



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

**División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**La Educación Ambiental de Adultos: Evaluación del Modelo Instituto
para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes**

TESIS

**Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

Presenta:

Claudia Yolanda Serrano Alejandri

Directora de tesis:

Dra. Janette Góngora Soberanes

Ciudad de México, Julio de 2016

Directora de tesis:

Dra. Janette Góngora Soberanes

Sinodales:

Dr. Walterio Francisco Beller Taboada

Mtro. Pablo Mejía Montes de Oca

Mtra. Yanira Francisca Mejía Martínez

Dra. Janette Góngora Soberanes

Dedicatorias y Agradecimientos

La culminación de un proyecto de esta índole, no es tarea de una sola persona, sino de muchos seres que pusieron su esfuerzo, tiempo y dedicación, a todos ellos doy gracias por ser parte de esta tesis.

A mis padres

Por brindarme su amor incondicional, su compañía, comprensión y cariño en todos los momentos de mi vida y transmitirme su fuerza de vida.

A mi hermana

Por compartirme su cariño, apoyo, consejos y conocimiento en todo momento.

A mi Directora de tesis

Por todos sus comentarios asertivos, recomendaciones, comprensión, apoyo y disposición.

A mis Sinodales

Por sus observaciones, tiempo y dedicación para ayudarme a mejorar mi trabajo.

A mis amigos, amigas, profesores y asesorados

Por todo su afecto, apoyo, colaboración, tiempo y comprensión.

INDICE

Resumen o abstract.....	7
Introducción.....	8
Capítulo 1 Las actitudes y valores de los adultos y su relación con la educación ambiental.....	16
1. La educación en valores ambientales	16
1.1 La relación entre valores y actitudes	22
1.2 Supuestos teóricos que generan divergencias conceptuales.....	33
1.3 Las actitudes como predictoras de la conducta de un adulto.....	39
Capítulo 2 Panorámica general de la educación ambiental y su implementación en el Instituto Nacional de Adultos INEA.....	46
2. Antecedentes históricos de la Educación Ambiental.....	46
2.1 Características generales de la Educación Ambiental en México.....	56
2.2 La inclusión de la educación ambiental en el currículo del INEA.....	63
2.3. Política educativa para adultos del INEA.....	67
Capítulo 3 Origen y adecuación de la educación ambiental en el INEPJA.....	71
3. Establecimiento del INEA en el estado de Aguascalientes.....	71
3.1 Propósitos y Funciones del Instituto Nacional para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA).....	76
3.2 Planeación, diseño curricular e instrumentación de los módulos de educación ambiental en el INEPJA.....	78
3.3 Concepción de educación ambiental para adultos del INEPJA.....	80

Capítulo 4 La experiencia de la educación ambiental del INEPJA.....	83
4. Metodología de la Investigación e Identificación de las distintas situaciones de aprendizaje de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes.....	83
4.1 Identificación y descripción de los saberes ambientales que posee el adulto.....	89
4.2 La apropiación de saberes valorativos entendidos como la modificación de actitudes del adulto.....	96
4.3 La apropiación de saberes prácticos entendidos como el comportamiento de los adultos y su medio ambiente.....	100
Conclusiones.....	106
Bibliografía.....	111
Anexos.....	119
Anexo 1.....	119
Anexo 2.....	121
Anexo 3.....	123

Resumen

El objetivo de esta tesis es analizar y medir desde una perspectiva cualitativa la apropiación y modificación de los saberes ambientales, valorativos y prácticos de los adultos a partir del módulo ambiental propuesto por el Instituto Nacional para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes. Por medio de la elaboración y aplicación de una entrevista semiestructurada, los resultados develan que las actitudes de los asesorados están vinculadas al razonamiento moral esencialmente desde su componente cognitivo. Así mismo la diferenciación de las actitudes está dada por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de influencia social. El personalizar los problemas ambientales y sociales abre la posibilidad de realizar acciones en pro del ambiente.

Abstract

The purpose of this dissertation is to analyze and measure from a qualitative perspective the appropriation and modification of environmental, evaluative and practical knowledge of adults according to the environmental module proposed by the National Institute for the Education of Youth and Adult from Aguascalientes. Through the development and implementation of a semi-structured interview, the results reveal that the attitudes of consultees are linked to moral reasoning essentially from their cognitive component. Likewise, the differentiation of attitudes is given by the greater impact on the attitudes of affective factors and social influence. Personalizing the environmental and social problems opens the possibility of actions for the environment.

INTRODUCCIÓN

La evolución que ha manifestado la Educación Ambiental en los últimos años es significativa si tomamos en consideración que es un campo de conocimientos emergentes y en permanente construcción. Su incorporación en distintos espacios ha sido notable, tanto en el ámbito académico, como en el gubernamental, así como en las organizaciones de la sociedad civil y en las instituciones privadas. En este breve andar, su camino ha sido arduo y lleno de contratiempos y esperas. En el campo de la educación no formal en México es un espacio difuso, que presenta ambigüedades teóricas y políticas, las cuales convalidan la diversidad de enfoques y tendencias existentes. Anteriormente al hablar de educación ambiental se pensaba como una educación formal. Con un público definido, utilizando estrategias didácticas diseñadas para jóvenes con el objetivo único de concienciar.

Esta idea ha sido reformada en los últimos años por el sistema neoliberal, como parte de la “socialización” de su compromiso con la sociedad y de su definición de sustentabilidad. Sin embargo, sólo es un espejismo basado en una educación lineal y homogénea; igual para la ciudad que para lo rural, sin involucrarse ni detenerse a analizar los problemas que causan el deterioro ambiental. El gobierno implementa una serie de medidas, que a la luz de los problemas que enfrentamos, se denotan fragmentadas e insuficientes. Para muchos casos no propone cambios en las políticas municipales que ayuden a mejorar la calidad ambiental y la calidad de vida de la comunidad.

Esto se debe en cierta medida a la falta de soberanía que tienen las entidades federativas. Dicho proceso se explica a partir de las ideas del autor Ornelas en su libro Política, Poder y Pupitres; reconoce que el gobierno federal descentraliza porciones de autoridad a los estados, pero concentra en todos los casos y de manera terminante el poder. Afirma además que dicho control no solo es de carácter normativo sino también técnico, político y financiero. Por ello, el acto de aspirar a la redistribución del poder resulta ser solo un sueño de buenas intenciones o actos de simulación; pues el gobierno federal continúa tomando las decisiones sobre las tareas importantes dejando a los estados sólo las misiones superficiales. La realidad es que en las zonas rurales y urbanas, los pobres enfrentan cotidianamente problemas como: el agotamiento del agua, la acumulación de la basura, la destrucción de las áreas verdes y la escasez de alimentos baratos y sanos; ven como se

destruye la base natural de los procesos productivos y del desarrollo, y pocas opciones encuentran para revertir las tendencias del deterioro ambiental. Ante esta situación, es urgente el desarrollo de programas de educación ambiental dirigidos a jóvenes y adultos de los sectores populares, que en su mayoría se encuentran en situación de rezago educativo, al no contar con su educación básica completa.

Al respecto podemos retomar el informe solicitado por la UNESCO, en la que participa el Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para todos) en el Mundo. En este se muestra una visión global de la educación respecto a los seis objetivos de la ETP, que se plantearon seguir 164 gobiernos y organismos asociados. Entre ellos destaco el de ofrecer más posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y los adultos; además de difundir la alfabetización. Pues reconoce que las políticas de educación siguen prestando poca atención al analfabetismo. Asimismo señala que la mayoría de los 30 países estudiados cuentan con planes de educación, sin embargo la escasez de las capacidades de gestión sigue obstaculizando el progreso de la educación sobre todo en países de ingresos bajos.

De acuerdo a lo anterior al plantear la educación ambiental de las personas adultas cobra importancia. Debido a que éstas inmersas en sus distintas actividades podrían participar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales de las comunidades de las que forman parte. Si bien la historia de la educación de los adultos en nuestro país, tiene páginas de gran valor universal desde la época del México Antiguo, hasta el período de la educación rural; es hasta fechas recientes, con el surgimiento del Modelo de Educación para la Vida, que se abre la posibilidad de impulsar un trabajo de educación ambiental de alcance nacional. El proyecto “Saberes”, elaborado durante los últimos tres años de la administración de Ernesto Zedillo, definió cómo debía ser la educación de los adultos. Proporcionó al INEA elementos para estructurar una nueva propuesta curricular, surgiendo así un nuevo modelo educativo. Este retoma los enfoques derivados de distintas teorías pedagógicas contemporáneas, principalmente del constructivismo y las corrientes pedagógicas críticas, que constituye un hito en la atención del rezago educativo: el Modelo de Educación para la Vida (MEV). El proceso de construcción de la primera fase, fue de 1996 a 1999. Se inició su generalización entidad por entidad, hasta concluir su implantación nacional en 2004, ya transformado en Modelo Educación para la Vida y el

Trabajo: MEV y T. Este modelo es el planteamiento educativo que actualmente norma y concreta la oferta de alfabetización primaria y secundaria que el sector público, con participación de los sectores social y privado, promueve para las personas jóvenes y adultas en México. Se organiza en módulos cuyos contenidos tienen como referente las situaciones de la vida de las personas adultas que se abordan a través de actividades y materiales que favorecen su interacción en el proceso de aprendizaje.

El MEV y T incorpora elementos importantes de Educación Ambiental en diversos módulos particularmente del Eje de Ciencias, pero se consideró conveniente el desarrollo de módulos específicos para el estado de Aguascalientes que tuvieran lo ambiental como eje de estudio para el nivel primaria, con el propósito de brindarle al educando posibilidades de profundizar en el análisis de la problemática ambiental, ampliar su concepción de esta problemática e impulsar su participación en los problemas ambientales que enfrenta. Dicho módulo nombrado *por un mejor ambiente, y...* se diseñó para el Estado de Aguascalientes por el Instituto Nacional de Educación para los jóvenes adultos de ese estado INEPJA, una vez que tuvo la oportunidad con la descentralización del INEA en Agosto de 1999. Asimismo ese evento favoreció la posibilidad de contar con recursos propios de los gobiernos estatal y municipal y establecer programas y proyectos locales para la atención al problema del rezago educativo.

Podemos reconocer por una parte que los contenidos de los materiales didácticos empleados en el módulo de educación ambiental cobran relevancia en tanto que representan una herramienta para transmitir la información que promueva valores en relación con la construcción de una sociedad sustentable y por consiguiente responsable en la protección del medio ambiente, y por otra parte debido a que el MEV y T es el modelo educativo que se está utilizando para atender la problemática de educación básica de adultos en México, resulta interesante el análisis de la aplicación del mismo para evaluar su relevancia como proyecto de Estado dirigido a la población en rezago y por ende investigar la coherencia que existen en los contenidos de los módulos diseñados para la educación ambiental y el programa mismo; pues se pueden localizar divergencias entre los fines y la práctica. Dado lo anterior resulta interesante preguntarnos si los contenidos curriculares propuestos por el INEPJA conducen a la modificación actitudinal de los adultos, o bien cómo significan sus

saberes valorativos antes y después o si logran adoptar saberes prácticos a partir de los contenidos propuestos. Ante esta problemática de analizar la apropiación y posible modificación de saberes de los sujetos a partir del modelo ambiental es necesario utilizar instrumentos que nos permitan medir dichos saberes.

Pretendemos utilizar un enfoque cualitativo, por medio de una entrevista semiestructurada que nos permita una valoración y un intento por descubrir los valores y actitudes de los asesorados en sus distintos ámbitos y si han logrado manifestar conductas de cambio o en que grado las han o no modificado con respecto a los saberes apropiados; o bien si solo manifiestan actitudes frente a los saberes; o vislumbrar los valores previos a dichos saberes. Asimismo esclarecemos que la presente investigación se realiza en las distintas plazas comunitarias y puntos de encuentro que se localizan en siete micro regiones rurales y urbanas en el estado de Aguascalientes debido a que los materiales de educación ambiental para adultos fueron en primera instancia diseñados y aplicados para esta población.

A partir de esta dimensión moral-social, que está obviamente subrayada en el tema de la educación en actitudes y valores ambientales, destacaremos el carácter formativo de los alumnos con el propósito de proporcionar continuamente información y datos al investigador, a los profesionales y a los propios alumnos para que tomen conciencia del propio y ajeno desarrollo y tomen las decisiones oportunas. Debe, en consecuencia, haber algún juicio respecto a en qué medida los valores y actitudes están siendo incorporados y desarrollados; por ende identificamos que la evaluación de la moralidad es, sin duda el ámbito más complejo, de la educación en valores ambientales (EVA). Para el caso de esta investigación podemos aceptar que al tratar de juzgar en qué medida los adultos o asesorados aplican a la realidad el aprendizaje moral ambiental es tarea difícil, pero necesaria, si se desea conocer la efectividad de los módulos de educación ambiental del INEPJA; es decir que la formulación de nuestra *hipótesis* sería la siguiente:

Dado que los adultos jóvenes y adultos se han apropiado de saberes ambientales, valorativos y prácticos a partir de los módulos de educación ambiental del INEPJA, cabe esperar que podamos medir si hay un cambio de actitudes y modificación de sus conductas a través de sus discursos.

Dada las características de este trabajo en el primer capítulo se expone un panorama general sobre las actitudes y valores de los adultos y su relación con la educación ambiental con la intención de identificar las actitudes predictoras de la conducta de un adulto lo que permitirá el análisis posterior de las situaciones de aprendizaje que experimentan los adultos en Aguascalientes que cursan los módulos del INEPJA. “Si detectamos que las actitudes de un grupo hacia el ambientalismo son favorables, esto no significa que las personas estén adoptando medidas para proteger el ambiente, pero si es un indicador de que pueden ir adaptándolas paulatinamente” (Glasgow, Robinson, 1995:25). Asimismo la evaluación actitudinal tiene por objeto determinar en que medida los módulos ambientales alcanzan sus objetivos o bien es una forma para medir la magnitud de los cambios.

Posteriormente en un segundo capítulo podremos observar la situación actual de la Educación Ambiental internacionalmente y como toma lugar en México. Para poder reconocer en un momento histórico la necesidad de un cambio moral que promueva una transformación en los valores, actitudes y acciones, que genere una auténtica innovación en las relaciones del hombre con el entorno social, surgen alternativas desde todos los ámbitos marcando el eje de la concienciación y asunción de valores ambientales desde una educación ambiental para las nuevas generaciones. Además de entender la inclusión de ésta en el currículo del INEA y por ende conocer su política en el marco del modelo ambiental MEV y T¹ propuesto por el INEA², dando lugar a un tercer capítulo donde se puntualizan las bases organizacionales, planeación del diseño curricular e instrumentación del modelo INEPJA en Aguascalientes a partir de la descentralización obtenida del INEA. Lo anterior permitirá evaluar los contenidos curriculares del modelo y la apropiación de los saberes entre los jóvenes y adultos³ de la ciudad de Aguascalientes y establecer en un cuarto capítulo las técnicas utilizadas que nos permitieron investigar los saberes teóricos, valorativos y prácticos que inciden en la modificación de actitudes de esta población. De acuerdo a los trabajos escritos por la autora Parra, cita que las actitudes son las

¹ Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

² Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

³ Este proyecto se desarrolla en la ciudad de Aguascalientes. Lo cual permitirá realizar un análisis de una población adulta que en algunos municipios ya adoptó el modelo por un largo periodo y en otros inicia su apropiación de estos nuevos saberes.

predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo. Además que éstas están integradas por las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas; factores que a su vez se interrelacionan entre sí.

Cabe señalar que para lograr el análisis propuesto en el capítulo 4 es necesario conocer la siguiente organización de operatividad:

- a) conocer la metodología y enfoque teórico del modelo ambiental MEVyT y su adecuación del INEPJA
- b) investigar la demanda real por sectores prioritarios de la población (jóvenes, mujeres, hombres en las zonas urbanas y en las rurales, indígenas).
- c) observar los espacios físicos, donde se llevan a cabo las asesorías y donde estudian los asesorados.
- d) saber los horarios de asistencia a las plazas comunitarias de los adultos.
- e) averiguar la forma en que se reclutan a los asesores.
- f) conocer el funcionamiento de los círculos de estudio.
- g) indagar sus hábitos de estudio.
- h) conocer los significados de conceptos que se manejan en los materiales didácticos.
- i) observar sus prácticas educativas en su vida cotidiana.

Por otra parte pretendemos utilizar un enfoque cualitativo, por medio de una guía de entrevista semiestructurada realizada a los adultos quienes han cursado los módulos de educación ambiental, cuyos datos obtenidos y analizados nos permitan una valoración y un intento por descubrir los valores y actitudes de los asesorados en sus distintos ámbitos y si han logrado manifestar conductas de cambio o en que grado las han o no modificado con respecto a los saberes apropiados; o bien si solo manifiestan actitudes frente a los saberes; o vislumbrar los valores previos a dichos saberes a partir de los discursos de los adultos.

En un primer momento para la realización del estudio exploratorio se determinó visitar la ciudad de Aguascalientes para conocer los distintos municipios y lugares donde se ubican algunas de las plazas comunitarias y puntos de encuentros. La investigación toma lugar en la ciudad de Aguascalientes, de manera precisa en las plazas comunitarias y puntos de encuentro de siete micro regiones localizadas tanto en zonas urbanas como en zonas rurales. Las plazas comunitarias son espacios educativos donde algunas cuentan con dos o más aulas para llevar a cabo las asesorías de manera presencial, servicios sanitarios, materiales (pizarrones, marcadores, borradores, libros y textos que componen pequeñas bibliotecas en algunos casos), equipos de cómputo, y mobiliario. Los puntos de encuentro en su caso son unidades operativas abiertas a la población objetivo, que se ubican en un lugar físico estable, reconocido y avalado por el INEPJA, los cuales deben mantener en el domicilio registrado un promedio mínimo de atención de educandos activos en el medio urbano y en el medio rural.

