global: el Antropoceno. *Ciencia Ergo Sum*, 23(1), pp., 67-75.
- Espinosa, D. (2020). El Policía Ambiental en el Valle de Aburrá: Un estudio de Representaciones Sociales de Educación Ambiental y Medio Ambiente. *Cadernos de Derecho Actual*, (13), pp., 457-473.
- Fernández, I. & Carrera, P. (2007). Las emociones en Psicología social. En J. Morales, E. Gaviria, M. Morales y M. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 295-330). McGraw-Hill USA.
- Ferreira, R. (2002). Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios(as). *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(10), pp., 22-36.

- Figuerola, M. (2013). Construyendo lo que viene. Representaciones sociales del futuro en la Red Género y Medio Ambiente. *Trayectorias*, 15(36), pp., 83-105.
- Flores, C. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), pp., 1019-1033. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14024273002.pdf>
- Flores, G. & Jiménez, M. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), pp., 116-131.
- Fuster, I. (2004). Perspectiva antropológica del sufrimiento. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 53(130), pp., 263-277.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Gifford, R. & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), pp., 141-57.
- González, M. & Tinoco, J. (2012). Los procesos del pensamiento social y la memoria colectiva. En Juárez Romero, J., Arciga Bernal, S. y Mendoza García, J. (coords) *Memoria Colectiva. Procesos psicosociales*, México: UAM-I/Miguel Ángel Porrúa, pp., 99-135. ISBN 978-607-401-626. <https://shorturl.at/jxIY5>
- González, C., & Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 8(2), pp., 49-70.
- González, E. & Valdez, R. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, (14), pp., 1-17.
- Gronhoj, A., & Thogersen, J. (2017). Why young people do things for the environment: The role of parenting for adolescents' motivation to engage in pro-environmental behaviour [Por qué los jóvenes hacen cosas por el medio ambiente: el papel de la crianza de los hijos para la motivación de los adolescentes para participar en un comportamiento proambiental]. *Journal of Environmental Psychology*, 54, pp., 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.09.005>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage publications. pp., 105-117.

- Gutiérrez, S., Arbesú, M. & Piña, J. (2012). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En O. Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. UNAM. pp. 21-52.
- Gutiérrez, L. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Revista Científica*, 23, pp., 57-76.
- Hager, O. (2018). *Sensibilidad ambiental en el aula: características que un programa ambiental escolar puede incorporar en su plan de estudios para fomentarla* [Tesis de Maestría] Instituto Tecnológico de Buenos Aires. <http://ri.itba.edu.ar/handle/123456789/1439>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, D. & Hernández, A. (2020). *La apropiación de los medios socio-digitales por las y los niños, y la acción colectiva en relación a las problemáticas ambientales* [Trabajo de Grado] Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/24642>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. Paidós.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp., 469-494). Paidós. https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoria
- Jodelet, D. (1989a). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura representaciones sociales*, 3(5), pp., 32-63.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*, 1 (3). <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Lara, J., Fernández, A., Silva, S. & Pérez, R. (2010). Representación social de las causas de los problemas ambientales. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Trayectorias*, 12(30), pp., 40-55.
- López, C., López-Hernández, E., & Ancona, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Horizonte Sanitario*, 4(2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4578/457845044002>