Finalmente al reconocer que existen actitudes positivas y negativas, que forman parte de la especial psicología del adulto respecto al aprendizaje, podemos prestar atención a las siguientes: resistencia, interés, curiosidad limitada, impaciencia, responsabilidad, emotividad, motivación, verificación o evaluación. Asimismo el pretender que los adultos reconozcan y valoren sus saberes, experiencias, conocimientos y valores y los integren a su aprendizaje alude a los indicadores de respeto a la diversidad, al medio ambiente, a la pluralidad, a su persona, a la justicia y equidad entre los sexos y a la coparticipación de los jóvenes y adultos. Por todo lo anterior resulta complejo pensar en la Educación Ambiental porque tiene una naturaleza política, en tanto propugna la transformación de las estructuras sociales imperantes en el modelo civilizatorio en que vivimos.

Al tratar de analizar la problemática ambiental resulta peligroso no hacer un distanciamiento para ver la ideología neoliberal del mercado global, que permea los programas o proyectos educativos ambientales; visualizándolos sólo de una manera romántica para resolver la problemática ambiental; minimizándolos a acciones concretas mediante una supuesta concientización de la población sobre los mismos. Por la adopción de actitudes concretas en las actividades diarias de cada ciudadano que carecen de significado, trascendencia o resulta ser una imposición para este, por ejemplo: no tirar la

basura en lugares impropios, como calles, terrenos baldíos, plazas públicas para evitar el atasco de las alcantarillas y las inundaciones consecuentes. Para ello se dan anuncios televisivos se pegan posters y se asignan sanciones; a las cuales los ciudadanos responden solo justificando su falta de participación porque no existe drenaje o contenedores o que el camión de basura no transita por esas calles.

Por otro lado en el fondo de la problemática subyace un modelo de hombre y de sociedad, que explican las razones y las sin razones de este proceder predador. Para la racionalidad hombre-sin-mundo, la crisis medioambiental es un problema tecnológico, su propuesta de solución gira en torno a la innovación de tecnologías más amables con el medio. La racionalidad mundo-sin-hombre, considera la crisis medioambiental como un problema de conservación; la solución, entonces, radica en delimitar territorios naturales protegidos de toda intervención humana. Ambas perspectivas resultan importantes y necesarias, pero insuficientes para dar cuenta de la racionalidad que nos ha llevado a la crisis ambiental y cultural que hoy enfrentamos.

Quizás la racionalidad llamada ecosófica que analiza la crisis medioambiental como una crisis de civilización, podría marcar un tercer camino viable. Desde esta perspectiva, lo importante es suscitar nuevas maneras de vida individual y colectiva, ensayar nuevas maneras de ser humanos. En este sentido este proyecto de investigación podría aportar a partir de sus resultados, sugerir una nueva forma de alfabetización para los adultos, es decir trataría de promover una relación sabia del ser humano respecto de sí (fundada en la autoafirmación personal), de su comunidad (orientada a la emancipación comunitaria) y de su medio ambiente (promotora del desarrollo sustentable).

De tal suerte que la educación ambiental de jóvenes y adultos, pudiera constituirse en un elemento que posibilite la organización social y el desarrollo comunitario, así como la capacitación para la realización de acciones en pro del ambiente en las comunidades e identificar y analizar los procesos que viven. Los grandes problemas que afectan actualmente a nuestro planeta, no se van a resolver en tanto no actuemos localmente, y mientras no logremos una verdadera transformación de nuestro sistema mexicano.

CAPÍTULO 1 LAS ACTITUDES Y VALORES DE LOS ADULTOS Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

1. La educación en valores ambientales.

A lo largo de la historia de la Educación Ambiental, la orientación metodológica y temática de la investigación realizada hasta la fecha, ha mostrado ciertas líneas generales y la percepción de la problemática ambiental. Dentro de estas orientaciones y temáticas se identifican tres grandes etapas por las que ha pasado la Investigación de Educación Ambiental (IEA). En la primera de ellas, década de los sesenta y primeros años de los setenta, la investigación se dirigió a aspectos didácticos referentes al reconocimiento y conocimiento de medio ambiente, y al tratamiento pedagógico de los nuevos saberes que aporta la ecología para explicar problemas como la contaminación o la preservación de especies y espacios naturales. En esta etapa también se centraron los esfuerzos en identificar el currículum mínimo que debería ser impartido en los diferentes niveles escolares. En una segunda etapa, década de los setenta y parte de los ochenta, los problemas ambientales son atribuidos a la conducta irracional, inconsciente o irresponsable de las personas, por lo que la IEA dirige su atención hacia los factores que determinan los comportamientos pro ambientales o antiambientales de la sociedad, como actitudes, valores, variables sociodemográficas o situacionales y en la tercera etapa, finales de los ochenta a la fecha se asumen planteamientos más plurales tanto en la construcción metodológica de las investigaciones como de su aplicabilidad y el tipo de conocimiento que se pretende generar con ellas (Meira, 2000).

Por su parte Raúl Calixto Flores reconoce que la historia de la IEA en México se encuentra estrechamente vinculada a la de la educación ambiental, “Ma. Teresa Bravo (2006) proporciona un panorama global del desarrollo de la investigación en educación ambiental en México, concluyendo que en este campo la investigación se encuentra en proceso de constitución; identifica tres etapas: primera (1984-1989) orígenes del campo; segunda (1990-1994) crecimiento y diversificación de las investigaciones en educación ambiental; y tercera (1995-2002) del proceso de consolidación del campo de la investigación en educación ambiental. Desde nuestra perspectiva de 2002 a 2012, se desarrolla una cuarta etapa, la profesionalización, que se caracteriza por la proliferación de trabajos de

investigación vinculados principalmente a programas educativos de diferentes instituciones de educación superior del país” (Calixto, 2012:1024).

De acuerdo a lo anterior podemos situar la expansión del movimiento ecologista en las sociedades occidentales en los años sesenta. Ante la toma de conciencia de los daños graves causados a la naturaleza, las primeras críticas por parte del sector ecologista, surgidas sobre todo en el campo de la biología, se dirigieron fundamentalmente a denunciar las conductas depredadoras del ser humano, y su consecuente amenaza para el equilibrio del planeta, así como el carácter limitado de los recursos naturales. Se denuncian unas formas de vida y unos comportamientos basados en el consumo y el despilfarro de bienes y recursos. Este primer momento queda reflejado sobre todo en el modelo conservacionista americano. Sus representantes, preocupados por la posible escasez o agotamiento de recursos, proponen un aprovechamiento racional de los mismos que, sin disminuir el capital de la naturaleza, mantenga la prosperidad social. Son grupos partidarios de crear parques naturales para el esparcimiento y de proteger determinadas especies animales o vegetales, pero no de cuestionar el modelo de desarrollo ni la actitud moral del hombre frente a la naturaleza (Bellver, 1993: 62). Fue hasta la década de los setenta cuando el movimiento ecologista da un giro, centrando su atención no solamente en la perturbación del medio sino en las causas profundas de esa perturbación.

A partir de ese momento distintos autores, especialistas y expertos en el tema, tanto en el ámbito de las ciencias humanas y sociales como en el de las ciencias naturales, asumen la necesidad de una reflexión ética en materia ambiental; encaminada bajo una síntesis de aquellos valores personales, sociales y ambientales necesarios para crear un mundo más justo, más solidario, más hermoso y con un mayor bienestar ambiental. Al respecto podemos ejemplificarlo con algunas citas “el movimiento medioambiental ha sufrido grandes cambios al pasar de ser una cruzada marginal a un conjunto de actividades en el centro de la vida política y social. Entre los signos positivos de hoy podemos mencionar un gran progreso en la toma de conciencia del límite de los recursos disponibles. Paradójicamente y al mismo tiempo, se está dando un desencanto es que el éxito ha sido quizá tan prodigioso como superficial. Los discursos y actividades han informado las

mentes pero no han impactado ni la dimensión afectivo-emocional ni, sobre todo, las conciencias” (Booth y Jacobs, 1990:28)

Louis A. Iozzi profesor en la universidad de New Jersey y precursor en el estudio científico de una Educación Moral dirigida al desarrollo de Valores Ambientales afirma, “Si las decisiones relacionadas con la calidad ambiental fueran solo cuestiones de naturaleza científica o tecnológica, la tarea de decidir qué es lo correcto sería relativamente fácil. En mi opinión, sin embargo, las decisiones relativas a temas ambientales que están basadas exclusivamente en consideraciones científico-tecnológicas, ignorando las cuestiones relativas a los valores sociales son de una extremada imprudencia, e ingenuidad, y están destinadas al fracaso. Ningún plan de acción ambiental puede ser implementado de forma efectiva sin el sacrificio y la cooperación de toda la sociedad” (Iozzi, 1978: 200). Coincide con esa idea Caduto al asumir que “los dilemas que se nos plantean actualmente dan una idea de los verdaderos problemas que son el origen del desequilibrio entre el hombre y el medio ambiente. Uno de los problemas más importantes es la crisis de valores personales y ambientales. Es imprescindible que todos adoptemos una ética “holística” en un nuestra relación con la Tierra. De alguna manera, hay que lograr en muy pocas generaciones que la sociedad en su conjunto adopte valores y conductas sociales y personales que beneficien el ambiente” (Caduto, 1992: 1).

Al reconocer entonces la necesidad de un cambio moral que promueva una transformación en los valores, actitudes y acciones, que genere una auténtica innovación en las relaciones del hombre con el entorno social, surgen alternativas desde todos los ámbitos marcando el eje de la concienciación y asunción de valores ambientales desde una educación ambiental para las nuevas generaciones. Como observamos en la cita anterior Michael J. Caduto, pionero en el tratamiento sistemático de la Educación en Valores Ambientales (EVA), identifica ya la adopción de valores ambientales positivos y reconoce a los educadores ambientales como algunos de los principales agentes que trabajan a favor del fortalecimiento, refuerzo y promoción de estos.

Por su parte Thomas Oldenski reconoce que es imprescindible que la “ética ambiental” forme parte del proceso de enseñanza, “muchos de los conocimientos de la tierra han tenido lugar para muchas personas, incluido yo mismo, a lo largo de los últimos 20 años.

“reciclaje” ha llegado a ser una palabra corriente. Sin embargo hay otra dimensión de nuestra nueva concienciación que necesita desarrollarse. Es la dimensión de la ética ambiental y de la necesidad y responsabilidad del papel de la educación para desarrollar esta ética como parte del proceso de aprendizaje para conseguir un nuevo entendimiento del mundo y la responsabilidad de cada persona hacia el Planeta Tierra y el papel de cada persona como parte del Planeta Tierra” (Oldenski, 1991: 68). Otro autor que comparte la idea de la enseñanza de la ética para conseguir un nuevo entendimiento de las relaciones del ser humano con su entorno natural, es Paul Yamber, “hay otra dimensión de nuestra nueva concienciación que necesita desarrollarse. Es la dimensión de la ética ambiental y de la necesidad y responsabilidad del papel de la educación para desarrollar esta ética como parte del proceso de aprendizaje para conseguir un nuevo entendimiento del mundo y la responsabilidad de cada persona hacia el Planeta Tierra y el papel de cada persona como parte del Planeta Tierra. Esta ética presenta un nuevo desafío para los educadores” (Yambert, 1986: 13). Debido a ese continuo interés por educar para fomentar los valores ambientales, la Educación Ambiental (EA) es encaminada a extender las capacidades cognitivas, morales y conductuales, compatibles con el desarrollo sostenible, entendido este término como el desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades, y con el respeto al mundo natural. “Sin llegar a identificar la educación en valores ambientales con la educación ambiental, ya que esta última correspondería un nivel conceptual y práctico más global e inclusivo, sí podemos afirmar que la EVA es un proceso intrínseco y esencial del proceso educativo medioambiental, y es quizás el elemento que más propiamente la caracteriza y le confiere una mayor especificidad” (Novo, 1985: 69).

Como resultado en las conferencias y programas internacionales que abordan los problemas más apremiantes del planeta, el recurso a la educación aparece de modo constante como uno de los fundamentales para afrontar la crisis ambiental. “Desde estos programas, en especial los promovidos por la Organización de las Naciones Unidas, se ha dado un extraordinario impulso a la EA” (Nuévalos, 1997: 2). En el número tres de la revista nombrada Contacto, un Boletín de Educación Ambiental del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), está dedicado a la EVA. En él se dan

buenas razones para la integración de la EVA en los programas de EA, y se argumenta sobre la concienciación que se está adquiriendo a nivel internacional del papel imprescindible que han de jugar la enseñanza de valores en la EA. “La educación de los valores desempeña un papel vital en la EA, ya que el manejo de los problemas ambientales supone no sólo conocimientos y habilidades adecuados, sino también actitudes y patrones de conducta nuevos, capaces de contribuir a la preservación y mejoramiento del ambiente. Estos cambios, en realidad, no pueden llevarse a cabo a no ser que la mayor parte de los miembros de una determinada sociedad libremente hayan hecho suyos una serie de valores apropiados que constituyan el fundamento de una ética orientadora de las relaciones entre las personas y el ambiente. La formación de actitudes y valores positivos concernientes al ambiente como base para sumir un inteligente papel administrativo con respecto a la tierra, está llegando a constituir una parte cada vez más importante de los programas de EA en todo el mundo” (UNESCO-PNUMA, 1986). Asimismo cuando los expertos en EA se reunieron en Tbilisi, Georgia, en 1977 para la primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, considerada el acontecimiento más significativo en la historia de la EA, dejaron claro el carácter de interdisciplinariedad como recurso intrínseco de la EA (Nuévalos, 1997: 5). Por lo tanto podemos considerar que son muchas las áreas disciplinares involucradas en la educación en valores ambientales, pero más claramente la pedagogía, la psicología y la filosofía ética o eco filosofía; las cuales se interrelacionan y apoyan cuando se trata de abordar el tema cómo formar a las nuevas generaciones en los valores ambientales.

Tradicionalmente, el campo del estudio científico de la moralidad humana se ha dividido en parcelas que al centrarse en aspectos parciales de la moralidad han elaborado teorías incompletas y reduccionistas que no han abordado con éxito el entendimiento de la relación entre cognición, emoción y conducta moral (Nuévalos, 2003: 3). Abordar un estudio de educación moral implica analizar las creencias, valores, razonamiento moral, actitudes y pautas de acción. El ejercicio del razonamiento moral (que presupone valores) conlleva una valoración cognitiva. A este componente corresponde el nivel de mayor inclusión o centralidad del razonamiento moral, seguido de las actitudes y, finalmente, el componente menos central serían las conductas. “Efectivamente, una conducta pese a ser correcta o adecuada, puede ser inducida exclusivamente por instancias externas al sujeto, en cuyo caso

no se puede hablar propiamente de conducta moral” (Nuévalos, 2003: 4) En el caso de las actitudes la gran diferencia respecto al razonamiento moral se da por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de la influencia social. Asimismo podemos ubicar el área actitudinal en un lugar intermedio entre juicio moral y conducta moral.

Retomando el tema de los programas de EVA y considerando lo citado, la autora Nuévalos y otros autores precisan que una de las razones primordiales por las que los programas de EVA tienen poca efectividad se debe a que no han logrado que los problemas relativos al medio ambiente sean considerados, además de cómo problemas ambientales y sociales, como problemas personales, “ya que personalizar el problema conduciría a una interiorización personal de los valores ambientales” (Nuévalos, 2003: 152). Por otra parte en lo que se refiere al área de educación de adultos, el autor Tirado sugiere prestar atención al hablar de educar en valores en el ámbito de la Educación Permanente, pues se debe tener el propósito de formar personas adultas capaces de pensar por si mismas de forma crítica y creativa, de una forma libre, pero al mismo tiempo capaces de mantener un comportamiento solidario con quienes viven. Pues el compromiso moral no debe acabar en el ámbito de la privacidad o de las relaciones interpersonales, sino ha de proyectarse al orden social en el que la vida de los seres humanos se desarrolla.

Además recomienda que el profesor de adultos propicie condiciones para apreciar valores, al tiempo que gestionar conocimientos y mediar en los conflictos que surjan en su práctica educativa cotidiana, con el objetivo de lograr el enriquecimiento afectivo sentimental, “potenciar aquellas dimensiones de sus alumnos que supongan creación de un modo de ser propio, por lo que en su práctica cotidiana no debe limitarse a la incorporación de contenidos de carácter meramente informativo, sino que debe abordar el tratamiento de las actitudes y procedimientos, sin olvidar los primeros” (Tirado, 2004: 5). Por ejemplo esclarece que sólo al distanciarnos tanto de las actitudes dogmáticas como de las escépticas, nos permitirá afirmar que nuestras convicciones actuales son valiosas pero provisionales y que es posible la mejora de nuestras valoraciones cotidianas utilizando el proceso racional que denomina deliberación, “las personas que sostienen sus juicios desde actitudes dogmáticas no creen que sea necesaria la deliberación: se aferran fanáticamente a unas creencias que consideran como verdades absolutas y no buscan ni ofrecen a los demás

argumentos comprensibles que avalen tales creencias. A lo sumo prefieren amenazas y descalificaciones globales a las opiniones ajenas, sin detenerse a explicar racionalmente las propias. Por el otro extremo, quienes sostienen actitudes escépticas tampoco son dados a la práctica de la deliberación, puesto que están convencidos de antemano de que todas las opiniones poseen el mismo valor: todo el mundo tiene razón, así que ¿para que vamos a tomarnos la molestia de argumentar en un diálogo, tanto si es como otros como si es con uno mismo? Tanto el dogmatismo como el escepticismo son actitudes que nos conducen a un callejón sin salida” (Tirado, 2004: 5). Finalmente una vez revisado todo lo anterior, podemos visualizar que la EVA como enfoque educativo integrado en la educación moral, debe tomar en cuenta a todos los niveles de la configuración de la personalidad moral; cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), y volitiva (conducta moral) (Escamez, 1987: 24). Asimismo observamos que un programa o una investigación dentro de EVA, puede dirigirse a cualquiera de los niveles por separado o algunos de ellos. Sin embargo dada la línea de investigación de este trabajo de tesis, consideramos pertinente definir y entender todos los niveles mencionados a partir de los distintos supuestos teóricos y su relación con la educación ambiental de adultos.