- Liu, P., Savitz, M., Perella, J., Hill, N. & Liang, B. (2018). Student representations of dyadic and global teacher-student relationships: Perceived caring, negativity, affinity, and differences across gender and race/ethnicity. *Contemporary Educational Psychology*, 54, pp., 281–296
- Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales*, 7(1), pp., 102-118. <https://shorturl.at/uCEQS>
- Martínez-Soto, J. (2016). Restauración psicológica: aportaciones teóricas, metodológicas y empíricas. En J. Paulín y A. Aguado (Coords.), *Temáticas actuales en psicología* (pp., 334-363). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Meira, P. & Arto, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educar em Revista*, (3), pp., 15-33.
- Mejía, S. (2019). *Hábitat y poder. Aproximación a la Educación Ambiental como tecnología del habitar*. Fondo Editorial corporación universitaria Remington.
- Mendiz, A. (2012). *Necesidad de las emociones en el contexto escolar de secundaria y su aplicación al campo de la educación ambiental* [Tesis de Maestría] Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/744>
- Mestre, V. (2016). *Predictores de la conducta pro-ambiental en estudiantes de 4to y 5to grado* [Trabajo de Grado, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13714>
- Ministerio de Medio Ambiente & Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá.
- Moliner, P. (1993). ISA: Inducción por escenario ambiguo. Un método para el estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Psicología Social*, 6(2), pp., 7-21.
- Mondragón, L. (2007). Ética de la investigación psicosocial. *Salud Mental*, 30(006), pp., 25-31.
- Montoya, E. & Acevedo, E. (2014). Preocupación ambiental entre población universitaria: Representaciones sociales e implicación personal en temas ambientales en la Universidad de Antioquia. *El Ágora USB*, 14(1), pp., 241-256.
- Montoya, A., Holguín, A., Pérez, N., & Pineda, G. (2022). El cuidado de la Tierra, por parte de los niños y niñas y sus familias del Hogar Infantil de María Auxiliadora del Municipio de Medellín. Un reto de postpandemia. *Memorias SIFORED - Encuentros Educación UAN*, 1(5), pp., 83–88.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), pp., 1-25. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Morse, J., Barrer, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity. *Qual Method*, 1(2), pp., 2-10.
- Moscovici, S. (1961/1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Paidós.
https://www.researchgate.net/publication/31732502_Psicologia_social_I_Influencia_y_cambio_de_actitudes_individuos_y_grupos
- Moser, G. (2003). La psicología ambiental en el siglo 21: el desafío del desarrollo sustentable. *Revista de Psicología*, pp., 11-17. <file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/17386-1-51091-1-10-20111127.pdf>
- Moser, G., Ratiu, E. & De Vanssay, B. (2005). Pensar en el agua. Representaciones sociales, ideologías y prácticas: Un modelo de las relaciones con el agua en diferentes contextos sociales. *Trayectorias*, 8(18), 79-91.
- Moser, G. (2014). *Psicología ambiental. Aspectos de las relaciones individuo - medioambiente*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Naciones Unidas CEPAL. (2018). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018. Evolución de la inversión en América Latina y el Caribe: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política*. CEPAL.
- Navarro, O. (2004). Representación social del agua y sus usos. *Psicología desde el Caribe*, 14. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1785/5277>
- Navarro, O. (2013). Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos. *Revista CES Psicología*, 6(1), pp., 104-121. <https://doi.org/10.21615/2593>
- Navarro, O. & Restrepo, D. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista ces psicología*, 6(1), pp., 1-4. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a01.pdf>
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. New York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA).
- Páez, D., Morales, F. & Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En J. Morales, E. Gaviria, M. Morales y M. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* pp. 195-211. McGraw-Hill USA.
- Parra, E., Castillo, C. & Vallejos, M. (2013). Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 6(1), pp., 108-119.
- Patiño, M. (2014). *Representaciones sociales sobre medio ambiente de los estudiantes de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño de Pereira* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pedroza, S. & Gutiérrez, R. (2001). *Los niños y niñas como grupo vulnerable: una perspectiva constitucional*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perló, M. & González, A. (2005). Del agua amenazante al agua amenazada. Cambios en las representaciones sociales de los problemas del agua en el Valle de México. <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones2/libros/508/delagua.pdf>
- Piaget, J. (1968 b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Piaget, J. (1973). *La representación del Mundo en el Niño*. Morata
- Pinto, B. & Gulfo, R. (2015). Asentimiento y consentimiento informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano. *Revista Colombiana De Bioética*, 8(1), pp., 144–165.
- Pita, L. (2016). Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. *Praxis*, 12(1), pp., 118–125.
- Quintero, O. & Cardona, N. (2015). *Relación entre representaciones sociales de medio ambiente y prácticas pedagógicas en educación ambiental en una comunidad rural* [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ramírez, J. (2015). Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en docentes de básica secundaria y media. *Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. pp., 1191-1203.

- Ramírez, V. (2016). *Representaciones sociales del agua y medio ambiente en los niños: un análisis desde la educación ambiental en un contexto rural* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21005>
- Ramírez, Y. (2014). *Estudio comparativo de las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de licenciatura para la estructuración de pautas de comunicación educativa* [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana.
- Ramírez, J. F., & Pedraza Jiménez, Y. (2022). Representaciones sociales sobre educación ambiental desde un contexto rural. *Praxis & Saber*, 13(34), pp., e13936. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13936>
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI(I), pp., 22-42. <https://rb.gy/v1x7xk>
- Rico, A. (2016). Representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios colombianos sobre el ambiente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), pp., 1001-1014.
- Rimé, B. (2005). *La compartición social de las emociones*. Paris: Presses Universitaires de France
- Rodríguez, A., & Betancor, V. (2007). La cognición social (Cap. 5). En J. M. Cejudo. (Ed.), *Psicología social* McGRAW-HILL/INTERAMERICANA. pp., 125-166.
- Rodríguez, A., Paba, B., Paba, A., Obispo, S. & Cortés, M. (2019). Representaciones sociales del medio ambiente en estudiantes de educación media y superior de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(2), pp., 301-314.
- Rodríguez, L., & López, E. (2005). Representaciones Sociales de Conservación Ambiental en la comunidad la Flor de Marqués de Comillas, Chiapas. *Horizonte Sanitario*, 4(2), pp., 1-12.
- Rodríguez, Y., Domínguez, E. & Mejía, M. (2010). Representación social de la educación ambiental en estudiantes de la Universidad del Magdalena. *Duazary*, 7(1), pp., 41-48.
- Santiago, A. (2009). La globalización del deterioro ambiental. *Aldea mundo*, 14(27), pp., 63-72. <https://www.redalyc.org/pdf/543/54315984008.pdf>
- Salazar, V., & Láriz, J. (2017). Una crítica al antropocentrismo desde la ética ambiental. *Euphyía*, Vol. 11 (20). 10.33064/20euph1363
- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dom. Cien.*, 2. pp., 127-137.