1.1 La relación entre valores y actitudes

En las últimas décadas el tema de la relación entre valores y educación ha cobrado vigencia. El término valor puede expresar distintos significados o acepciones; incluso en el campo de la economía los “valores” representan uno de los principales constructos u objeto de estudio. Sin embargo el marco filosófico parece ser el fundamento último de la discusión sobre valores. Precisamente éste no es un tema sencillo, por ello su conceptualización ha cambiado en función de la variación de la óptica filosófica que se adopta para analizar y comprender la totalidad de lo existente. Como señala Frondizi (1992), el término valores ha sido reducido, por algunos autores a tres grandes sectores de la realidad: las cosas, las esencias y los estados psicológicos; los valores no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias; son valores. Siguiendo ésta revisión bibliográfica a largo de la historia podemos observar que los distintos planteamientos del término valores se deben en parte a la ciencia en que éstos se sustentan. A manera de ejemplo podemos destacar algunos aspectos representativos en torno a los valores y que tienen injerencia directa con nuestro tema de investigación.

En relación con la moral, son patrimonio exclusivamente humano, “la naturaleza de las normas morales y en definitiva el carácter de la moral puede apreciarse mucho mejor si comparamos la conducta humana con la conducta animal, porque como veremos, los restantes animales no necesitan una moral...” (Delval y Enesco, 1994:29). Por otro lado pueden ser jerarquizados, “lo bueno implica lo mejor, pero esta jerarquía no es fija ni absoluta, porque la determinación de la altura de un valor depende de las reacciones valorativas del sujeto, de las cualidades del objeto que lo hacen deseable, interesante, preferible y, de la situación en que se encuentren ambos”(Estebaranz, 1991:19). Además poseen la característica de polaridad: “...los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo...no se crea que el desvalor, o valor negativo, implica la mera ausencia del valor positivo: el valor negativo existe por sí mismo y no por consecuencia del valor positivo” (Frondizi, 1992:19). Finalmente también poseen un carácter normativo; implican los valores más o menos deseables y el que no nos adaptemos a ellos conlleva a la reprobación de los demás. “Todo valor implica un debería” (Ruyer, 1969 en Estebaranz, 1991; 19).

Es este último aspecto, el carácter normativo de los valores el que permite configurar el marco de actuación de las personas en armonía con el desarrollo individual y social. En tal sentido el papel de la escuela está orientado en tres perspectivas: una de carácter individual dirigido al desarrollo de la conciencia personal, el razonamiento moral y al fomento de un estilo de vida ético; otra de carácter social, que busca la promoción de valores cívicos y de la conciencia colectiva para el logro de “hábitos democráticos” que permitan la convivencia en un clima de paz. La última de carácter institucional, sostiene que la escuela se convierte en una realidad en particular en la que confluye y se afectan mutuamente valores personales, sociales e institucionales (Serafín Antúnez, 1993: 23). El tema de los valores incluye una polémica, a la que se suma el problema de su jerarquización y de los modos en los que se pueden captar. En relación con estos temas, se ha mantenido una frecuente oposición entre la corriente subjetivista y la corriente objetivista, circunscrita en tres aspectos fundamentales. El primero para el subjetivismo axiológico, identifica el valor con el sujeto, es decir que el valor tiene su fundamento y depende del sujeto que valora. El segundo, el valor es un estado psicológico, una vivencia y el tercero el valor es una construcción del sujeto, de acuerdo con sus tendencias y vivencias psicológicas. Para el

objetivismo el primer aspecto es que el valor es una realidad independiente del sujeto, por lo tanto el valor y la valoración son distintos. En el segundo aspecto el valor se halla en los objetos en que se encuentra realizado, pero es independiente de ellos. En el último aspecto los valores tienen una existencia real objetiva y autónoma (Bolívar, 1995). Cada una de estas corrientes intenta explicar la existencia, estatus y naturaleza de los valores, sin embargo ni el objetivismo ni el subjetivismo logran explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores, “estos no se reducen a las vivencias del sujeto que valora ni existen en sí,...Los valores existen para un sujeto, entendido éste no como un ser individual, sino como un ser social; exigen, asimismo, un substrato material, sensible, separado del cual carece de sentido” (Bolívar, 1995: 101).

De lo expuesto se desprende el interés que distintas ciencias han tenido por el estudio de los valores. Para la Filosofía los valores presentan un carácter adjetival, dependiente de la relación entre el sujeto que valora y el objeto valorado y de las circunstancias físicas y humanas en las que se produce esta relación; consideración que se compagina con la intención esencial de la Filosofía: el estudio del ser, la realidad y la relación entre ellos. (Estebaranz, 1991:22). Por su parte la Antropología, desde una óptica cultural, muestra la perspectiva “relativista-funcional” de los valores en las culturas, pueblos y comunidades que los “valoran” y los “usan” para solucionar problemas y satisfacer necesidades. Las Ciencias de la Educación, partiendo de un fundamento filosófico y basadas en su ineludible función social orientada hacia la perfectibilidad individual y colectiva, los presentan como medios y fines propios de su tarea. Desde el ámbito de la Psicología se destaca la relación entre los valores (objetivos, universales) y los intereses y preferencias personales; preferencias que nos llevan a relacionar e integrar los valores con el sistema de creencias y opiniones que dan significado a las acciones del hombre. Desde esta perspectiva, “...hoy se tiende a ver los valores como estructuras complejas de conocimiento que explican por qué el individuo es capaz de trascender lo existente (el valor como ideal) y por qué escoge o prefiere unos modos de actuación frente a otros” (Rokeach, 1970 en Bolívar, 1995).

Es esta caracterización cognitiva de los valores la que ha brindado la posibilidad de destacar y rescatar la función formadora de la escuela como meta explícita de la educación; en otras palabras, la consideración de que los valores pueden ser interiorizados, asumidos,

aprehendidos. Esto conlleva una discusión sustentada en el nivel de abstracción que define a los valores. Si bien los valores desde el punto de vista de la Psicología representan estructuras cognitivas, es claro que se identifican como marcos de interpretación de hechos y conocimientos sociales de los más altos niveles deseables.

Existe coincidencia en diversos autores, en considerar tales marcos de interpretación en dos sentidos esenciales: por una parte, un marco orientativo que se sustenta en la condición prescriptiva de los valores y que determina nuestra inclinación hacia o en contra de algo considerado deseable/preferible o no. Por otra parte, un marco normativo concerniente al “deber ser” que establece los límites de acción en un todo de acuerdo con nuestra jerarquía de valores. Esta conceptualización de los valores como marcos interpretación, suscita un aspecto de relevada importancia en la consideración de los valores: su condición de ideales abstractos definidos o concretados en las creencias, actitudes y conductas que configuran las formas de actuación de las personas. En relación con las creencias y como producto de su carácter prescriptivo, los valores se adhieren a la dimensión cognitiva “...que sirven para orientar y preferir en un determinado contexto social o científico, que ha sido el que los ha generado” (Bolívar, 1995: 108).

Desde el punto de vista educativo las preguntas sobre cómo suceden los fenómenos morales y cómo se produce el desarrollo moral son cruciales; y a estas preguntas intenta responder la psicología moral. En otras palabras la psicología moral se dirige a conocer y describir cual es el proceso de desarrollo moral, que factores contribuyen a su desarrollo o lo limitan, que componentes están implicados en el proceso de moralización de la persona. Retomando el tema de EVA que abordamos anteriormente en el inciso uno, observamos que la psicología moral humana cobra importancia a la hora de elaborar reflexiones teóricas e investigaciones relacionadas en materia de formación en valores ambientales. Por ello debido al análisis que realizamos en el capítulo cuatro consideramos relevante entender la teoría de Kohlberg, pues ofrece un punto de referencia sólido en cuanto modelo teórico, así como trabajos empíricos que avalan la teoría de forma consistente para trabajar el desarrollo de los valores y sus implicaciones para la educación de valores ambientales. La obra de Kohlberg vincula la filosofía moral, la psicología moral y la educación moral, es decir que abarca tres áreas disciplinares: la filosófica, la psicológica y la pedagógica. “Entre

los hallazgos de los estudios sobre el desarrollo moral, tal como las investigaciones de la psicología evolutiva nos muestran, y las más importantes teorías de la filosofía moral, encuentra Kohlberg el efectos de la complementariedad” (Escamez, 1987: 227).

Kohlberg en contra de las posturas relativistas que consideran la moral como el resultado de la incorporación por parte del sujeto de pautas, normas y patrones sociales se propone en sus investigaciones estudiar los juicios morales desde la perspectiva del actor, dicha perspectiva es la que permite superar el problema de la relatividad individual y social de los valores “Puesto que parece ser que existen valores morales culturalmente universales que se desarrolla a lo largo de una secuencia invariante de estadios...” (Kohlberg, 1992: 45). El autor confronta el tema de la relatividad de los valores usando la filosofía moral para definir la estructura esencial de la moralidad que se centra en el principio de justicia: educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 22-23).

Puede decirse por ello que la hipótesis central del enfoque Kohlbergiano es que en el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio (Pérez Delgado y García-Ros, 1991: 56). El objetivo principal del autor es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad. Escaméz resume las tesis fundamentales de la teoría de Kohlberg de la siguiente manera:

- a) Existen seis estadios en el desarrollo moral, cada uno con dos subestadios, entendidos como modos estructurales de reunir, procesar la información y tomar decisiones.
- b) Son universales e invariantes, subsumiendo jerárquicamente el estadio superior a los anteriores.
- c) Existe un progreso moral en los individuos según se asciende del primer estadio a los siguientes.

- d) Cada estadio se caracteriza por unos rasgos formales, manifestados en el razonamiento moral de los sujetos, es decir, por el específico nivel de perspectiva social y por el concreto modo de estructurar las obligaciones y derechos, que adoptan, ante un determinado dilema moral.
- e) Conforme se asciende en los estadios, los principios morales que los regulan manifiestan las propiedades de universalidad, prescriptividad, reversibilidad, y generalidad por lo que la acción moral regulada por los principios de los estadios superiores, puede decirse que es adecuada y obligatoria.
- f) Los principios morales no son innatos, sino que emergen de la interacción del sujeto con su medio social, como patrones de equilibrio satisfactorio entre las distintas normas que entran en conflicto en las situaciones morales (Escamez, 1987: 223).

Los supuestos teóricos fundadores de la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Kohlberg se basan esencialmente en la corriente cognitivo-evolutiva formulada por Dewey y desarrollada por Piaget. Kohlberg reactualiza, amplía, y valida los fundamentos teóricos y empíricos de ambos autores, principalmente de la doctrina piagetiana, referidos al pensamiento moral y sus estadios evolutivos.

La corriente cognitivo-evolutiva recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que el desarrollo moral, como el intelectual no es algo innato, ni tampoco consecuencia de la influencia social; la génesis del conocimiento moral viene dada a través de estructuras cognitivas que surgen y se desarrollan en el proceso de interacción del organismo con su medio, tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales; y se le llama evolutivo porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios y niveles morales (Piaget: 1979: 267). El supuesto principal de Piaget respecto al razonamiento moral es que éste se desarrolla paralelamente al desarrollo de la inteligencia; este supuesto contradice la creencia generalizada de la psicología de esa época que considera el pensamiento moral como función de los procesos sociales y psicológicos básicos. De acuerdo a la teoría de Kohlberg podemos establecer que los aspectos de la personalidad requeridos y necesarios para el

desarrollo moral, todos ellos integrados en los sucesivos estadios, forman un todo relativamente unificado en relación con el propio estadio moral. Asimismo podemos identificar tres niveles de la moralidad, que son estimulados en su desarrollo por ciertos factores, por ejemplo: 1) la percepción lógica-conflicto cognitivo, 2) percepción social-oportunidades de toma de rol, 3) percepción del sentido de la justicia-dilema moral y atmósfera social moral. Dentro de esa secuencia horizontal razonamiento lógico, percepción social, razonamiento moral, el paso último es la conducta moral.

El actuar de forma moralmente alta requiere un alto nivel de razonamiento moral. No se pueden seguir principios morales sino se entienden o no se cree en ellos. Se puede, sin embargo, razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Hay una serie de factores que determinan si una persona en concreto, en una situación concreta, vive de acuerdo con su estadio de razonamiento moral, aunque el estadio moral es un buen pronosticador de la acción en diversas situaciones experimentales y naturalistas (Kohlberg:, 1992: 187).

A partir de las aportaciones que hemos revisado de la teoría de Kohlberg, podemos utilizar los principios de reversibilidad y universalizabilidad para el tratamiento de los valores ambientales. La perspectiva social y las operaciones de justicia constituyen los componentes estructurales del razonamiento moral, entendido como pensamientos sobre derechos y deberes, sobre la justicia en la interacción social y el conflicto de intereses. Las operaciones de igualdad y reciprocidad se usan en cada estadio más avanzado de forma progresivamente más reversible, generalizable y equilibrada. La igualdad y la reciprocidad son operaciones porque son acciones interiorizadas reversibles y porque se dirigen a equilibrar valores en conflicto organizándolos y jerarquizándolos. Los tres criterios que definen las operaciones de justicia son la universalizabilidad, la prescriptividad y la reversibilidad. Kohlberg destaca entre ellos la universalizabilidad, y la reversibilidad. Estos son los criterios en función de los cuales puede decirse que una forma de razonamiento de justicia es más adecuada o racional que otra. La reversibilidad es un concepto central del desarrollo cognitivo en el paradigma piagetiano, “se pueden considerar las operaciones reversibles de la inteligencia como la forma superior de equilibrio en la que desembocan las regulaciones orgánicas. Una regulación constituye, en efecto, un control de las acciones

constructoras que recae en sus resultados y que corrige aquéllas mediante una acción de retroalimentación a partir de éstos. La operación procede de manera análoga, pero recayendo por anticipación en las acciones mismas y no ya en sus resultados: constituye por lo tanto, una precorrección de los errores y no ya una corrección posterior; constituye una regulación “perfecta” y no ya aproximativa, una regulación en cuyo seno la acción regresiva se convierte en cabal reversibilidad y no ya simplemente aproximada” (Piaget, 1977: 90-91). Por lo tanto el incremento de reversibilidad se manifiesta en la capacidad de ver simultáneamente las posibilidades reales o hipotéticas de un problema o situación y plantear la solución correcta, mediante el análisis y coordinación sistemática de las diferentes alternativas.

Del mismo modo el incremento de la capacidad de reversibilidad en el ámbito del juicio moral es lo que permite al individuo liberarse del egocentrismo propio de las etapas más inmaduras del desarrollo, ya que supone dar un salto mental al punto de vista del otro, y al mismo tiempo la capacidad de ver las posibles soluciones a un problema moral desde perspectivas diferentes, y coordinarlas organizando y jerarquizando los valores que entran en conflicto. La teoría kohlbergiana enfatiza el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes implicadas. Al nivel más alto la reversibilidad implica una concepción de la justicia como “sillas musicales” o “toma de rol recíproca”, una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada (Kohlberg, 1992: 304). El incremento de la reversibilidad supone por tanto, desarrollo de la capacidad para anticipar de qué forma afectará a otros mis decisiones, cómo afectarán las decisiones de los otros entre sí y a uno mismo. Por ello adoptar los puntos de vista de otros y tomar conciencia de sus intereses o necesidades, supone que al retornar a mi punto de vista me vea quizá en la obligación de modificar mis expectativas o exigencias.

En el desarrollo del juicio moral alcanzar un máximo de reversibilidad es la exigencia de que el agente moral esté dispuesto a aceptar su juicio o decisión cuando permuta su posición, en la situación, con cualesquiera de los otros sujetos involucrados, implica que en el razonamiento moral se deben tratar los deseos o necesidades de los demás como si fueran los propios. Este concepto de reversibilidad podemos considerarlo para el desarrollo de una conciencia de responsabilidad ecológica; necesitamos prever los resultados a los que pueden conducir nuestras decisiones y acciones, y adelantar las posibles catástrofes naturales para establecer mecanismos de corrección.

También mencionamos que la universalizabilidad es otro de los criterios que definen las operaciones de justicia y que puede ayudar a elaborar las bases para la enseñanza de una ética ambiental. En este caso, este concepto se refiere a la progresiva y amplia perspectiva social que se utiliza conforme se avanza en los distintos estadios para aplicar los criterios de justicia. Así en el estadio 1 el sujeto sólo considera sus intereses; en el estadio 2 considera al otro concreto; en el 3 al grupo de iguales o equivalentes; en el 4 la propia nación; en el 5 el grupo amplio; en el 6 considera cómo afecta la decisión a toda la humanidad (Kohlberg, 1992: 374).