- Sauquet, T. (2015). Empatía hacia los animales ¿puede enseñarse? Una aproximación teórica a la educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales. En C. Ortega, A. Richart, V. Páramo y C. Ruíz (Eds.), *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas*. Editorial Comares, S.L pp., 748-760
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de Corrientes en educación ambiental. Montreal: Université du Québec.
<http://www.sostenibilitatbcn.cat/attachments/article/870/Lucie%20Sauv%C3%A9.pdf>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), pp., 12-23.
- Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. pp., 261-278.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, pp., 1-65.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S. L.
- Solis, J. (2023). Desarrollo de las capacidades socioafectivas y su relación con el comportamiento proambiental de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 068 del distrito el Agustino, Lima. [Tesis de maestría] Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tafalla, M. (2005). Por una estética de la naturaleza: la belleza natural como argumento ecologista. *Isegoría*, (32), pp., 215–226.
- Terán, M., Bermúdez, A., & Castillo, M. (2013). Relación entre valores, normas y creencias proambientales y actitudes hacia el reciclaje. *Educere*, 17(57), pp., 261-269.
- Terrón, E. (2010). Educación ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas. *Cultura y representaciones sociales*, 6(12).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100010
- Terrón, E. & González, E. (2009). Representación y medio ambiente en la educación básica en México. *Trayectorias*, 11(28), pp., 58-81.
- Treagust, Amarant, Chandrasegaran & Won. (2016). A case for enhancing environmental education programs in schools: Reflecting on primary school students' knowledge and

- attitudes. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), pp., 5591-5612.
- Turner, L. & Pita, B. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Velásquez, A. & Leal, A. (2012). Una mirada crítica al estado actual de la educación ambiental escolar. *Revista Intropica*, (7), pp., 81-90.
- Vygotsky, L. (2012). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. [The Problem of the Development of Higher Mental Functions]. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras escogidas* (Vol. II, pp. 11-46). Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L.
- Wagner, W & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. Anthropos Editorial.
- Walker, C. (2017). Tomorrow's leaders and today's agents of change? Children, sustainability education and environmental governance [¿Los líderes del mañana y los agentes de cambio de hoy? Niños, educación para la sostenibilidad y gobernanza Ambiental]. *Children & Society*, 31(1), pp., 72-83. <https://doi.org/10.1111/chso.12192>
- Yin, R. (1989). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 2.
- Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), pp., 409-423.

Anexos

Anexo 1. Tabla de síntesis de revisión de literatura – Categoría 1

Bases de datos	Número de documentos	Autores	Nombre del documento	Ciudad y país
Scielo	4 documentos	Rico, A.	Representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios colombianos sobre el ambiente.	Sao Paulo - Brasil
		Bello, L., Meira, P. y González, E.	Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México.	México
		Calixto, R	Representaciones sociales del medio ambiente.	
		Calixto, R.	Las representaciones sociales sobre el cambio climático de los estudiantes de pedagogía en México: un acercamiento desde la perspectiva de género.	México
				Costa Rica
Redalyc	5 documentos	Araiza-Delgado, I., Jiménez-Álvarez, T., Vega-Cueto, M.	Representaciones sociales del cuidado del medio ambiente de las estudiantes normalistas.	Sinaloa - México
		Calixto, R. y González, E.	Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo.	Monterrey - México
		Rodríguez, A., Paba, B., Paba, A., Obispo, S., y Cortés, M.	Representaciones sociales del medio ambiente en estudiantes de educación media y superior de la ciudad de Santa Marta, Colombia.	Bogotá – Colombia
		González, E. y Valdez, R.	Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica.	Murcia-España

		Flores y Jiménez.	Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria	México
Google académico	11 documentos	Castañeda, L. y Ramírez, J.	Representaciones sociales sobre cambio climático en estudiantes de la universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.	Bogotá - Colombia
		Parra, E., Castillo, C. y Vallejos, M.	Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios.	Temuco - Chile
		Ramírez, Y.	Estudio comparativo de las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de licenciatura para la estructuración de pautas de comunicación educativa.	Veracruz - México
		Perló, M. y González, A.	Del agua amenazante al agua amenazada. Cambios en las representaciones sociales de los problemas del agua en el Valle de México.	México
		Patiño, M.	Representaciones sociales sobre medio ambiente de los estudiantes de la institución educativa agosto zuluaga patiño de Pereira.	Pereira, Colombia
		Cañón, Marín y Fasanelli.	Pensando en la salud de niños y niñas, el aporte desde las representaciones sociales.	Colombia
		Cañón, M	Representaciones Sociales de la Salud Infantil, en niños, niñas y equipo de atención en salud, en contextos rural y urbano del departamento de Cundinamarca.	Cundinamarca - Colombia
		Álvarez y Reyes	Representaciones sociales sobre la conservación del recurso hídrico en los estudiantes del grado cuarto de la vereda Yerbabuena (Chía-Colombia).	Chía-Colombia
		Calderón	Representaciones sociales del cuidado del agua en los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de maestros	México
		Cuadro.		

		Cárdenas	Las representaciones sociales de ambiente que subyacen a las actividades ambientales de instituciones educativas en la región Sabanas departamento de Sucre, Colombia. Actitudes hacia el medio ambiente en niños de 5 años de la I. E. P “Huellitas de amor”	Sucre, Colombia Perú
Scielo	3 documentos	Calixto, R. y Terrón, E. Meira-Cartea, P. y Arto-Blanco, M. Montoya, E. y Acevedo, E.	Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. Preocupación ambiental entre población universitaria: Representaciones sociales e implicación personal en temas ambientales en la Universidad de Antioquia.	Paraná - Brasil Medellín - Colombia
Dialnet	1 documento	Rodríguez, Y., Domínguez, E. y Mejía, M.	Representación social de la educación ambiental en estudiantes de la Universidad del Magdalena.	Santa Marta - Colombia
Researchgate	3 documentos	Campbell, Andersen, Mutsikiwa, Madanhire, Skovdal, Nyamukapa y Gregson. Liu, Savitz, Perella, Hill y Liang Treagust, Amarante, Chandrasegaran y Won.	Can Schools Support HIV/AIDS-Affected Children? Exploring the ‘Ethic of Care’ amongst Rural Zimbabwean Teachers Student Representations of Dyadic and Global Teacher-Student Relationships: Perceived Caring, Negativity, Affinity, and Differences across Gender and Race/Ethnicity. A case for enhancing environmental education programs in schools: Reflecting on primary school students’ knowledge and attitudes.	Zimbabwean-África Estados Unidos Australia