En el punto de vista moral del estadio 6 se conjugan apertura respecto al mundo exterior en la visión de los problemas morales y consistencia interior que viene dada por la formulación de los juicios morales con base a los grandes principios morales o principios universales. Sin embargo debemos esclarecer que este concepto queda limitado en cierto grado para un enfoque de ética ambiental; pues si bien incluye a los seres humanos y a sus relaciones interpersonales o sociales no comprende de forma explícita las relaciones de la persona con el mundo natural. Este razonamiento basa sus argumentos morales en el principio del respeto por las personas, considerando a estas como sujetos de idénticos derechos, pero no se atiende el respeto por la naturaleza. Por otro parte el estudio de la psicología de la moralidad también se orientó a las actitudes morales. En las décadas precedentes a los años 60 las investigaciones se centran ahora en indicaciones de la fuerza con la que un individuo haría o se resistiría a hacer ciertas cosas; las actitudes se median en esta época en gran parte por la fuerza de la culpa o la resistencia a la trasgresión. Sin embargo las correlaciones entre actitudes y conductas seguían consistentemente bajas, lo

que reforzó la tesis de que cognición y conducta moral eran dos mundos separados (Kohlberg, 1992: 468).

Para algunos autores el binomio entre valores-actitudes, se constituye en uno de los principales factores que configuran la función socializadora de la escuela entendiendo ésta como un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. “Parece que los valores (y los contravalores) se aprenden porque se atrapan como resultado de ser miembros de un grupo social que los proclama, los argumenta (persuade) y los pone en práctica, es decir porque se promueve su construcción” (Sanmarti, 1999: 62). En este orden de ideas y aceptando las actitudes como expresión de valores, se presentan dos modos principales de entender la relación entre ellos. “Los valores ocupan el lugar más alto y abstracto en la estructura cognitiva, por lo cual las actitudes son dependientes de los valores o representan un componente de ellos. Los valores son un componente de las actitudes; así las actitudes se constituyen en una predisposición a valorar y actuar de determinada manera y los valores se identifican con la “valoración individual/subjetiva” que realiza cada persona” (Bolívar 1995: 101). Cualquiera que sea la posición de subordinación que adoptemos, es evidente la estrecha relación que existe entre valores y actitudes; relación que cobra importancia en el campo educativo dada su repercusión social. Igualmente, es claro que las actitudes están altamente ligadas al mundo de los valores que surgen de la dinámica relacional entre el individuo y el objeto de la actitud. Es así, como pueden ser agrupadas según los valores que las definan; si el objeto de la actitud representa un valor para el individuo, la potenciación de actitudes positivas hacia él será más fácil de alcanzar; si por el contrario, no representa un valor o es un antivalor resultaría interesante considerar la naturaleza del mismo para determinar cuál sería el tratamiento adecuado; el fomento de la actitud positiva o negativa hacia él (Bolívar, 1995: 102). En otro momento se plantea la existencia de tres contextos configuradores de las actitudes y los valores: el socio-cultural, el familiar y el escolar. La conformación de actitudes, a partir del contexto socio-cultural parece ser un hecho obvio. La identidad cultural de los pueblos se caracteriza por los sentimientos, los comportamientos y las formas de vida comunes ante estímulos o circunstancias análogos. Sin embargo la conformación de actitudes no se realiza de una sola manera y se pueden distinguir tres tipos: la interiorización es la forma más firme de la conformación; mediante ella la persona

hace suyo el sistema de valores existente, hasta tal punto, que no se percibe como sujeto de la influencia de su contexto. A través de la identificación, la persona asimila los valores y la conducta de los otros y adquiere la certeza de que con ello está más cerca de la verdad; mediante la aceptación, de manera consciente o inconsciente, directa o diferida, la influencia social produce actitudes y valores que se afirman o se modifican constantemente.

El contexto familiar influye de manera fundamental en la conformación de actitudes y valores. La correlación entre las distintas estructuras familiares, desde la perspectiva de la autoridad-libertad en este proceso; así en las familias que predomina el autoritarismo establece aparece una resistencia al cambio; en las de autoritarismo inestable aparecen actitudes negativo-reactivas con respecto a los demás y a las instituciones sociales, una alta correlación con conductas marginales y, a veces, delictivas; en las familias que se da una estructura de sobreprotección surgen actitudes acomodaticias respecto a las élites dominantes; en las que existe equilibrio entre el ejercicio de la autoridad y el respeto a la libertad de los demás se originan actitudes positivas hacia la autoafirmación, la relación con los demás y con las instituciones, desde una postura responsable y crítica (Ballesteros, 1984: 27). Si relacionamos estos conceptos con el tema de educación ambiental podemos entender el siguiente planteamiento: “por primera vez la humanidad dominadora, la sociedad que explota recursos, se replantea su propia identidad dentro de ese inmenso mecanismo de interacciones que es la Biosfera. Hoy ante la amenaza a nuestra propia supervivencia como especie, una nueva concepción filosófica intenta abrirse paso; los seres humanos han de reajustar su papel en el planeta, modificando su propia percepción de sí mismos, ya no es posible seguir percibiéndose como depredadores, ni tan siquiera como tutores que cuidan de la naturaleza para que esta no se altere (Novo, 1998:290). Por ello la autora propone olvidarse de las posiciones paternalistas, pues la tierra no gira en torno a nuestras voluntades.

Respecto al contexto escolar mencionado es precisamente en la escuela donde se ofrecen un conjunto de elementos más o menos explícitos los cuales son configuradores de actitudes y valores. Así ejercen poder configurador el plan y los programas de estudio, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, los libros de texto y de consulta y el conjunto de normas que regulan el funcionamiento escolar. La asimilación del contexto social y escolar

de los sistemas de creencias y representaciones ideológicas, de los estereotipos y prejuicios, y de los estilos de comportamiento, produce en el sujeto evaluaciones afectivas de los objetos, situaciones y personas. Cuando, por la participación social, se está enseñando-aprendiendo a vivir en colectividad, a aceptar los juicios y valores de los demás, a regular la intervención propia y ajena, a competir, a aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, se efectúa un moldeamiento del sujeto, un control cognitivo y afectivo sobre cómo el sujeto se percibe así mismo, a los demás y a la realidad que lo rodea (Ballesteros, 1995: 27).

Sin embargo debemos puntualizar que a lo largo del tiempo, diversos estudiosos de las actitudes han logrado identificar características específicas de éstas con respecto a los valores, provocando también desacuerdos por las distintas concepciones de las escuelas o corrientes psicológicas a las que pertenecen. Es por ello que consideramos enunciar en el siguiente inciso las definiciones y enfoques que se han dado en el estudio de las actitudes con el propósito de entender sus discrepancias y retomar posteriormente las que pueden relacionarse para el análisis de la educación ambiental de adultos.

1.2 Supuestos teóricos que generan divergencias conceptuales.

La investigación sobre actitudes ha estado marcada, por un lado, por muy diferentes concepciones del hombre y, por otro, por un gran desfase entre la imagen del hombre al que se aplica cada una de las teorías psicológicas y la investigación que sobre actitudes se realiza desde las mismas teorías y enfoques generales. Explicitar el modelo antropológico desde el que se investiga contribuiría, en gran manera, a clarificar la problemática teórica en torno a las actitudes, al mismo tiempo que aportaría criterios básicos para valorar el conjunto de datos obtenidos desde concepciones antropológicas dispares (Rodríguez, 1981: 47). Otro elemento distorsionador en la investigación sobre actitudes ha sido la ambigüedad de los diversos términos fronterizos con el de actitud que son usados unas veces en un sentido y otras en otro. Valores, creencias, actitudes, ideología, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación, y hábito, son los más relevantes de estos términos; así se confunde el significado de valores, creencias y actitudes. Se considera que un concepto de actitud no puede ser adecuadamente establecido hasta que sea posible

explicar adecuadamente su exacta significación, es decir, sus diferencias con los demás conceptos del área a la vez que sus relaciones con ellos (Rokeach, 1979).

Lo cierto es que la actitud ha sido definida bajo una gran gama de conceptos. Indudablemente que este es un tema de los más estudiados en el campo de las ciencias humanas, lo que explica la heterogeneidad de definiciones que se puede encontrar. Fue el sociólogo H. Spencer quien utiliza por primera vez en 1862 el término “actitud”. Las actitudes y su cambio han sido una de las áreas más importantes tratadas dentro de la psicología social, hasta el punto que acabó teniendo su propio desarrollo al margen de la psicología social. Es más, en ocasiones se ha llegado a identificar el estudio de las actitudes con la psicología social (Canto, 1995: 35). En una etapa las actitudes constituyen el objeto de conocimiento fundamental de la psicología social. “De hecho el estudio de las actitudes supuso la consolidación de la psicología social, y ello porque se entendía que la actitud era un constructo al que se le atribuía la capacidad de explicar y predecir el comportamiento social; por ser las actitudes predisposiciones que guardaban una estrecha relación con la conducta, conocer las actitudes de una persona era poder predecir cómo se iba a comportar. El problema de las actitudes es que no podían ser observadas directamente sino que debían ser inferidas de las conductas o verbalización de los sujetos” (Canto, 1994: 35). Para otros la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud (Fishbein y Ajzen, 1975 en Bolívar, 1992: 72). Otros estudiosos de este tema hacen referencia a lo que las personas juegan de positivo o negativo que les trasmite un objeto con el que se está interactuando u observando, ya que la actitud es definida como “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que reciben la denominación de objetos de actitud” (Morales, 2007:459).

A partir de las diferentes definiciones que podemos encontrar sobre las actitudes; de todas ellas se pueden inferir una serie de aspectos fundamentales del enfoque popular que denota las actitudes en función de sus implicaciones individuales y sociales. Destacan entre estos los siguientes aspectos:

a) Las actitudes son adquiridas. Toda persona llega a determinada situación, con un historial de interacciones aprendidas en situaciones previas (Tejada y Sosa, 1997: 2). Así,

pueden ser consideradas como expresiones comportamentales adquiridas mediante la experiencia de nuestra vida individual o grupal.

b) Implican una alta carga afectiva y emocional que refleja nuestros deseos, voluntad y sentimientos. Hacen referencia a sentimientos que se reflejan en nuestra manera de actuar, destacando las experiencias subjetivas que los determinan; constituyen mediadores entre los estados internos de las personas y los aspectos externos del ambiente.

c) La mayoría de las definiciones se centran en la naturaleza evaluativo de las actitudes, considerándolas juicios o valoraciones (connotativos) que traspasan la mera descripción del objeto y que implican respuestas de aceptación o rechazo hacia el mismo.

d) Representan respuestas de carácter electivo ante determinados valores que se reconocen, juzgan y aceptan o rechazan. Las actitudes apuntan hacia algo o alguien, es decir, representan entidades en términos evaluativos de ese algo o alguien. "...cualquier cosa que se puede convertir en objeto de pensamiento también es susceptible de convertirse en objeto de actitud" (Eagly y Chaiken en Morales (Coord.), 1999:195)

e) Las actitudes son valoradas como estructuras de dimensión múltiple, pues incluyen un amplio espectro de respuestas de índole afectivo, cognitivo y conductual.

f) Siendo las actitudes experiencias subjetivas (internas) no pueden ser analizadas directamente, sino a través de sus respuestas observables.

g) La significación social de las actitudes puede ser determinada en los planos individual, interpersonal y social. Las actitudes se expresan por medio de lenguajes cargados de elementos evaluativos, como un acto social que tiene significado en un momento y contexto determinado. (Eiser, 1989)

h) Constituyen aprendizajes estables y, dado que son aprendidas, son susceptibles de ser fomentadas, reorientadas e incluso cambiadas; en una palabra, enseñadas.

i) Están íntimamente ligadas con la conducta, pero no son la conducta misma; evidencian una tendencia a la acción, es decir, poseen un carácter preconductual.

j) Esta conceptualización proporciona indicios que permiten diferenciar las actitudes de elementos cercanos a ellas como son los valores, los instintos, la disposición, el hábito, entre otros. Las actitudes se diferencian de los valores en el nivel de las creencias que las componen; los valores trascienden los objetos o situaciones, mientras que las actitudes se ciñen en objetos, personas o situaciones específicas. Se diferencian de los instintos en que no son innatas sino adquiridas y no se determinan en un solo acto, como el caso de los instintos.

k) Se distinguen de la disposición por el grado de madurez psicológica; la actitud es más duradera, la disposición es más volátil. La actitud difiere de la aptitud en el grado de integración de las distintas disposiciones. La aptitud es la integración de varias disposiciones; la actitud es la unión de varias aptitudes, lo que se expresa con una fuerte carga emocional. Por su parte el hábito, referido a acción, se integra a las aptitudes para brindar mayor solidez y estructura funcional a las actitudes (Alcántara, 1988).

En una primera etapa se va configurando una posición mentalista respecto a las actitudes. En un paralelismo cronológico, a esta concepción mentalista se le opone la corriente conductista. En ambos enfoques, no obstante lo fundamental es la consideración de que las actitudes son predictoras de las conductas. Esto es lo que impulsa a la psicología social institucional a centrarse de 1930 a 1960 casi es exclusividad sobre el estudio de las actitudes, su organización y su cambio, ya que predomina la convicción de que las actitudes conducen o predisponen a la acción. A partir de la década de los 60 se da un abandono del estudio de las actitudes, dado que los psicólogos estaban desalentados porque no encontraban evidencias concluyentes sobre la relación entre actitudes y conductas. El tema se retoma en los años 80, en que vuelve a resurgir el interés por delimitar la definición y estructura de las actitudes. Se empieza a considerar que un error del estudio anterior acerca de las actitudes fue considerarlas unidimensionales, y también que se había partido de la idea de que determinaban directamente la conducta. Posteriormente se generaliza un acuerdo respecto a dos aspectos esenciales en la definición de actitud: su carácter multidimensional y su influencia en la conducta, si bien no de forma directa. Para lograr entender los distintos planteamientos que surgen durante las décadas mencionadas, a continuación expondremos los enfoques más destacados en la investigación actitudinal:

Enfoque conductista. El conductismo defiende que el hombre actúa a partir de estímulos y refuerzos externos; por ello desde esta postura se consideraba a las actitudes no como un proceso subyacente, sino como una respuesta hacia un objeto determinado; y se generan o modifican en virtud de influencias externas. Los teóricos del refuerzo defienden que una respuesta queda fortalecida o debilitada debido a la presencia o retirada contingentes de determinadas consecuencias. La noción de reforzamiento se refiere a aquellos procesos que hacen aumentar las probabilidades de que aparezca un determinado tipo de respuestas. Los reforzadores (positivos y negativos) hacen más estables y probables determinadas acciones (Echeita y Martín, 1991). El refuerzo se basa, por tanto, en la relación funcional de las respuestas y sus consecuencias. Puntualizando el enfoque conductista señala que algo se aprende porque se refuerza; si se ofrece un refuerzo positivo tras una respuesta dada, dicha respuesta tenderá a inhibirse o extinguirse; las actitudes son consecuencia de esta forma eficaz de aprendizaje. Las investigaciones más representativas bajo este enfoque se deben a Staats y colaboradores. Staats parte en sus trabajos de la relación existente entre actitud y emoción, ya que toda actitud tiene como característica principal el ser una evaluación positiva o negativa de los atributos de un objeto o situación determinada. Para el autor y los que con él siguen el conductismo en la formación de actitudes, éstas se adquieren porque en algún momento están asociadas a los estímulos con los que se dieron conjuntamente. Es decir, un estímulo que aparezca asociado con un hecho que produzca una determinada respuesta (actitud), podrá también posteriormente provocar esa misma respuesta. Por ejemplo, en las situaciones de la vida real los hijos son premiados cuando adoptan las actitudes que son consideradas valiosas por los padres o por la sociedad, y son castigados cuando esas actitudes son reprobadas por aquéllos.

Enfoque Funcionalista. El modelo funcionalista aporta las primeras teorías sistematizadas sobre los procesos de influencia social, centradas casi exclusivamente en la conformidad como proceso único de influencia. Ha sido el modelo más difundido y aceptado. Se considera como una orientación global cuyas líneas básicas son asumidas por la mayoría de enfoques gestaltistas, conductistas o psicoanalíticos (Moscovici, 1981: 25). Las actitudes se consideran desde este modelo como mediadoras entre demandas e intereses internos y exigencias sociales y, en consecuencia su fin primordial es contribuir a la adaptación del sujeto al entorno.

Sus máximos representantes son Smith, Bruner y White. Para ellos la actitud es, ante todo, un aparato para equilibrar las demandas del funcionamiento interior y las imposiciones del ambiente (Escamez y Ortega, 1986). Afirman que las actitudes constituyen una parte integrante e inseparable de la personalidad. De aquí que no sólo se requiera describirlas, sino también investigar de qué modo se relacionan con otros aspectos de la vida del individuo. Según los autores son tres las funciones principales que las actitudes desempeñan: a) función cognitiva, según la cual las actitudes se forman en nosotros como instrumentos necesarios para comprender nuestro entorno, para hacernos una imagen del mundo que nos rodea, simplificándolo y categorizándolo; b) función adaptativa o de ajuste social por la que tendemos a desarrollar actitudes positivas hacia determinadas conductas si éstas tienen aceptación social y por el contrario, desarrollamos actitudes negativas si recibimos reprobación; y c) función expresiva-defensiva en cuanto sirven para manifestar las posiciones que defienden y protegen el yo contra ciertos estados de ansiedad provocados por problemas internos.