ERIC	1 documento	Cagri, Bahattin, fatma y Yunus.	Preparing Attitude Scale to Define Students' Attitudes about Environment, Recycling, Plastic and Plastic Waste	Turquía
Repositorio de la Universidad de Antioquia	1 documento	Quintero y Cardona.	Relación entre representaciones sociales de medio ambiente y prácticas pedagógicas en educación ambiental en una comunidad educativa rural	Colombia

Anexo 1. Tabla de síntesis de revisión de literatura – Categoría 2

Base de datos	Número de documentos	Autores	Nombre del documento	Ciudad y país
Dialnet	2 documentos	Ramírez, J.	Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en docentes de básica secundaria y media.	Bogotá – Colombia
		Calixto, R.	Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación.	México
Redalyc	5 documentos	Calixto, R.	Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias.	Murcia – España
		Ferreira, R.	Representaciones sociales de medio ambiente y educación ambiental de docentes universitarios(as).	Guadalajara – México
		Terrón, E. y González, E.	Representación y medio ambiente en la educación básica en México.	Monterrey- México
		Figueroa, M.	Construyendo lo que viene. Representaciones sociales del futuro en la Red Género y Medio Ambiente.	
		Moser, G., Ratiu, E. y De Vanssay, B.	Pensar en el agua. Representaciones sociales, ideologías y prácticas: Un modelo de las relaciones con el agua en diferentes contextos societales.	

Repositorio de la Universidad de Antioquia	1 documento	Quintero, O., y Cardona, N.	Relación entre representaciones sociales de medio ambiente y prácticas pedagógicas en educación ambiental en una comunidad rural	Medellín-Colombia
Google Académico	3 documentos	Terrón, E. Espinosa, D. D'Amato, G.	Educación ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas. El Policía Ambiental en el Valle de Aburrá: Un estudio de Representaciones Sociales de Educación Ambiental y Medio Ambiente. Psicología socioambiental, representaciones sociales y educación ambiental.	México Santiago de Compostela - España Medellín-Colombia
Scielo	1 documento	Navarro, O.	Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos.	Medellín - Colombia
Researchgate	1 documento	Rodríguez, L., y López-Hernández, E.	Representaciones Sociales de Conservación Ambiental en la comunidad la Flor de Marqués de Comillas, Chiapas.	Tabasco – México

Anexo 2: Caracterización de los participantes de la Escuela Rural y el Cibercolegio UCN

Pseudónimo	Caracterización
Escuela rural	
PR- Rigo	Tiene 11 años. Su mamá vive en Medellín, trabaja en la mayoría como vendedora. También trabaja haciendo aseo. Él vive con su abuelita y su mamá lo visita cada ocho días. Manifiesta que no le gusta la ciudad por el ruido y porque no se puede salir, también expresa que allí tenía malas amistades que llamaban a la gente que iban a secuestrar y matar. Por dicho motivo su mamá lo envió a vivir con sus abuelos. Vivió tres meses allí. Su padre fue asesinado cuando era más pequeño. Por lo que el sustento de la casa no sólo lo lleva su madre sino también sus abuelos, su abuela vende arepas y su abuelito recibe la pensión.
PR-Bless	Tiene 11 años. Su mamá se desempeña como ama de casa, su abuelo materno es oficial de construcción y su abuela se mantiene en casa reposando porque está muy enferma y le duelen los pies. Manifiesta que le gusta mucho jugar fútbol y hacer las tareas. Su papá fue asesinado.
PR-Sarita	Tiene 9 años. Sus padres trabajan en empresas donde se elabora icopor y se procesa carne. Expresa que le gusta ir a la piscina y le parece que hay que ser amables con las personas. Tiene como mascota un perro llamado Tobi, y en el pasado tuvieron una loba siberiana. Expresa que le gusta estudiar para tener todo lo que quiera en la vida. Le agrada la escuela y el campo porque hay espacio para tener a su perro, quiere ser maquilladora o peluquera. De parte de su papá tiene una hermana.

PR- Domelipa	Tiene 9 años. Su papá es oficial de construcción y su mamá se desempeña como ama de casa, tiene un hermano mayor al que le gustan los dinosaurios. Manifiesta que le gustaría ser veterinaria ya que le gustan mucho los animales y cuidarlos. Tiene un hámster, dos peces y un conejillo de indias y una perra. Años antes vivió en la ciudad y le parece que tiene sus ventajas porque están cerca a lugares donde pueden comprar cosas que necesiten. Le gusta dibujar, pintar, leer, ver televisión y ayudar en los quehaceres de la casa.
PR-Karol	Tiene 10 años. Su papá tiene una mina, su mamá trabaja con Sura llamando a los pacientes para asignarles una cita. Tiene dos hermanas mayores, una tiene 17 años y estudia confecciones y la otra de 21 trabaja en un billar y estudia en la universidad. Cuando era más pequeña vivió en la ciudad en un sector llamado Popular 1, expresa que le gusta más el campo porque las personas son más amables y es más bueno el ambiente en cuanto a que es más pacífico. Le gusta dibujar y hacer figuras con arcilla. Tiene una perrita y su abuela tiene 16 perros.
PR-Karolita	Tiene 10 años. Su mamá trabaja haciendo camisas, su papá trabaja en estampados. La cuida una prima que tiene 22 años y que cursa décimo grado en modalidad virtual. Tiene 4 hermanos que también están estudiando. Le gusta jugar chucha cogida, escondidijo, chucha congelada y puentecito. Su mamá las visita cada ocho días y tienen planes de regresar a Medellín, ya que un tiempo vivieron allá, aunque expresa que le gusta más vivir en el campo porque no hay problemas y es más tranquilo.
PR-Rafael	Tiene 9 años. Su mamá trabaja en un restaurante, pero por la situación de la pandemia quebró. Ahora, es ama de casa. Su papá se encuentra en la cárcel porque fue acusado de golpear a su otro hijo. Él tiene dos hermanos, pero sólo vive con uno de ellos, su mamá y su padrastro quien aporta económicamente a la casa. trabaja con pinturas. Le gusta jugar fútbol y montar bicicleta. Le gusta vivir en la vereda porque es tranquila, no hay tanta gente mala y tiene muchos amigos. Además, tiene un perro que se llama Rocky.
PR-Richard	Tiene 9 años. Su papá trabajaba en una papelería de familia, pero ya se pensionó y es el que lo cuida. Su mamá trabaja en una colchonería en Bello. Antes vivían en el Olaya Herrera, pero a él le gusta más el campo porque puede compartir con la naturaleza. Le gusta hacer muchas cosas, entre ellas jugar fútbol y dibujar.
PR-Ryan	Tiene 9 años. Su papá trabaja en una empresa de motos como mecánico. Su mamá es ama de casa, aunque trabaja en la temporada decembrina colocando los alumbrados en el Hatillo. Tiene tres hermanos, 2 por parte del papá y 1 por parte de la mamá, quien es con el que convive. Le gusta jugar fútbol, hacer tareas y arreglar cosas. Tiene conexión a internet en casa.
PR-Sol	Tiene 9 años. Su papá es conductor de un Toyota y cuida a los animales en la mañana. Su mamá es ama de casa y cuida animales, especialmente se encarga de la perrera que tiene el tío, la cual limpia. Tiene un hermano mayor de 16 años que está cursando el bachillerato y también maneja un carro. Le encanta jugar con su perra y con sus amigos chucha cogida, escondidijos y chucha congelada. También le gusta hacer tareas y ayudar en los oficios de la casa. Expresa que el campo le parece muy tranquilo y que por eso le gusta.
PR-Julia PR-Julieta	Tienen 9 años. Nacieron y vivieron un tiempo en Medellín, luego vivieron en el pueblo de Barbosa y por último se encuentran en la vereda, tienen dos hermanos de parte del papá. Comentan que les gusta la vereda porque pueden salir, hay más espacio y pueden jugar con sus papás, aunque una de ellas se quebró la mano hace unas semanas. Les gustan también los gatos y ver televisión, en particular una serie que se llama "Princesa mía".

	Su mamá llamada es nutricionista y trabaja en un orfanato de la corporación hogar, su papá vende arepas y cuida los animales, ya que tienen muchos marranos. Expresa con mucha alegría que ellas les colocan los nombres.
PR-Kimberly	Tiene 9 años. Vive con sus papás, los cuales trabajan como empleados en Medellín. Le gusta mucho jugar en los descansos. Tiene dos hermanos.
PR-Edward	Tiene 10 años. Su papá trabaja en una empresa como vigilante y su mamá trabaja en un restaurante chino. Tiene 5 hermanos, de los cuales él es el menor. Expresa que le encanta hablar con sus plantas y sembrar árboles, aunque a sus hermanos no les gusta. Se define como un niño bondadoso y cariñoso.
Cibercolegio (participantes urbanos)	
PU-Tamara	Tiene 11 años. Su padre hace inspección a barcos, es el encargado de la seguridad. Viven en Cartagena. Su madre vende uniformes a los señores de los barcos. Le gusta tocar flauta, leer y dibujar. Tiene un hermano mayor que está en sexto grado.
PU-Mauricio	Tiene 12 años. Su padre trabaja en un banco y su mamá es ama de casa. Le gusta desarrollar las actividades de la plataforma y ver televisión. Es hijo único y vive en Bogotá.
PU-Matilde	Tiene 11 años. Vive en Girardot-Bogotá, su papá trabaja en el banco de Bogotá y está involucrado en proyectos de constructoras. Estudió economía, su mamá en cambio estudió trabajo social y aunque trabajó en el ICBF hace un tiempo, actualmente es ama de casa. Hace 4 años estudia Violoncello, le encanta la música y planea ser una gran intérprete de este instrumento a nivel nacional. Le gusta nadar, cantar, bailar salsa y compartir con sus amigos y familiares. No le gusta dibujar. Tiene una hermana mayor que también está dedicada al campo de la música y está en Italia en estos momentos. Aunque vive en la ciudad, manifiesta que le gusta más el campo, ya que la zona urbana es más caótica y hay más delincuencia. Le gustaría vivir en una granja, que no esté tan aislada tampoco, pero donde pueda tener vacas. Le encanta ir a la playa, festejar su cumpleaños y la navidad, cuidar su piel y cabello, escuchar música romántica y pop contrario al reggaeton, el rock pesado y el metal que no es de su agrado.
PU-Antonio	Tiene 10 años. Nació en Medellín, pero hace dos años que vive en Barranquilla, su padre es ingeniero industrial. Su mamá es ama de casa, aunque también trabaja en modalidad virtual haciendo asesorías a un hospital. Tiene un hermano de 7 años. Visita junto a su familia la iglesia de Jesucristo, su color favorito es el rojo y le gusta el lugar donde vive porque pese a ser en la ciudad tiene zonas verdes y deportivas. Le gusta mucho jugar videojuegos y tienen un perrito como mascota.
PU-César	Tiene 11 años y vive en un corregimiento de Pereira. Sus papás tienen un negocio de cortinas y persianas. Tiene un hermano mayor de 13 años y le encanta leer y ver televisión, sobre todo conocer datos interesantes sobre el mundo.
PU-Luis Miguel	Tiene 10 años y vive en Mosquera-Cundinamarca. Sus padres trabajan en finca raíz. Le gusta leer, dibujar, hacer tareas y jugar con su tablet. Es hijo único y vive en la zona urbana de Mosquera.
PU-Melinda	Tiene 11 años y vive en Sabaneta-Antioquia. Su papá es dueño de una papelería con la abuela, y su mamá es ingeniera en tecnología. Tiene un hermano de 10 años. Practica gimnasia 2 veces