Nadie piensa que estas funciones de las actitudes actúen independientemente unas de otras. Una actitud determinada puede simultáneamente desempeñar varias o todas esas funciones. Tampoco existe razón alguna para pensar que dichas funciones sean privativas de las actitudes ya que también lo son por ejemplo, de las creencias sencillas y de las que se integran en sistemas de creencias como la concepción que el individuo tiene acerca del mundo y de la vida.

Modelo de imitación o aprendizaje observacional de Bandura. Consideramos que este modelo no se refiere de forma específica al tema actitudinal sino al aprendizaje por imitación. En el cual la imitación desempeña un papel decisivo, bajo el supuesto de que es mucho más lo que aprendemos por observación de los demás que por ensayo, acierto y error. Sin embargo el sujeto no se limita a copiar mecánicamente las conductas del modelo, sino que da respuestas que suponen valoración, interpretación y selección. Para que se de el aprendizaje de este tipo no es imprescindible que se de el refuerzo (Pelechano, 1980: 379). Por lo tanto adquirimos patrones de conducta, y con ellos también las actitudes que los acompañan, sobre todo en los primeros años de la vida, por la simple observación de un modelo, sin que necesariamente medie ningún tipo de refuerzo en dicho aprendizaje.

Puntualiza además que en todas las culturas se han utilizado modelos para promover la adquisición de los patrones conductuales que la sociedad, en un momento dado, ha considerado valiosos, y que desde la antigüedad la imitación de modelos o aprendizaje observacional se ha considerado como uno de los medios clásicos de la educación. Bandura realiza una síntesis entre las teorías que despojan al ser humano de la libertad al explicar la conducta y el aprendizaje en función de variables externas (conductismo) y las que los sitúan en variables internas (psicoanálisis). Intenta conjugar en su teoría tanto factores internos como externos (Riviere, 1991: 70). Finalmente en cierto momento mencionamos que de los componentes atribuidos a las actitudes, ha sido éste último, el conductual que ha estimulado mayormente la investigación actitudinal. Por lo tanto en el último inciso de este primer capítulo, consideramos concluir las explicaciones acerca de las actitudes con los planteamientos teóricos que consideran la conducta.

1.3 Las actitudes como predictoras de la conducta de un adulto.

Bajo este ángulo prevalece la suposición de que nuestras creencias y sentimientos determinan la conducta que habremos de asumir. Sin embargo, investigaciones y estudios como los de León Festinger (1964), Robert Abelson (1972) y Allan Wicker (1969), han puesto en duda la relación directa entre actitud y conducta, pues no siempre lo que decimos y sentimos coincide con lo que hacemos (Myers, 1995). Cabe reflexionar entonces, sobre las condiciones y el momento en que nuestras actitudes contribuyen a predecir nuestras conductas. Son varios los aspectos que deben considerarse. En primer lugar, las actitudes por ser estados internos del individuo no pueden ser estudiadas directamente, sino a través de sus expresiones externas, que en la mayoría de los casos son influenciadas por las presiones sociales a las que estamos sometidos, lo que nos lleva a pensar que no siempre las actitudes expresadas coinciden con las sentidas. Por ello conviene considerar esta discrepancia o establecer medios indirectos, como el Método de Conducto Simulado propuesto por Jones y Sigal (Myers, 1995) y que tal como su nombre lo sugiere, promueve el uso de medios simulados para el estudio y la determinación de la relación entre la actitud sentida y la conducta expresada.

Por otra parte, estamos sometidos a las condiciones de las situaciones que vivimos, de manera que nuestra actitud no puede inferirse de un sólo acto o situación; se debe

promediar el impacto de nuestras actitudes sobre nuestras acciones. Fazio y Zanna hacen referencia a la “potencia de las actitudes”, señalando que las actitudes surgidas de nuestra propia experiencia en momentos claves, imprimen una huella más honda en nuestro actuar. Así, las actitudes “más poderosas” contribuyen en mayor escala a predecir más acertadamente nuestras conductas. La idea entonces, es tratar de maximizar la potencia de las actitudes en estudio, trayéndolas a la mente y haciendo auto consciente a las personas de sí mismas y de sus actitudes “más potentes”, como medio para fomentar la consistencia entre palabras y acciones (Myers, 1995). En función a lo expuesto, cabe reconocer que la relación actitud-conducta es afectada por muchos factores que determinan en conjunto, el nivel de predicción de las actitudes con respecto a la conducta (Eiser, 1989). En el campo de la Psicología social, se ha intentado recobrar y destacar esta propiedad de las actitudes. Así encontramos dos líneas de desarrollo que en los últimos años se han orientado en este sentido. Ambas direcciones se fundamentan en lo que Eagly y Chaiken han llamado la “accesibilidad actitudinal” y que corresponde a la “potencia de la actitud” indicada por Fazio y Zanna. Según estos autores, la accesibilidad actitudinal es la solidez con la que está establecida en la persona el estado interno evaluativo, que surge de la experiencia directa con el objeto de la actitud. Las actitudes “más accesibles” se caracterizan por ser más estables, resistentes a las críticas, se mantienen con más confianza y se activan fácilmente en presencia del objeto actitudinal; en consecuencia, ejercen gran impacto sobre la conducta, por lo cual se considera que su valor predictivo es mayor (Myers, 1995).

Posteriormente se establecen principios que orientan a cada una de las dos líneas que tratan de explicar cómo la actitud guía la conducta, estructuradas en el modelo nombrado Motivación y Oportunidad como Determinantes de la Conducta. Según este modelo la influencia de las actitudes sobre la conducta se produce de dos modos: como producto de un proceso espontáneo o como producto de un proceso deliberativo. La primera línea se fundamenta en la activación automática de la actitud (proceso espontáneo). Destaca así la preeminencia de las actitudes “más accesibles” como guía que dirige y ejerce mayor impacto en la conducta inmediata a su activación. Así, “... si una actitud es accesible, y por ello capaz de activación automática, el procesamiento espontáneo prevalecerá pero sólo si la persona carece de motivación y, además, de oportunidad para poner en marcha un proceso deliberativo” (Myers, 1995: 210).

En este caso la motivación pudiera estar representada, por ejemplo, por la presión social con relación a la conducta y/o por el temor a cometer errores. Por su parte, la oportunidad estaría referida a la posibilidad de contar con el tiempo necesario para evaluar las opciones que se derivan de la situación en la que se activa la actitud. En resumen, de acuerdo con esta línea de investigación las personas cuyas actitudes presentan mayor nivel de accesibilidad y baja motivación evidencian mayor relación entre su actitud y su conducta. La segunda línea se basa en el proceso deliberativo de análisis de la información disponible cuando se activa la actitud. Mejor conocido como el modelo de las actitudes de Fishbein y Ajzen. Ambos no formulan explícitamente un modelo antropológico, sin embargo queda patente en su obra que conciben al ser humano como organismo esencialmente racional; el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información que posee que es la base de sus elaboraciones de juicios, evaluaciones y toma de decisiones. Pero hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean razonables porque el sujeto puede estar limitado por sus capacidades de razonamiento o por la insuficiencia de la información. Lo que resalta de este punto es “la consideración del hombre como una estructura psicosomática, en la que todo queda regido por el cerebro, como nivel superior de integración, mostrándose un dominio de los niveles superiores sobre los inferiores que aparecen como subsistemas. Así todos los impulsos y conductas del hombre resultan mediatizados por la razón” (Escamez, 1986: 33).

Además en éste modelo no quedan marginadas las variables externas sociales, puesto que el sujeto realiza evaluaciones y toma decisiones en función de una información, que en buena medida es externa. Las variables de personalidad y sociales quedan integradas según éstos autores en la categoría de “creencias”; variable que puede ser directamente analizada. El sujeto dota de significado a la información venida del exterior. En otros términos “en el modo cómo queda asumida la información por el sujeto es donde se plasman tanto los factores del contexto ambiental como aquellos característicos de la personalidad” (Escamez, 1986: 33).

Quizá la mayor aportación de este modelo sea la conceptualización de los términos “creencia”, “norma subjetiva” e “intención”; y su diferenciación del término “actitud”. La integración de las normas subjetivas y de las intenciones en el proceso actitudinal explica

fundamentalmente la vinculación indirecta de las actitudes con las conductas. En lo referente al concepto de actitud contemplado dentro de este modelo es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto o situación dado. La consistencia indica que existe correlación entre actitud y conducta; no obstante las actitudes no son observables directamente sino que son inferidas desde la consistencia afectiva. En éste modelo, sin embargo la consistencia no se establece tanto entre estímulo-respuesta, lo que indicaría una mayor relación entre actitud y conducta. La consistencia que se propugna en el modelo se refiere a la consistencia evaluativo o afectiva; esto es lo que distingue a la actitud de otros elementos del área.

La característica central de la actitud es, por tanto, la favorabilidad-desfavorabilidad en torno a los patrones conductuales hacia un objeto social; si bien el componente afectivo está íntimamente ligado al conocimiento (Escamez, 1986: 38). Si consideramos la consistencia en términos de una evaluación afectiva general en torno a un objeto dado entonces la actitud no está relacionada con una conducta particular o una clase de conductas sino que nos referimos a la favorabilidad en conjunto, como totalidad, hacia un marco conductual amplio. Conocer la actitud de una persona no es, por tanto, un criterio definitivo para predecir la conducta. De ahí que Fishbein y Ajzen postulan que la predisposición de la conducta específica se deriva no de la actitud sino de la intención.

Esta es una de las características fundamentales de esta teoría, y que la diferencian de otras, que la dinamicidad funcional de las actitudes interactúa con las conductas pero no las predice. La favorabilidad dice relación a los resultados y no tanto a la conducta específica. Las investigaciones clásicas sobre actitudes han insistido en la vinculación directa entre actitud y conducta. Un ejemplo de actitud positiva sería la de estimar que al utilizar cualquier medio de transporte público, metro, metro bus, o trolebús es más deseable que conducir un vehículo propio porque ello supone una menor contaminación atmosférica. Disponer de ésta actitud positiva hacia la limpieza atmosférica no implica, de hecho, que la persona abandone la utilización del vehículo propio. La característica central de la actitud, es por tanto la dimensión afectiva que la acompaña, hasta el punto que en ocasiones la actitud en su conjunto se identifica con este componente; si bien son aprendidas.

A diferencia de las actitudes, las creencias pueden carecer del componente preferencial o estimativo. Por creencia hay que entender las concepciones y afirmaciones sobre la naturaleza de un objeto o fenómeno, de tal modo que una creencia puede ser verdadera o falsa, pero no implicaría una dimensión de acuerdo-desacuerdo o de deseable-rechazable; es decir serían meras afirmaciones sobre la realidad que no conlleva valoración positiva o negativa (Escamez, 1986: 39). Es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud. El término creencia engloba conceptos como opinión, idea, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento (Ortega, Mínguez y Gil, 1994: 36). Una creencia aparece cuando a un objeto se le asigna un atributo considerado como un aspecto discriminable del mundo del individuo. Las creencias en el área actitudinal, serían concebidas como el convencimiento del sujeto, a partir de la información poseída, de que realizando una conducta dada obtendrá ciertos resultados, positivos o negativos. A estas creencias se las denomina el modelo “creencias conductuales” (Escamez, 1986: 40).

Escamez establece un importante diferencia entre dos tipos de creencias: a) las creencias asumidas por el propio sujeto, b) las creencias que el sujeto tiene sobre las creencias de la población de su entorno, es decir las creencias que el sujeto atribuye a las personas de su contexto, “Entre las creencias propias y las que atribuye a su contexto más propio, a las personas importantes para él, hay una clara disonancia. Con frecuencia no se entiende la conducta del individuo porque no se ha establecido la distinción anterior, ya que la conducta, con frecuencia, tiene su origen no en las propias creencias en torno al objeto sino en las percepciones que el sujeto tiene sobre las creencias de otros sujetos, importantes para él. Una creencia de este tipo es cuando el individuo cree que las personas con las que se siente obligado a cumplir, sean cuales sean las razones piensan que él realizará una determinada conducta; a éste segundo tipo de creencias se la denominan en el modelo creencias normativas” (Escamez, 1986: 34).

También las creencias conductuales se relacionan con las actitudes y las creencias normativas con las normas subjetivas. Las normas subjetivas hacen referencia a las normas sociales imperantes o a expectativas de gente o grupos relevantes para el sujeto (Escamez, 1986: 34). Puede suceder que entre sus propias creencias y las que atribuye a su entorno

haya disonancia o conflicto. Es evidente que en la norma subjetiva tiene una importancia esencial los llamados “referentes específicos”, que son personas, grupos o instituciones relevantes por alguna razón para el sujeto (familiares, amigos). En caso de conflicto entre creencias conductuales y normativas, el sujeto puede optar por una conducta acorde con las expectativas de los referentes específicos. Siguiendo el ejemplo anterior comentamos que una persona puede estimar que la utilización del transporte público es más deseable que utilizar un automóvil propio porque ello supone una menor contaminación atmosférica y además estaría dispuesto a llevarla a cabo; pero ello no predice directamente el comportamiento porque la evaluación afectiva o disposición personal puede entrar en conflicto con la norma subjetiva en el caso de que ciertos referentes específicos, familia, amigos, etc., aprecien y valoren la posesión y utilización del vehículo propio. La persona puede plegarse a las expectativas de dichos referentes y utilizar su vehículo, si ello le da una imagen de mayor prestigio ante sus referentes específicos.

Si vinculamos lo anterior expuesto con la EVA podemos observar que a pesar de que muchas personas están convencidas de que los vehículos contaminan el ambiente y que una opción sería utilizar menos el automóvil, lo cierto es que en la práctica la utilización de este no disminuye. Por lo tanto en este caso nos percatamos que las razones no se refieren sólo a las actitudes personales. Pues no sólo resulta incómodo llegar al trabajo en autobús, metro bus o incluso en bicicleta sino también es signo de menos prestigio personal. Asimismo podemos identificar que el tipo de referentes que más influyen en determinado momento o actitud estará ligada por una parte por el nivel de desarrollo y autonomía moral del sujeto. En el caso de tratar de establecer cualquier tipo de programa, sería idóneo conocer los referentes específicos de los usuarios para determinar en que medida estos podrían influir para lograr o no los objetivos o actividades deseadas.

Finalmente la especial significación de las intenciones se debe a que tanto las actitudes como las normas subjetivas no se relacionan directamente con las conductas sino a través de ella, es decir sólo la intención, es predictora de conducta, y las actitudes y normas subjetivas se relacionan o hacen referencia, en primera instancia con la intención; en la intención no sólo existe la inclinación sino la voluntad expresa de actuar de una determinada forma. La intención es la categoría mediacional a través de la que actitud y

norma subjetiva inciden en la conducta (Escamez, 1986: 44). Con este último apartado y lo mostrado a lo largo de este primer capítulo consideramos poseer distintos enfoques teóricos y planteamientos para realizar un análisis de las actitudes de las personas jóvenes y adultas de la ciudad de Aguascalientes, que cursaron los módulos de educación ambiental implementados por INEPJA. Sin embargo considerando que éstos aluden a un modelo de educación ambiental consideramos necesario en el siguiente capítulo abordar esta temática.

CAPÍTULO 2 PANORÁMICA GENERAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL INSTITUTO NACIONAL DE ADULTOS INEA.

2. Antecedentes históricos de la educación ambiental

Desde la antigüedad el ser humano ha buscado mantener un equilibrio entre su persona y el medio ambiente, luego, y como consecuencia de la necesidad de prolongar en el tiempo esta estabilidad, hubo diversos autores que trataron el tema, entre los que es necesario destacar, que en el siglo XVIII, J. J. Rousseau mencionó, en su discurso sobre el “Naturalismo Pedagógico”, a la naturaleza como única y verdadera fuente de sabiduría, la que se entendía como maestra de la cual los seres humanos debían aprender. En 1971 la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (IUCN) patrocinada por la UNESCO en 1970, y respaldada por la Sociedad de EA del Reino Unido (SEF), entrega una definición de Educación Ambiental (EA). “La EA es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. Entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente”. (Generalitat Valenciana, 1998).

Frente a la definición que realizó la (IUCN) respecto a la EA, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, realizó un estudio comparativo entre el medio ambiente y la escuela para detectar cómo y qué acciones se realizaban en cada país, para favorecer las relaciones equilibradas entre el medio ambiente y los seres humanos. En 1972, Estocolmo – Suecia, se realizó una Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, en este primer encuentro internacional para profundizar y reflexionar sobre temas ambientales se establece que: “Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que presente la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al

deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos” (Damin, 2002: 20). En definitiva, el principio 19 antes citado, hace un llamado de atención respecto a la necesidad de orientar la acción humana ocupándose de los efectos ambientales que se pueden obtener producto de la ignorancia y/o indiferencia respecto al medio ambiente, y que van en directo perjuicio de la vida en todas sus formas.

Para responder a las necesidades planteadas en Estocolmo 1972, se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente en 1973, el que dependería de la UNESCO planteándose varios objetivos, entre los que se destacaron para la EA , el de aportar medios para desarrollar programas que informen y eduquen en la dimensión ambiental; por su parte, también se diseñó el Programa Internacional de Educación Ambiental, para dar referencias sobre acciones educativas que se realicen en ámbitos regionales y locales, el gran aporte de este programa en cuanto a la EA , fue el de reconocer explícitamente la importancia de la metodología interdisciplinaria en los temas ambientales en general (Damin, 2002: 21).