	a la semana. Le gusta dibujar, ver televisión, hacer manualidades y entrenar. Aunque le gusta donde viven, planean mudarse a una finca en unos meses.
PU-Dorián	Tiene 12 años y vive en Bogotá. Su papá tiene un restaurante y su mamá es ama de casa. Tiene un hermano mayor. Tiene 2 perros. Le gusta ir a la iglesia, editar y dibujar. Tiene Asperger y ha tenido intentos de suicidio.
PU-Cristian	Tiene 11 años y vive en Bogotá. Su madre trabaja haciendo figuritas de fomi y su padre en integración social. Tiene dos hermanos, una hermana de 20 y un hermano de 15. Le gusta jugar videojuegos con los primos, pasar tiempo en familia e ir al parque. Leer sobre acción y misterio.
PU-Rubí	Tiene 11 años y vive en Bogotá. Su mamá trabaja en un call center desde casa y su papá trabaja en el diseño de páginas web. Sus padres están separados y ella vive con su mamá, su hermana mayor y sus tres gatos. Tiene otro hermano por parte del papá. Quiere ser psicóloga para ayudar a las personas. Aunque siempre ha vivido en la ciudad, le gustaría vivir en un pueblo. Le gusta el patinaje e ir a parques de diversiones.
PU-Laura	Vive en Bogotá y tiene 12 años. Su papá es ingeniero en sistemas y su mamá hace camisetas. Ambos son independientes. Tiene un hermano de 18 años en CLEI IV. Convive con ellos y le gusta mucho dibujar, leer y jugar videojuegos como roblox y minecraft.
PU-Mulán	Vive en Fusagasugá con su mamá, su papá y su nona. Tiene 10 años. Su mamá es docente de matemáticas y su abuela es policía retirada. Le gusta mucho estudiar. Sufrió Bullying cuando era más pequeña y estudiaba en colegio presencial, lo que la afectó mucho, sin embargo, con el apoyo de su familia lo ha ido superando.
PU-Mirasol	Tiene 12 años. Vive en Barranquilla. Su mamá es pediatra y su papá empresario. Tiene un hermano menor y le encantan los animales, sobre todo los caballos. Le gusta mucho dar de comer a los pájaros y planea ser veterinaria. Practica equitación.

Anexo 3. Instrumentos de recolección de información

Preguntas orientadoras de la entrevista

¿Qué es para ti cuidar el ambiente?

¿Cómo aprendiste a cuidar el ambiente así?

¿Cómo te beneficia cuidar el ambiente?

¿Cómo te perjudica cuidar el ambiente?

¿Cómo piensas que las personas cuidan el ambiente?

¿Cómo cuidas el ambiente?

¿Cuál crees que es la mejor manera de cuidar el ambiente?

¿Qué haces en tu día a día para cuidar el ambiente?

¿Qué piensas que debe hacerse para cuidar el ambiente?

¿Qué te imaginas cuando piensas en cuidar el ambiente?

- ¿Qué opinas sobre las personas que no cuidan el ambiente?
- ¿Qué opinas sobre las personas que si cuidan el ambiente?
- ¿Por qué crees que es importante hablar del cuidado del ambiente?
- ¿Cómo te sientes cuando cuidas el ambiente?
- ¿Cómo te imaginas el mundo si no cuidas el ambiente?
- ¿Cómo te imaginas el mundo si no cuidas el ambiente?
- ¿Qué harías si ves que alguien no cuida el ambiente?
- ¿Por qué crees que es importante lo que dices para cuidar el ambiente?