En 1975, Belgrado – Yugoslavia, se realizó el Seminario Internacional de Educación Ambiental que sirvió para la elaboración de la Carta de Belgrado, en la que se señala entre otros puntos, a la educación como elemento de importancia en el proceso de cambio y en la enseñanza del conocimiento teórico y práctico, como también de valores y actitudes para el mejoramiento ambiental (Damin, 2002: 25). En Belgrado 1975, se definen igualmente, los principios, metas y objetivos de la EA propiamente tal. Los principios planteados, consideran la necesidad de educar a través de un proceso permanente y continuo, en el que se desarrolle un enfoque interdisciplinario, que considere las diferencias regionales, y que visualice todo desarrollo y crecimiento desde una perspectiva ambiental. En cuanto a las metas planteadas se busca lograr la toma de conciencia respecto al medio ambiente, además de alcanzar el interés por sus problemas y que tenga los conocimientos, aptitudes, actitudes y motivación y deseos que sean necesarios para trabajar en forma individual y colectiva, buscando soluciones y previniendo problemas. Por su parte, los objetivos planteados en Belgrado se relacionan con la necesidad de crear y desarrollar en el ser humano la conciencia, los conocimientos, las actitudes, las aptitudes, la participación y la capacidad de

evaluación para resolver los problemas ambientales existentes. Dichos conceptos son fijados en la Carta de la siguiente manera:

- a) Conciencia: ayudar a la persona y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en su totalidad en general y de los problemas conexos.
- b) Conocimientos: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
- c) Actitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
- d) Aptitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales (Colom y Sureda, 1985: 49).

Lo más destacable en el encuentro de Belgrado, es que se reconoce como destinatarios de las acciones educativas ambientales a los estudiantes y también a la ciudadanía en general; otro aspecto destacable es que a partir del encuentro de Belgrado se desarrollan varios encuentros locales en los que realizan propuestas concretas, las que más tarde se sintetizaron para formular un documento de principios a ser tratados en un foro más amplio. En 1977, Tbilisi – URSS, se realiza la primera “Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental”, organizada conjuntamente por UNESCO – PNUMA, en este encuentro se asume como acuerdo la incorporación de la EA al sistema educacional, modificando actitudes, proporcionando nuevos conocimientos, sensibilizando, modificando criterios y promoviendo la participación de la comunidad en la solución de problemas ambientales. La conferencia de Tbilisi fue el acontecimiento más significativo en la historia de la EA, ya que en este encuentro, se establecieron los criterios y directrices que inspirarían el desarrollo del movimiento educativo en las décadas posteriores, considerando la importancia de una pedagogía basada en la acción; es decir, el encuentro de Tbilisi hace una diferenciación de la EA frente a la educación tradicional o formal. En 1987, Moscú-URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas), se realiza el Congreso UNESCO –

PNUMA sobre EA, encuentro en el cual se diseña la estrategia internacional de acción en el campo de la educación y formación ambiental para los años comprendidos entre 1990 a 1999 (UNESCO-PNUMA, 1988). La Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, también llamada Comisión Brunland, se constituye desde el año 1983 para estudiar los problemas ambientales del mundo y es en este congreso internacional donde se publican y presentan los resultados de sus actuaciones en el conocido internacionalmente “Informe Brundland”. El principal aporte del informe se centra en dejar definitivamente establecidos los vínculos entre los modelos de desarrollo y la problemática ambiental, como también se realiza una propuesta de acción que se plantea como desarrollo sostenible, el que se entiende como: “aquel tipo de desarrollo que satisface las necesidades presentes sin comprometer o reducir las opciones de las generaciones futuras” (Colom y Sureda, 1989).

En 1992, Río de Janeiro – Brasil, se realizó una Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, llamada también la Cumbre de la Tierra, donde se reafirmó la Declaración de Estocolmo. Además se generó la Agenda 21, que posee una serie de capítulos, uno de ellos, el número 36 que hace referencia a la EA, en donde se plantea que la sustentabilidad es un concepto unificador en el aspecto social, económico y ambiental (Damin, 2002: 25). De esta forma la EA, incorpora parámetros que determinan la calidad de vida de los individuos y de la comunidad en general, por lo cual se transforma en una propuesta pedagógica para reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público, y el fomento a la capacitación. Además en este mismo capítulo 36, se estipula que los países deberán estimular a los establecimientos educativos para contribuir a la toma de conciencia, en todos los sectores, a través de material didáctico destinado a toda ciudadanía y que se desarrolle con base a información científica existente. Así es como, también en este capítulo se destaca la necesidad de una educación generalizada desde párvulos hasta adultos mayores, considerando que el material utilizado para promover la concientización tenga un sustento dado por los resultados de las investigaciones pertinentes. En forma paralela a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, se realizó el Foro Global Ciudadano de Río, en el cual se aprobaron 33 tratados, entre ellos, uno se titula Tratado de EA hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global, en el que se menciona a la EA como un acto para la transformación social política, que concibe a la educación como un proceso

permanente de aprendizaje que se sustenta en el respeto a las formas de vida. En este tratado se plantea a la educación como un derecho de todos que se basa en el pensamiento crítico e innovador, además se exponen dieciséis principios de educación para la formación de sociedades sustentables.

En 1997, Tesalónica-Grecia, se realiza la “Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y conciencia pública para la sostenibilidad”, encuentro organizado por la UNESCO y el Gobierno de Grecia, del cual resulta la Declaración Tesalónica, donde se menciona que para forjar un futuro sostenible se requiere de esfuerzos de diversos sectores, como también un cambio radical y rápido de los comportamientos y formas de vida, inclusive en el ámbito de desarrollo económico, es así como se valora a la educación como un medio para conseguir sentar las bases para un futuro sostenible, esto considerado como un proceso equilibrado y sostenido de mejoramiento de la calidad de vida, considerando la conservación y protección del medio ambiente, para no comprometer las expectativas de desarrollo de generaciones futuras (Leff, 2003: 106)

En 2002, Johannesburgo, Sudáfrica, se realizó la Cumbre Mundial de Desarrollo Sustentable, donde se determinó que entre el 2005 y el 2014, se desarrollaría el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable, además se designa a la UNESCO como el organismo que regirá la promoción del Decenio, preparando un proyecto de plan que sea factible de aplicarlo internacionalmente, en que quede de manifiesto la relación existente entre el decenio y los proyectos educacionales vigentes. La resolución del encuentro también llama a los gobiernos a que incluyan medidas posibles de aplicar durante el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sustentable en sus respectivos planes y estrategias de educación. En esta cumbre se presenta un plan de instrumentalización que favorece la promoción y el desarrollo de la educación para el desarrollo sustentable (Leff, 2003). A lo largo de estas últimas décadas, el concepto de Educación Ambiental ha experimentado constantes cambios en su historia, lo que se debe a que es un tema emergente y por consiguiente se encuentra en constante estado de reformulación según las nuevas políticas internacionales referidas a la educación, la economía y el ambiente. La educación popular ambiental aparece en América Latina a mediados de la década de los 80 del siglo XX, y alcanza una mayor expresión a finales de

esta década y principio de la siguiente. Justamente, a principios de los 90 algunos autores latinoamericanos sobre todo de ONGs, redes regionales y locales, con experiencia en educación popular, desarrollo local, promoción social inventariar, escribir y divulgar el origen y la historia de una experiencia de educación ambiental, que grupos de educadores de la región venían desarrollando con sectores pobres.

Sus principales anhelos coincidían en la necesidad de construir un perfil conceptual y metodológico que precisara los criterios y características de la educación popular ambiental como respuesta educativa del ambientalismo político ante las condiciones del contexto socio-natural latinoamericano. Una referencia obligatoria en ese sentido es el proceso de inventario realizado a partir de marzo de 1993 por la coordinadora de la Red de Educación Popular y Ecología (REPEC) del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).⁴ Existen al menos tres elementos del contexto latinoamericano de los años 80 y 90 que, a pesar de tener expresiones a nivel global, adquieren características locales y regionales específicas que condicionaron la aparición de la educación popular ambiental en la región. Son los siguientes:

- La dimensión social, política, económica y cultural de la problemática ambiental.
- El proceso de transformación social del movimiento ambientalista.
- La incidencia recíproca entre la educación popular y el ambientalismo político o ecología política (González Gaudiano, 1993).

Aunque abordaremos por separado cada uno de ellos, para comprender mejor su incidencia en los sentidos de la propuesta educativa de la educación popular ambiental, es preciso subrayar desde ahora que ellos constituyen fenómenos de una realidad socio natural

⁴ Formada por diferentes organismos de la sociedad civil que se inclinan por esta corriente de pensamiento, y cuyos educadores populares (con proyectos de acción socio-natural), CEAAL, en tanto red regional, convoca en 1990 para construir un espacio de reflexión e intercambio de experiencias sobre prácticas concretas. La REPEC ha jugado un papel fundamental en la organización de talleres latinoamericanos, la elaboración de materiales de divulgación y capacitación. También coordinó esfuerzos internacionales para la elaboración, aprobación, y divulgación del Tratado de Educación para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, entre otros. Todo este trabajo dio a la luz, en 1994, al libro “Educación Popular Ambiental en América Latina”.

compleja y multicausal, en estrecha relación causa y efecto. Para nadie es un secreto que, como planeta, estamos enfrentados a una crisis ambiental que, en comparación con años anteriores, se ha profundizado y agudizado, al mismo tiempo que los discursos sobre la insostenibilidad de las tendencias de desarrollo actual y las escasas voluntades políticas por implementar un modelo de desarrollo más sostenible continúan siendo mucho mayores que las implementaciones prácticas en este sentido.

Aunque debemos tener siempre en cuenta dicha visión global para no convertirnos en localistas tanto en nuestras visones sobre los fenómenos de la realidad como en la propuesta de soluciones, sucede que bajo esa visión planetaria y globalizada muchas veces pasamos por alto las especificidades regionales y locales de la problemática ambiental, que marcan una gran diferencia entre los países industrializados y no industrializados, entre el Norte y el Sur, entre ricos y pobres. (González Gaudiano, 1993). Es conocido que para las personas de los países pobres, e incluso para las que en los países del llamado Primer Mundo son víctimas de modelos políticos y económicos exclusivos, autoritarios e irracionales, los efectos sociales y naturales de esta problemática se hacen parte, cada día más, de la vida cotidiana y de la lucha por la sobre vivencia. La América Latina de esos tiempos, como parte del Tercer Mundo, no ha escapado a esta situación. La inestabilidad y corrupción política, la violencia, el autoritarismo, el desempleo, las pérdidas culturales y de su biodiversidad, la erosión genética de sus cultivos, la contaminación del aire, del agua, del suelo, el escaso acceso al uso de sus recursos naturales (agua, suelo, bosques, minerales, etc.), la falta de asistencia social, constituían lo que aún hoy siguen siendo: desagradables acumulados históricos, que mellaban y mellan la calidad de la vida cotidiana de sus habitantes como resultado de un manejo acelerado e irracional de los recursos naturales, fomentado por el intercambio político y económico desigual del Norte con el Sur a través de modelos de desarrollo colonizadores y neocolonizadores. Bajo este panorama socio-natural, en los fines de los 80 y principios de los 90 América Latina comienza a convertirse en foco de atención por parte de los países industrializados para la cooperación ecológica internacional, lo que deriva una supuesta ayuda orientada a brindar apoyo a la protección y conservación de los recursos naturales de la región desde posiciones meramente conservacionistas. En ello, los países del Norte encubrían temores e

intereses no precisamente de corte naturalista, que a la postre dimensionan y especifican la problemática ambiental en América Latina y otras regiones del Sur (González E, 1993).

Como paradoja, en esos tiempos ya era una realidad que las consecuencias del deterioro de la naturaleza del Sur, debidas al modelo de desarrollo industrialista–occidental, se estaban revirtiendo al Norte a través de problemas globales (el efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, etc.). De esta manera, conservar la naturaleza de América Latina significaba disminuir las Problemáticas de las que también el Norte era objeto. Hay que tener presente que estamos hablando de conservar la mayor fuente de biodiversidad del planeta.⁵ Su afectación, sin dudas, tiene repercusión planetaria. Dicha ayuda también constituía una “sana” manera de desvirtuar la verdadera causa de las problemáticas ambientales en la región, que posibilitó a las potencias industrializadas la implementación de mecanismos de control y protección comercial que les permitían mantener sus intereses políticos y económicos de dominación sobre la región. Todo ello en un momento estratégico en el que se comenzaba a implementar la llamada, y hoy bien conocida, liberación mundial del mercado. Por ejemplo, el pretexto “ecológico” se convirtió en una condicionante para que los países del Norte aceptaran o rechazaran los productos de la región y continuar así dominando los mecanismos de intercambio comercial.⁶ Quiere decir que, por un lado, los países del Norte se preocupaban por la naturaleza de América Latina, y por el otro obstaculizaban que los países de la región hicieran uso de sus recursos naturales para implementar sus propios modelos de desarrollo y superar el intercambio desigual de que eran y continúan siendo objeto en el mercado internacional. Paradójica propuesta de los países industrializados, que aumentaba el acumulado de deterioro de la naturaleza y de la pobreza social en la región (González Gaudiano, 1993).

⁵ “América Latina y el Caribe representan la mayor biodiversidad del planeta (...). Ahí se localizan no menos de 120 especies de plantas con flores. El número total de especies vegetales rebasa sin dudas las 180 mil. Es oportuno destacar que el más pequeño y maltratado de los países de la América continental, El Salvador, con una extensión semejante a la de una comunidad autónoma española o a la de un lander alemán, presenta una variedad de aves y mamíferos superior a la del continente europeo en su conjunto.” (Tudela, 1991)

⁶ Ver Pág. 16-17 del texto “Educación Popular Ambiental en América Latina. Síntesis de la problemática ambiental en América Latina”. Centro para la Educación de Adultos de América Latina y Red de Educación Popular y Ecología (REPEC/CEAAL), Pátzcuaro, Michoacán, México, 1994.

Para lo anterior contaban con la colaboración de gobiernos, que bajo las banderas de la democracia representativa despliegan una política de mercado neoliberal, sin abandonar la idea del progreso y el desarrollo basados en el crecimiento industrial, esto es, al servicio de los centros de poder económico y políticos que dictan el destino del planeta. La respuesta social a esos manejos provenientes del Norte no se hizo esperar. En los 80 comienza a producirse la convergencia entre movimientos sociales históricos y otros sujetos, paradigmas y formas de lucha. La diversidad comienza a enriquecer y multiplicar sentidos y causas de muchas organizaciones y grupos. Una de las determinaciones enriquecidas y complejizadas en ese tiempo fueron las luchas por las causas ambientales. Esta realidad social, política y económica complementa, confirma y tributa al auge de determinadas posiciones de pensamiento y producción teórico-práctica, relacionadas con temas como ecología, desarrollo, cambio social, pedagogía, etc., presentes desde décadas anteriores en espacios de producción de discursos, sobre todo a partir de los años 60.

Sin la intención de dejar de reconocer dichos antecedentes, lo que quiero destacar es que el impacto de esas realidades en la vida de la región tributó al proceso de quiebre de corrientes de pensamiento hegemónicas en los ámbitos de producción cultural del planeta, y contribuyó al auge de pensamientos, cosmovisiones del mundo que aún se disputan dicha hegemonía.⁷ De aquí la dimensión político-cultural de la problemática ambiental. Por lo anterior muchos autores señalan la década de los 80 como el momento de crecimiento exponencial tanto de organizaciones y grupos sociales preocupados por la problemática ecológica, como de otros sectores sociales antes insensibles a dicha problemática (De Alba, 1994). Estamos entonces ante una respuesta tardía del ambientalismo de la región en la interpretación de la problemática ambiental en relación con el movimiento ambientalista mundial. Es de suponer también que las fuentes de trabajo principales de dichas organizaciones grupos, al menos en sus orígenes y como

⁷ Fernando Mires, en su libro “El discurso de la naturaleza, ecología y política en América Latina. La politicidad del saber ecológico”, de 1990 planteaba: “El hecho de que la ecología “no hablara” nos muestra simplemente que eran otras las formas comunicativas que predominaban los ambientes de producción cultural”. Su afirmación, sin dudas, está fundamentada en la teoría gramsciana sobre la confrontación de las ideas en la producción cultural. En el propio libro se constata que, “(...) para decirlo en palabras que podría haber usado Antonio Gramsci, cuando una determinada concepción del mundo ha perdido su carácter hegemónico, a partir de ese momento se abren inevitablemente, grietas a través de las cuales penetran los “saberes reprimidos”, o simplemente mantenidos al margen de los centros de poder decisional”.

consecuencia de una concepción naturalista y conservacionista hegemónica, hayan estado concentradas mayoritariamente en temas y fenómenos relacionados con el deterioro de la naturaleza (la contaminación del agua y el aire, la pérdida de la biodiversidad, la generación excesiva de basura, los desechos tóxicos, la deforestación, el cambio climático, el empleo de agroquímicos etc.) y en la implementación de medidas remediales para la protección y conservación de los recursos naturales. Sin embargo, a finales de los 80 y principios de los 90 dentro de los grupos ambientalistas de la región comienza a consolidarse una tendencia que articula un discurso que va más allá del abordaje de la problemática ambiental desde temas y fenómenos relacionados específicamente con la dimensión natural. Es el momento en que se debate a profundidad el modelo económico político y social y se sugieren opciones de cambio social, que enriquecen el cuestionamiento del modelo de sociedad vigente. Desde muy distintas posiciones se reivindican demandas ligadas a la necesidad de una nueva redistribución de poder; de la ampliación de los espacios de participación ciudadana en las decisiones políticas y económicas, de la urgencia de impulsar la equidad social y el respeto a la diversidad cultural, etc. Los elementos anteriores son considerados un aporte novedoso del ambientalismo en América Latina, que hacen que el desarrollo y perfil del ambientalismo latinoamericano se diferencie del ecologismo primer mundista. El ambientalismo a que estamos aludiendo se enriquece, diversifica y complejiza con el aporte de otros grupos y organizaciones que ya contaban con un camino de lucha a favor de diferentes reivindicaciones sociales. Entre ellos podemos citar los feministas, los de organizaciones urbanas que luchaban por la vivienda, los de organizaciones indígenas y rurales, entre otros. Además, sectores y personas de los ámbitos de la investigación y la política se suman también a la producción teórica sobre medio ambiente y desarrollo social. Eso significa que a esas alturas se cuenta ya con un movimiento ambientalista amplio, que reúne diferentes tendencias ideológicas y expresa diversos posicionamientos respecto al desarrollo científico, tecnológico, a las leyes y normas ambientales, a los sujetos estratégicos para el cambio social, a la autogestión y la autodeterminación y, sobre todo, respecto a sus propuestas educativas en relación con la realidad ambiental. Tal diversidad, naturalmente, impide hablar de una unificación teórico y práctica de este movimiento. Las posturas que se mezclan y confunden en expresiones organizativas de diferentes matices van desde las más puras posiciones conservacionistas, pasan por las ecologistas

tecnocráticas que proponen el uso de los recursos naturales mediante la implementación de sistemas de manejo remediales, regulados a la larga por el libre mercado, hasta las radicales contra hegemónicas, que proponen el cambio de los modelos sociopolítico económicos como solución de la problemática ambiental. Hemos dado cuenta del origen de la educación ambiental internacionalmente y como logra posicionarse en el continente americano. Sin embargo debido a los fines que persigue este trabajo de investigación consideramos necesario en el siguiente inciso localizar el momento en que cobra sentido y auge en México, para poder ubicar seguido su posicionamiento en el estado de Aguascalientes.

2.1 Características generales de la Educación Ambiental en México

El momento en que la Educación Ambiental logra incorporarse en diferentes lugares en México se encuentra atravesado por tres distintas etapas que engloban el área de investigación en educación ambiental. La primera (1984-1989) agrupa las primeras investigaciones en educación ambiental que han sido identificadas, las cuales se caracterizan por ser inéditas y estar enmarcadas en los lineamientos del Programa Internacional de Educación Ambiental (González Gaudiano, 1993). En su mayoría, toman como objeto de estudio procesos educativos formales con la finalidad de promover ante las instancias correspondientes los enfoques y preceptos de la educación ambiental, en su mayoría son realizadas por instituciones de educación superior; los investigadores provienen mayormente de las ciencias naturales y de manera inicial se empiezan a vincular investigadores provenientes de las ciencias sociales. Destaca desde este momento, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Guadalajara en el desarrollo del campo.

El trabajo de Vicente Sánchez (Colmex, 1984) sobresale como la investigación pionera del campo de investigación en educación ambiental. Su trabajo titulado “Estudio sobre la incorporación de la dimensión ambiental a la educación superior en México”, pretendió hacer un diagnóstico de la situación en materia de formación ambiental que guardaban los estudios superiores de escuelas públicas y privadas, así como identificar los programas más propicios para incorporarles contenidos ambientales.

No obstante, el mayor impulso para el inicio del campo fue dado por el gobierno federal mexicano y más específicamente por las instancias del sector ambiental, en ese entonces, denotado como ecológico, que fue quien promovió tanto acciones de educación ambiental como de investigación en educación ambiental. La Dirección de Educación Ambiental, creada en 1983 dentro de la Secretaría de desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), fue central para dar el primer impulso de investigación en EA, sentando el precedente de lo que ahora denominamos el campo de la investigación en educación ambiental (González Gaudiano, 1993). La Dirección de Educación Ambiental, asumiendo los planteamientos de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano y de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, formula el primer programa a nivel nacional que permitió perfilar de manera sistemática acciones de educación ambiental en nuestro país. Así el 14 de febrero de 1986, se publica en el Diario Oficial de la Federación el decreto de creación del Programa Nacional de Educación Ambiental (Pronea), en el que confluye la Secretaría de desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud (SSA). Acuerdo ministerial que se proponía dar un fuerte impulso a la educación ambiental (González Gaudiano, 1993).

En la construcción del PRONEA, se identifican esfuerzos para imprimir a la educación ambiental un enfoque integral que incluyera, además de lo ecológico, las diferentes aristas políticas, económicas y sociales que conlleva todo proceso educativo. Sin embargo, el marco de política de ese tiempo lo situó con una perspectiva centrada en la búsqueda de soluciones técnicas a la problemática ambiental y con un marcado énfasis en los problemas a la salud ocasionados por la creciente contaminación. Pese a ello, se concibió a la educación ambiental como: “un proceso que busca promover nuevos valores y actitudes en relación con el ambiente, tanto en los individuos como en los grupos sociales, económicos, culturales y políticos, en un marco histórico determinado. De este modo, se plantea como propósito básico de la educación ambiental en México, la promoción de un nuevo esquema de valores que transforme la relación de la sociedad con la naturaleza y posibilite la elevación de la calidad de vida para todos en general y para grupos más pobre en particular” (González Gaudiano, 1993: 121).

De ahí que, desde sus inicios en México, la educación ambiental ha fluctuado entre dos orientaciones básicas. Por un lado una postura más focalizada en la necesidad de la conservación del ambiente, pero con una orientación reduccionista y basada en una psicología conductista, que dominaba en los países desarrollados y en diversos grupos de la sociedad mexicana. Por otro lado, una postura crítica y transformadora de la educación y del orden social prevaleciente, defendida por un amplio sector de educadores en México. Sin embargo, ha sido la primera orientación la que ha tenido un mayor desarrollo debido a que los profesionales que tomaron en sus manos la educación ambiental provienen mayoritariamente del área de las ciencias naturales en donde las perspectivas positivistas son dominantes puesto que los profesionales de la educación no tuvieron una gran participación en esta primera etapa, situación que se mantiene sin grandes cambios en el momento actual. Inscritas en el PRONEA, surgen las primeras investigaciones en educación ambiental en México, toda vez que para fundamentar académicamente las propuestas que la SEDUE haría a la Secretaría de Educación Pública, a fin de promover la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum de la educación básica, la Dirección de Educación Ambiental⁸ solicita en 1985 el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, una serie de investigaciones para conocer la situación imperante de los contenidos sobre medio ambiente en los planes de estudio y materiales de enseñanza en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; así como para aplicar una encuesta entre personal docente y estudiantes de normal (González Gaudiano, 1993: 180).

Dichos estudios se realizaron entre 1986 y 1987 y, hasta 1989, se llevó a cabo en este marco el correspondiente al nivel medio superior que había quedado inconclusa anteriormente.⁹ Para llevar a cabo este conjunto de investigaciones, se suscribió un convenio entre la Subsecretaría de Ecología de la SEDUE y el CESU, lo cual significó a su

⁸ La Dirección de Educación Ambiental formaba parte de la Dirección General de Promoción Ambiental y Participación Comunitaria de la SEDUE. En 1995, esta dirección se transformó en el Centro de Educación y Capacitación para el desarrollo sustentable de la SEMARNAP, ahora SEMARNAT.

⁹ María Teresa Bravo del CESU-UNAM, coordinó dicha investigación en 1989-1990, publicándose sus resultados en: *Memorias del II Coloquio sobre Ecología y Educación Ambiental. La educación media superior en debate.*

vez el origen a una línea de investigación en educación ambiental en esta dependencia de la UNAM. Asimismo, los estudios impulsados desde la Facultad de Psicología Ambiental, para el conocimiento de percepciones de riesgo ambiental. Otras experiencias importantes fueron desarrolladas por la Red de Educación Ambiental Popular perteneciente al Comité de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), cuyo punto focal para México y América Latina en el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE) con sede en Pátzcuaro, Michoacán, se derivan de estos trabajos: un diagnóstico sobre quiénes se encuentran trabajando en el campo y el análisis de los sujetos de la educación popular, en general y de la educación ambiental, en particular. En este mismo sentido, el Grupo de Apoyo a Pescadores, integrado por diversos organismos no gubernamentales, también pretende iniciarse en la evaluación y recuperación de experiencias de educación ambiental integradas a proyectos productivos con pescadores (De Alba, 1994). Posteriormente se realizaron otros proyectos en la Universidad de Guadalajara, ENEP-Iztacala y otros no menos importantes. No obstante fue hasta 1990 cuando la investigación en el campo de la educación ambiental presenta un crecimiento cuantitativo y por ello se identifica como el inicio de la segunda etapa mencionada.

En este segundo periodo de 1990 a 1994 las temáticas abordadas para las investigaciones se diversifican y aparecen nuevos investigadores. El auge adquirido por la educación ambiental en la primera mitad de la década de los noventa, está claramente vinculado a importantes eventos de carácter internacional y nacional en torno al desarrollo sustentable y a la educación ambiental. En 1992 se organizó el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, en Guadalajara, Jalisco. De igual manera la creación de la Subsecretaría de Ecología en la Secretaría de Desarrollo Social, que imprime un mayor enfoque social a la política ambiental, busca cumplir con los compromisos adquiridos en Río, y con ello, se promueve un mayor desarrollo de la educación ambiental y de la investigación en este campo (De Alba, 1994).

También en este periodo, se observa una continuidad en el impulso del gobierno federal al tema de la investigación educativa en medio ambiente, no sólo por la promoción y el apoyo financiero de varias investigaciones, sino por el propio desarrollo de estudios desde este sector; se observa una mayor colaboración entre países sobre todo con Estados Unidos y

Canadá e investigaciones vinculadas a organismos internacionales como la UNESCO. Entre 1991 y 1993, el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) financió un estudio cuyo reporte se tituló: “Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México”, orientado a hacer un balance de las actividades de educación ambiental en el país, sus tendencias y perspectivas y a formular recomendaciones para su fortalecimiento. Este estudio se complementó con otro que contó con el respaldo de la UNESCO titulado “Estrategia y Plan de Acción de Educación Ambiental en México” (González Gaudiano, 1993). Destaca por otro lado el proyecto internacional: “El Currículum Universitario ante los retos del Siglo XXI”, con el que se buscaban identificar las expectativas de los académicos de universidades públicas ante los retos que impone la llegada del nuevo siglo y las responsabilidades de las universidades ante estos retos. Otras investigaciones destacadas llevadas a cabo durante este periodo fueron “Proyecto de educación ambiental para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos” en 1991, “Educación ambiental en México” con el que obtuvo como producto el Taller de Educación Ambiental para Docentes de Bachillerato y Promotores Ambientales” (De Alba, 2002).

En 1990 se elaboró el currículum completo por cuatro módulos sobre el tema de la ética del medio ambiente para los grados escolares, de primaria hasta tercero de secundaria, una base de datos de ética del medio ambiente para uso de investigadores, maestros y estudiantes, con la investigación: “Programa de educación en ética ambiental”, coordinado por María Teresa de la Garza. Finalmente la tercera etapa se localiza de 1995 a 2002 y se caracteriza como un proceso de consolidación del campo de la investigación en educación ambiental. Con el desarrollo de la investigación en las etapas anteriores, se dieron pasos importantes para sentar las bases para un mayor desarrollo de la investigación en este campo, ha sido trascendental en este proceso la elevación de la política ambiental al rango de secretaría de estado, ya que con la creación de la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca en 1994, se funda el Centro de Educación y Capacitación para el desarrollo sustentable (CECADESU) imprimiéndole con ello, una mayor importancia y cobertura a los procesos educativos y de investigación en este campo.

Entre los eventos internacionales más importantes destacan el Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, realizado en Tlaquepaque, en 1977, la

Conferencia de Tesalónica, Grecia, celebrada del 8 al 12 de diciembre en el mismo año y el Tercer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, que tuvo lugar en 2000 en Caracas, Venezuela. A nivel nacional, la realización de las cuatro reuniones regionales, con el tema: Universidad, Medio Ambiente y desarrollo sustentable en 1997, la realización del Foro Nacional de Educación Ambiental (octubre, 1999) y del Congreso Nacional de Investigación en educación Ambiental, en Veracruz (noviembre, 1999), posibilitó una mayor visibilidad de las investigaciones educativas en los diferentes espacios institucionales con el tema medio ambiente. Asimismo, la aparición en México de la revista internacional “Tópicos en educación ambiental”, proyecto editorial promovido por la SEMARNAP y la UNAM, también ha contribuido significativamente a fortalecer este campo (González-Bravo, 2003). En este periodo, se observa una mayor diversificación y crecimiento de los procesos de la investigación en educación ambiental que han servido para iniciar un proceso de consolidación de este campo. En el 2003 se publicaron los resultados del Estado de Conocimiento en Educación y Medio Ambiente, elaborado entre 2001 y 2002 por un grupo de investigadores de diversas instituciones educativas y gubernamentales que accedieron a colaborar en la identificación, registro, sistematización e interpretación de los datos obtenidos (González-Bravo, 2003). Aunado a las múltiples reuniones de trabajo, que han impulsado la IEA en México, en las que se han presentado resultados de investigaciones, entre las que destacan: el Encuentro Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (2005), en Aguascalientes, Aguascalientes; y el Segundo Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad (2011) en Puebla, Puebla. En este último Congreso, fue posible comprobar la existencia de una diversidad de intereses de investigación, perspectivas metodológicas y enfoques de la EA. Se presentaron 122 trabajos de investigación, 97 como ponencias y 25 en el formato de cartel. Esta cantidad muestra la existencia de varios grupos de investigadores, principalmente en las instituciones de educación superior (Calixto, 2012:1025).

A partir de las tres etapas desarrolladas podemos afirmar que la evolución que ha manifestado la Educación Ambiental en los últimos años es significativa si tomamos en consideración que es un campo de conocimientos emergentes y en permanente construcción. Su incorporación en distintos espacios ha sido notable, tanto en el ámbito

académico, como en el gubernamental, así como en las organizaciones de la sociedad civil y en las instituciones privadas. En este breve andar, su camino ha sido arduo y lleno de contratiempos y esperas. En México se amparó la educación ambiental en la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente y se han realizado un sin número de actividades relacionadas con este tema, como es el caso de los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental (1992 y 1997), cuyas aportaciones han fortalecido la educación ambiental en la región, incluyendo el propio concepto. Por otro lado en el campo de la educación no formal en México es un espacio difuso, que presenta ambigüedades teóricas y políticas, las cuales convalidan la diversidad de enfoques y tendencias existentes. Anteriormente al hablar de educación ambiental se pensaba como una educación formal. Con un público definido, utilizando estrategias didácticas diseñadas para jóvenes con el objetivo único de concienciar. Esta idea ha sido reformada en los últimos años por el sistema neoliberal, como parte de la “socialización” de su compromiso con la sociedad y de su definición de sustentabilidad. Sin embargo, sólo es un espejismo basado en una educación lineal y homogénea; igual para la ciudad que para lo rural, sin involucrarse ni detenerse a analizar los problemas que causan el deterioro ambiental. El gobierno implementa una serie de medidas, que a la luz de los problemas que enfrentamos, se denotan fragmentadas e insuficientes.

Algunos proponen que la solución para mejorar la calidad de vida de una comunidad implica tener cambios en las políticas municipales. Otros insisten en visualizar a la educación como una vía para que los sujetos aprendan, interactúen y participen en la toma de decisiones para la solución a sus problemas. Al respecto podemos retomar el informe solicitado por la UNESCO, en la que participa el Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para todos) en el Mundo. En este se muestra una visión global de la educación respecto a los seis objetivos de la ETP, que se plantearon seguir 164 gobiernos y organismos asociados. Entre ellos destaco el de ofrecer más posibilidades de aprendizaje a los jóvenes y los adultos; además de difundir la alfabetización. Pues reconoce que las políticas de educación siguen prestando poca atención al analfabetismo. Asimismo señala que la mayoría de los 30 países estudiados cuentan con planes de educación, sin embargo la escasez de las capacidades de gestión sigue obstaculizando el progreso de la educación sobre todo en países de ingresos bajos.

Frente a ese llamado el INEPJA no sólo ve la posibilidad de desarrollar programas de alfabetización dirigidos a jóvenes y adultos de los sectores populares, que en su mayoría se encuentran en situación de rezago educativo, sino de diseñar módulos de corte ambiental para que los usuarios a partir de la apropiación de los contenidos que realicen puedan participar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales de sus comunidades. Para poder entender la planeación e instrumentación de esta nueva propuesta consideramos necesario conocer su origen; por ello en el siguiente apartado identificaremos primero su posicionamiento en el INEA.

2.2 La inclusión de la educación ambiental en el currículo del INEA.

Desde la época colonial se han desarrollado acciones educativas orientadas a los adultos, iniciando con las misiones evangelizadoras y castellanizadoras que iban acompañadas de la enseñanza de la lectoescritura. En el México Independiente aparecen las primeras escuelas nocturnas para adultos, dirigidas a trabajadores analfabetos o deficientemente preparados. Posteriormente aparecen las Escuelas de Artes y Oficios, y se reorienta el programa de estudios de las escuelas nocturnas para incluir nociones elementales de educación cívica. A fines del porfiriato se fundan escuelas técnicas agropecuarias y de capacitación obrera, y en 1911, las escuelas rudimentarias destinadas a la población indígena y analfabeta (Palacios, 1982: 24).

Es en el periodo posrevolucionario cuando se incrementan y diversifican considerablemente las acciones educativas para adultos. En 1921 se crean las Casas del Pueblo (cuya denominación a partir de 1925 es la de escuelas rurales) y en 1923 se fundan las Misiones Culturales; mediante ambas se extiende la educación al campo. Aparecen en esa época los centros de educación para indígenas y se desarrolla una campaña de educación popular con la cual se alfabetiza a 117 000 personas. En 1929 se crea la Escuela Nacional de Cooperativismo, que buscaba la participación de los adultos en programas de educación no formal en zonas rurales, y en 1937 se crean las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que se ocupaban de promover el desarrollo de la comunidad mediante la participación de los adultos en programas de organización y formación cooperativas (Palacios, 1982: 25).