Sistema de categorías y preguntas orientadoras para grupo de discusión

Objetivos Específicos	Categorías y subcategorías	Preguntas orientadoras
<p>.Describir los contenidos de las Representaciones sociales (actitudes, creencias, valores, imágenes y opiniones) del cuidado del ambiente y las relaciones entre ellos.</p>	<p>Categoría: Contenidos de las RS sobre el cuidado del ambiente</p> <p>Subcategorías: -Actitudes hacia el cuidado del ambiente. -Aspectos cognitivos, conductuales y afectivos. -Campo de representación del cuidado del ambiente: Imágenes, valores, opiniones, creencias. -Prácticas o intenciones de conducta.</p>	<p>¿Por qué creen que no botar las basuras al suelo y al agua, proteger los animales y las plantas ayuda al cuidado del ambiente?</p> <p>¿Por qué se imaginan un mundo sucio, sin árboles, y con basura en las aguas si no se cuida el ambiente?</p> <p>Aparte de no botar las basuras a los suelos y al agua, ¿qué otras cosas podemos hacer para cuidar el ambiente?</p> <p>¿Por qué creen que debe hablarse del cuidado del ambiente en las escuelas y en la comunidad, o sea la vereda?</p> <p>¿Qué opinan de los programas de televisión como caricaturas que enseñan sobre el cuidado del ambiente?</p> <p>¿Por qué se sienten bien cuando cuidan el ambiente?</p> <p>¿Cómo actúan ustedes cuando ven que alguien no cuida el ambiente?</p> <p>Si Ustedes llegarán a una escuela o a un lugar dónde no cuidan el ambiente, ¿qué harían y por qué?</p> <p>¿Por qué hablar del cuidado del ambiente es tan importante?</p> <p>¿Qué valores debe tener una persona que cuida el ambiente y otra que no?</p>

<p>Objetivo específico: Identificar las fuentes que dan origen a las representaciones sociales del cuidado del ambiente.</p>	<p>Fuentes de construcción de las Representaciones Sociales.</p> <p>Subcategorías</p> <ul style="list-style-type: none"> -La familia (padres, hermanos, abuelos, tíos) -Medios de comunicación (televisión, redes sociales, internet, la radio) -La escuela (maestros, compañeros y amigos) 	<p>Recuerdan cómo fue la primera vez que les enseñaron a cuidar el ambiente. Pueden hablar de ello un poco. ¿Quién les enseñó, dónde, por qué y cómo?</p> <p>Pueden contarme por favor algún episodio que hayan visto en una caricatura que les haya enseñado a cuidar el ambiente.</p> <p>¿Cómo creen Ustedes que los comerciales pueden enseñar a cuidar el ambiente?</p> <p>De todo lo que les enseñan en la Escuela, qué es lo que creen más importante para cuidar el ambiente</p>
<p>Objetivo específico: Contrastar las representaciones sociales del cuidado del ambiente entre los niños y niñas de contextos urbano y rural.</p>	<p>Características del contexto rural-urbano.</p>	<p>¿Cómo se sienten viviendo en el campo/ciudad?</p> <p>¿Creen que vivir en el campo/ciudad les ha permitido aprender más sobre el cuidado del ambiente? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo creen que vivir en el campo/ciudad les ha permitido aprender más sobre el cuidado del ambiente?</p> <p>¿Cómo piensas que las personas cuidan el ambiente en el campo/ciudad?</p> <p>¿Cómo crees que se habla del cuidado del ambiente en el campo/ciudad?</p> <p>¿Qué cosas de las que has aprendido en el lugar dónde vives consideras más importante para cuidar el ambiente?</p>

Anexo 4. Asentimiento informado

Representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños(as) escolarizados de áreas urbanas y rurales.

Maestría en psicología-Universidad de Antioquia Grupo de investigación Psicología, sociedad y subjetividades

Hola, mi nombre es Adriana Enid Ochoa Gómez, soy profesora de Ciencias Naturales y Educación ambiental y estudio en la Universidad de Antioquia. Actualmente estoy desarrollando una investigación para comprender lo que piensan los niños y niñas de 10 a 11 años del cuidado del ambiente, y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu papel en el estudio consistiría en participar de varias actividades. La primera de ellas es hacer un dibujo que represente lo que es para ti cuidar el ambiente y con base en ello escribir un cuento. La segunda actividad consistirá en conversar con la profe sobre lo que has dibujado y escrito, y luego compartir tus ideas con todo el grupo de niños y niñas que también estén participando.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporcionas a través de la realización de las actividades como el dibujo libre, el cuento y el conversatorio grupal será de gran ayuda para comprender cómo representas cuidar el ambiente y por ello se tratará con confidencialidad; es decir, no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio, quienes somos la profe Adriana Enid Ochoa Gómez y su asesora Astrid Natalia Molina Jaramillo.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ .

Datos de contacto:

Correo electrónico: aeochoag@ucn.edu.co

Skype: live:..cid.f0dd9fabc1c7b8cf

Anexo 5. Consentimiento informado

Representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños(as) escolarizados de áreas urbanas y rurales.

Maestría en psicología-Universidad de Antioquia Grupo de investigación Psicología, sociedad y subjetividades

Esta investigación contempla los parámetros establecidos en la resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de salud y la Ley 1090 del 2006-código Deontológico y Bioético en Psicología

1. **TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:** Representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños(as) escolarizados de áreas urbanas y rurales.
2. **EXPLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:**

- a. **Justificación y objetivos:** La crisis ambiental por la que atraviesa el planeta es un problema para la sostenibilidad de la vida en todas sus formas, y aunque se han emprendido acciones para solucionarla o por lo menos disminuirla, estas no han sido suficientes. Hay varias razones que podrían explicarlo, pero desde el ámbito educativo se señala la desarticulación de la Educación Ambiental con el contexto, ya que no se tiene en cuenta en las estrategias de enseñanza, lo que saben los niños, también la tendencia a creer que se debe cuidar el ambiente sólo en función de las utilidades que trae para el ser humano y no por un valor en sí mismo, entre otras.

Por ello, comprender cuáles son las representaciones sociales sobre el cuidado del ambiente en niños y niñas de contextos urbanos y rurales puede ayudar a replantear el escenario de la Educación Ambiental más allá de una instrucción teórica que únicamente asocie el ambiente con la naturaleza, es decir, con los animales, plantas, agua y suelo o que sólo plantee cuidarlo por los beneficios que nos proporciona, por ejemplo, las plantas que además de darnos el oxígeno que necesitamos para vivir, son medicinales y comestibles. Esta investigación, por tanto, es importante si se considera que una *representación social* es una forma de conocimiento del sentido común que orienta la conducta y nos permite comprender los modos particulares en los cuales las personas se relacionan con el ambiente.

- b. **Procedimientos:** Al aceptar la participación en el estudio y firmar el consentimiento, se iniciará con una actividad de dibujo libre, en la cual se les pedirá a los niños y niñas dibujar lo que para ellos represente cuidar el ambiente y desde allí construir un cuento breve. Posteriormente se hará un grupo de conversación con ellos para conocer más a fondo lo que tuvieron en cuenta en la realización de sus dibujos. Asimismo, se harán entrevistas para profundizar más en sus explicaciones. Este material sólo será objeto de análisis por parte de la investigadora y su asesora, por ello se tomará registro de todo lo que se haga a través de fotos, videos o audios, pero nunca se usarán para exponer la identidad de los niños ni mostrar sus rostros. Cabe resaltar que esta etapa de la investigación que consiste en recolectar la información se llevará a cabo en un mes, pero su análisis puede extenderse hasta los tres meses.
- c. **Riesgos e incomodidades:** La participación en este estudio no representa riesgos físicos para los niños como tampoco una afectación emocional. No obstante, en caso de que las actividades representen algún malestar o incomodidad por las mismas dinámicas del trabajo grupal o por temas relacionados con la preocupación ambiental, que les pueda generar ansiedad u otro sentimiento, se acompañará a los niños y se les hará saber que pueden retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún inconveniente.
- d. **Beneficios:** Aunque el presente estudio no involucra una remuneración económica, la participación de los niños será un gran aporte para la comprensión de las representaciones sociales sobre el cuidado del ambiente, lo que a su vez contribuirá a repensar la educación ambiental y a plantear líneas de acción que contribuyan a mejorar los procesos formativos que se llevan a cabo en las instituciones. Es importante aclarar que la participación tampoco conlleva ningún costo.
- e. **Responsabilidades que asumen los investigadores frente a los riesgos e incomodidades que genere la participación en la investigación.** Se garantizará el correcto tratamiento de la información y los datos personales que se soliciten para efectos investigativos, preservando confidencialidad en todo momento, es decir, no haciendo posible ninguna identificación de los participantes por medio de publicaciones o divulgaciones posteriores. Dado esto, a cada participante se le asignará un seudónimo, o sea un nombre que no es el suyo con el cual se puede identificar, por ejemplo: el nombre de un lugar, otra persona, una flor, o un código como F4. Adicionalmente, en el ejercicio grupal se hará el compromiso oral de que lo que se dialogue en función de las actividades propuestas será propio de dichos espacios, y por lo tanto confidencial.
- f. **Consideraciones éticas:** El trabajo con los niños debe ser de sumo cuidado, en tanto que se considera una población vulnerable, por su edad y estado de indefensión ante problemas del contexto. Tales condiciones los colocan en una condición de desventaja para hacer válidos sus derechos y el cumplimiento de garantías. Por ello, la investigadora les dará un trato respetuoso y tendrá en cuenta en todo momento el reconocimiento de sus derechos, como lo es una escucha atenta y asertiva y la no obligatoriedad de su participación en actividades que no desea hacer.

Por ello, para garantizar la autonomía y el respeto hacia los niños como participantes, se realizará con ellos el asentimiento informado, mediante el cual se reconocerá su autonomía para la toma de decisiones, ya que se les

preguntará directamente si desean participar de las actividades. Asimismo, se garantiza la custodia de las grabaciones y la privacidad de la información, pues corresponden a fines netamente académicos y profesionales, por lo que este material sólo será objeto de análisis por parte de la investigadora Adriana Enid Ochoa Gómez y su asesora Astrid Natalia Molina Jaramillo. Finalmente, se hace el compromiso de divulgar los hallazgos del estudio con la comunidad educativa y los participantes, así como hacer una devolución de los resultados conservando, como se ha dicho, el anonimato de todos los que han participado.

FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Representaciones sociales del cuidado del ambiente en niños(as) escolarizados de áreas urbanas y rurales.

Maestría en psicología-Universidad de Antioquia

Grupo de investigación Psicología, sociedad y subjetividades

Yo _____ después de leer la carta de consentimiento y conocer los objetivos, beneficios y posibles inconvenientes de la investigación, AUTORIZO a la investigadora Adriana Enid Ochoa Gómez y a su asesora Astrid Natalia Molina Jaramillo para que utilice todo el material de trabajo recopilado por medio de los soportes físicos y/o digitales de las actividades de las que participará mi hijo o hija, toda vez que sea con fines estrictamente académicos y se respeten los compromisos de anonimato y confidencialidad.

Firma del acudiente:

Nombre: _____ **Firma:** _____

Cédula de ciudadanía N° _____ **de:** _____

Firma de la investigadora:

Nombre: _____ **Firma:** _____

Cédula de ciudadanía N° _____ **de:** _____

Datos de contacto:

Correo electrónico: aeochoag@ucn.edu.co

Skype: live:.cid.f0dd9fab1c7b8cf

Firmado en _____ el día _____ del mes _____ del año _____