La primera Campaña Nacional contra el Analfabetismo se realiza en 1944 y se prolonga por decretos presidenciales de 1946 y 1947, en tanto entraban en vigor las medidas permanentes contra el analfabetismo. Hasta 1946 se había alfabetizado a cerca de un millón y medio de personas, al mismo tiempo que se reestructuraron las misiones culturales y su número se incrementó en forma considerable, ya que pasaron a ser 61, mientras en 1942 eran 32. En 1948 se celebra en México la Conferencia General de la UNESCO, la cual introduce el concepto de educación de educación fundamental, y se le da importancia a la definición de métodos y contenidos específicos a la acción educativa para la población adulta. También en México, se funda en 1951, bajo los auspicios de la UNESCO, la OEA y el Gobierno mexicano, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), con la finalidad de preparar educadores para adultos y elaborar los materiales necesarios. Otras instancias posteriores las constituyeron las escuelas de alfabetización en comunidades pequeñas y carenes de recursos de las zonas rurales y los Centros de Educación Popular, que se ocupaban, de alfabetizar desarrollar programas de promoción y adiestramiento técnico, así como de castellanizar a la población indígena. De 1953 a 1964 se crean los Centros de Acción Educativa, las Salas Populares de Lectura, los Centros de Educación Extraescolar, los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y Agropecuario (CECATA), y los Centros Regionales de Educación Fundamental (Palacios, 1982: 28). Las campañas de alfabetización continuaron de forma paralela, En 1968 se fundan los Centros de Educación para Adultos para impartir la alfabetización directa, los que en 1973 adquieren posteriormente su denominación a Centros de Educación Básica para Adultos.

La Política de Educación de Adultos es una de las últimas acciones del sexenio 1970-1976 y de la Reforma Educativa, y se encuadra principalmente en la primera y tercera de estas metas al permitir la incorporación en cualquier momento y a la velocidad que los adultos requieran de acuerdo con sus actividades. De hecho en 1975, se crea la Ley Nacional de Educación para los Adultos con el propósito de regular este sistema educativo, la cual es promulgada en 1976. (Palacios, 1982). En los últimos tres años de la administración de Ernesto Zedillo se elabora el proyecto “Saberes”, con el propósito de definir cómo debía ser la educación de los adultos.

Proporcionó al INEA elementos para estructurar una nueva propuesta curricular, surgiendo así un nuevo modelo educativo. Este retoma los enfoques derivados de distintas teorías pedagógicas contemporáneas, principalmente del constructivismo y las corrientes pedagógicas críticas, que constituye un hito en la atención del rezago educativo: el Modelo de Educación para la Vida (MEV). El proceso de construcción de la primera fase, fue de 1996 a 1999. Se inició su generalización entidad por entidad, hasta concluir su implantación nacional en 2004, ya transformado en Modelo Educación para la Vida y el Trabajo: MEV y T. Este modelo es el planteamiento educativo que actualmente norma y concreta la oferta de alfabetización primaria y secundaria que el sector público, con participación de los sectores social y privado, promueve para las personas jóvenes y adultas en México. Se organiza en módulos cuyos contenidos tienen como referente las situaciones de la vida de las personas adultas que se abordan a través de actividades y materiales que favorecen su interacción en el proceso de aprendizaje. El MEV y T incorpora elementos importantes de Educación Ambiental en diversos módulos particularmente del Eje de Ciencias, pero se consideró conveniente el desarrollo de un módulo específico que tuviera lo ambiental como eje de estudio para el nivel primaria, con el propósito de brindarle al educando posibilidades de profundizar en el análisis de la problemática ambiental, ampliar su concepción de esta problemática e impulsar su participación en los problemas ambientales que enfrenta.

Cabe señalar que para el nivel secundaria existen más de un módulo que abordan esta temática; con los módulos se procura que la persona aprenda y desarrolle sus capacidades, entre las que también se debe considerar la de aprender por sí misma, aunque puede contar con el apoyo, acompañamiento y la orientación de los asesores solidarios, que ofrecen tantas asesorías como requiere la persona hasta lograr su aprendizaje y acreditación. A continuación elaboro un cuadro que muestra el esquema curricular del MEV y T.

Título: Esquema curricular del MEV y T hispanohablante

No. De cuadro: 1

Periodo histórico: Años seleccionados de 2004 a 2012.

Cuadro No.1

	Básicos		Opcionales		Alternativos
Primaria	La palabra	Los números	Ser padres una experiencia compartida	Agua con las adicciones	Números y cuentas para el campo
	Para empezar	Cuentas útiles	La educación de nuestros hijos e hijas	Producir y conservar el campo	Números y cuentas para la vida
	Matemáticas para empezar	Figuras y medidas	Un hogar sin violencia	Mi negocio	Números y cuentas para el hogar
	Leer y escribir	Vamos a conocernos	Ser joven	Jóvenes y trabajo	Números y cuentas para el comercio
	Saber leer	Vivamos mejor	Por un mejor ambiente	Ser mejor en el trabajo	Nuestra vida en común
Secundaria	Hablando se entiende la gente	Fraciones y porcentajes	Somos mexicanos	Español	Maíz nuestra palabra
	Vamos a escribir	Operaciones avanzadas	Valores para la democracia	Matemáticas	K'kaax, nuestro monte (Regional)
	Para seguir aprendiendo	Nuestro planeta, la tierra	Protegernos tarea de todos	Ciencias Por un mejor ambiente Sociales	
	Información y gráficas	México nuestro hogar	Nuestros documentos	Ciencias Naturales	

Fuente: Cuadro elaborado a partir de los contenidos del portal INEPJA (s.f.). Consultado el mayo 18, 2013, de <http://www.aguascalientes.gob.mx/inepja>.

Responsable: Claudia Yolanda Serrano Alejandri.

Fecha: 24/06/13

De acuerdo al cuadro No. 1, podemos reconocer por una parte que los contenidos de los materiales didácticos empleados en el módulo de educación ambiental cobran relevancia en tanto que representan una herramienta para transmitir la información que promueva valores en relación con la construcción de una sociedad sustentable y por consiguiente responsable en la protección del medio ambiente, y por otra parte debido a que el MEV y T es el modelo educativo que se está utilizando para atender la problemática de educación básica de adultos en México, resulta interesante el análisis de la aplicación del mismo para evaluar su relevancia como proyecto de Estado dirigido a la población en rezago y por ende investigar la coherencia que existen en los contenidos de los módulos diseñados para la educación ambiental y el programa mismo; pues se pueden localizar divergencias entre los fines y la práctica.

Son muchos y variados los esfuerzos que se han realizado para generar un cambio, profundo y sostenido en el tiempo, en cuanto a las conductas de las personas para procurar la preservación del ambiente natural, de esta forma la educación, entendida como agente de cambio y transformación social, adquiere un rol preponderante para generar y promover cambios en la esfera social, a través de la sensibilización, concientización y presentación de contenidos referidos al tema ambiental; así la Educación Ambiental se presenta como una alternativa para generar valores que se traduzcan en conductas y actitudes favorables para promover el desarrollo equilibrado en armonía con el entorno circundante, desarrollando capacidades plenas en las diversas dimensiones del ser humano, es decir, intelectual, moral y espiritualmente, lo que irremediamente se refleja en el ámbito actitudinal de las personas, así el desarrollo de capacidades en Educación Ambiental genera ciudadanos responsables de su entorno, de lo que suceda en él, de lo que provoquen en éste y de las soluciones viables a posibles problemas. Consideramos importante puntualizar cual es entonces la política educativa que persigue el INEA para este sector de la población.

2.3. Política educativa para adultos del INEA.

En el inciso anterior pudimos observar que la educación de adultos en México tiene una larga historia, además de que antes los apoyos educativos eran muy escasos y en el sector rural el 80% en 1920 eran analfabetas. Paulatinamente se han dado cambios por ejemplo para el año 2002, año en que se decreta la Ley para las Personas Adultas Mayores, el

Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), según las reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión del INEA del mismo año, es el: Organismo técnico especializado, que norma los modelos, planes de estudio, programas de estudio de educación para adultos, sus materiales y contenidos, la inscripción, acreditación, y certificación de la educación básica de adultos y es el responsable de dirigir el cumplimiento de las políticas nacionales en materia.¹⁰

Es decir, el INEA se encarga de toda la educación para adultos, desde su impartición, hasta su acreditación. Dice Fernando Savater en su libro el Valor de Educar que el proceso educativo puede ser informal, a través de los padres o de cualquier adulto dispuesto a dar lecciones; o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas para ello.¹¹

Las Instituciones Educativas son el grupo de personas socialmente designadas para generar los procesos educativos formales, pero ¿Cuándo o por qué a un individuo se le considera Adulto? En artículo 43, de la Ley General de Educación encontramos: La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población.¹²

En teoría: el adulto, según la ley educativa, es partir de los quince años o más, es decir, en materia educativa de adultos, un adolescente, un joven, un adulto y un adulto mayor, es lo mismo, siempre y cuando no hayan concluido la educación básica y cuenten con 15 años o más. El objetivo general del INEA es definir, normar y desarrollar los modelos pedagógicos, materiales y contenidos, la inscripción, acreditación y certificación de la educación básica para adultos y dar cabal cumplimiento a las políticas nacionales en la materia; así como supervisar y evaluar la operación de los servicios de educación para

¹⁰ Diario Oficial de la Federación. México, Viernes 15 de Marzo de 2002.

¹¹ Savater, Fernando. El valor de educar. Barcelona España, Editorial Ariel, 1997.p.27.

¹² Art. 43. Ley General de Educación.27

adultos impartidos por las delegaciones e instituciones estatales.¹³ Los servicios que ofrece el INEA, responden a lo que el Artículo Tercero Constitucional tipifica: educación laica y gratuita, aunque la obligatoriedad aún no queda clara, ya que el rezago educativo en población adulta todavía es presente. De acuerdo a los lineamientos generales del INEA nos dice que los servicios que nos brinda son gratuitos y que en ellos participan gobiernos estatales, municipales y la sociedad en general. Los servicios que ofrecen pertenecen al sistema de educación abierta, ya que son las personas las que determinan su ritmo de aprendizaje, dependiendo la interacción de factores del orden personal.

Las formas de atención a la población adulta que ofrece el INEA son:

Grupal: son círculos de estudio con horarios en común, atendidos por un asesor.

Individual: el estudiante estudia por su cuenta y posteriormente consulta a su asesor para dar cuenta de que está listo para presentar examen de acreditación de conocimientos.

Estudiante libre: cuando el estudiante únicamente utiliza los servicios que brinda el INEA para presentar sus exámenes.

Plazas Comunitarias Institucionales: son las que se equipan con la colaboración del INEA.

Plazas Comunitarias en Colaboración: aquellas en donde las diferentes organizaciones e instituciones cuentan con equipo de cómputo y audiovisual y proporcionan servicios de educación básica a la población joven y adulta.

El INEA en el 2006 en sus Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión a la Demanda de Educación de Adultos, decide integrar sus Modelos vigentes en uno mismo. En el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT); es por éste modelo que el INEA pretende ofrecer mayores posibilidades de desarrollo personal y social mediante la intensificación de acciones educativas flexibles.

Que la atención a jóvenes y adultos que no han concluido su educación básica se fortalezcan mediante la aplicación del MEVyT que destaca por ofrecer una educación útil y

¹³ Reglas de Operación e indicadores de evaluación y de gestión del Instituto Nacional de Educación para Adultos para el año 2002, en Diario Oficial de la Federación. México, viernes 15 de marzo de 2002. p.57

reflexiva, que considera aspectos esenciales de la vida cotidiana del adulto como parte de los programas educativos, que busca una mayor pertinencia, permanencia y superación y atiende con especial cuidado el fortalecimiento de la educación ciudadana, las actitudes y valores, así como la perspectiva de género y la diversidad cultural de una manera equilibrada e imparcial; y que adicionalmente contempla la formación de todo tipo de personal operativo y administrativo.¹⁴ De esa manera dicho modelo se implementa a nivel nacional adoptando características específicas en algunos estados de la República Mexicana como en el caso de Aguascalientes y donde toma lugar la presente investigación; por ello dedicamos un nuevo capítulo para conocer la adecuación del programa MEVyT para una educación ambiental para este Estado, y las características específicas que asume como INEPJA y no como INEA.

¹⁴ Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión de Atención a la Demanda de Educación de Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para el año 2006; en Diario Oficial de la Federación. México, Martes 28 de Marzo de 2006. p.64.

CAPÍTULO 3 ORIGEN Y ADECUACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL INEPJA

3. Establecimiento del INEA en el estado de Aguascalientes.

El INEA se crea por decreto presidencial el 31 de agosto de 1981 en el Estado de Aguascalientes como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios; esto significa que para tener una mayor libertad de acción, la Institución no depende directamente de ninguna Secretaría. El Instituto es además un organismo capacitado para contraer derechos y obligaciones propios y tiene la facultad de administrar su presupuesto según sus necesidades. A continuación hago cita de los artículos relacionados con los lineamientos y fines que persigue la Educación y la Educación de Adultos de manera específica, a través del Decreto Núm. 275 que da cuenta del artículo único donde se aprueba la ley de Educación para el Estado de Aguascalientes.

“Artículo 1º.- Esta Ley regula la educación que se imparte en el Estado de Aguascalientes, de conformidad con los principios establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes y en la Ley General de Educación.

Artículo 2º.- La Educación que imparten los Gobiernos Estatal y Municipal, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, cualquiera que sea su tipo o modalidad, se ajustará a los principios que se establecen en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Artículo 6º de la Constitución Política del Estado, los contenidos en la presente Ley y demás disposiciones que de ella se deriven.

Artículo 3º.- La función social educativa de las universidades y demás instituciones de nivel superior a que se refiere la Fracción VII del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se ajustará a los principios que se establecen en el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el Artículo 6º de la Constitución Política del Estado, los contenidos en la presente Ley y las leyes que rigen a dichas instituciones.

Artículo 4º.- La Educación es un proceso formativo de carácter permanente, mediante el cual el individuo y la colectividad crean, acrecientan y transmiten los conocimientos, valores, actitudes y las habilidades requeridas para mejorar la calidad de la vida individual y social, regida por los valores de la cultura, la justicia, la paz, la democracia y la independencia social y nacional.

Artículo 5º.- La aplicación y vigilancia del cumplimiento de esta Ley le compete a la Autoridad Educativa Estatal en forma concurrente con la Secretaría de Educación Pública, con base a las disposiciones aplicables en la materia educativa. A los ayuntamientos de los municipios les corresponde esta obligación en los términos de su competencia según los Artículos 3º y 115 Constitucionales, y el Artículo 11 de la Ley General de Educación. Para efectos de esta Ley se entiende:

I. Por autoridad educativa del Estado de Aguascalientes, al titular del Poder Ejecutivo Estatal y al organismo público responsable de la dirección de la educación en el Estado: el Instituto de Educación de Aguascalientes.

II. Por autoridad educativa municipal, al Ayuntamiento de cada Municipio de la Entidad.

III. Se entiende por organismo público del sector: Las demás entidades paraestatales u organismos desconcentrados que operan dentro del Sistema Educativo Estatal.

Artículo 6º.- De acuerdo con el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación que imparta, promueva o atienda el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudio es un servicio público.

El Sistema Estatal de Educación se integra además de las autoridades educativas con:

I. PERSONAS

a) Los educandos;

b) Educadores;

c) Los trabajadores de apoyo y asistencia al servicio de la educación; y

d) Padres de familia, tutores y organizaciones que los representen que estén debidamente reconocidos y constituidos ante la autoridad educativa.

II. ORGANISMOS PÚBLICOS DEL SECTOR

a) Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados;

b) Las instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios;

c) Las instituciones a las que la Ley otorga autonomía;

d) El Consejo de participación Social tanto los estatales como los municipales;

e) Las instituciones de apoyo a la educación; y

f) Las instituciones de formación para el trabajo o las de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo a las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que las integran, en concordancia con las necesidades del sector productivo.

III. ELEMENTOS EDUCATIVOS

a) Planes;

b) Programas;

c) Métodos y materiales educativos;

d) El calendario escolar;

e) Los documentos oficiales que acrediten el historial académico de los estudiantes; y

f) Los demás necesarios para el adecuado funcionamiento del ámbito educativo.

Artículo 7º.- Para efectos de esta Ley se consideran instituciones educativas todas las que tienen como función única o principal la educación, mediante la realización de procesos escolarizados, no escolarizados o mixtos de cualquier tipo, nivel y modalidad incluidos:

I. La educación inicial;

II. La educación básica, en sus niveles de preescolar, primaria y secundaria en todos sus tipos y modalidades;

III. La educación media, en sus diversas opciones de bachillerato profesional técnico;

IV. La educación superior, incluida la educación normal, la tecnológica y la universitaria;

V. *La educación de adultos*; y

VI. La formación para el trabajo.

Artículo 19.- *El Instituto de Educación de Aguascalientes* tiene además, con base en la Ley General de Educación, las siguientes atribuciones concurrentes con las autoridades federales:

I. Evaluar la educación que se ofrece en la Entidad, según lo dispuesto en el Artículo 29 de la Ley General de Educación;

II. Promover y prestar servicios educativos distintos de los previstos en las Fracciones I y IV del Artículo 13 de la Ley General de Educación de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales;

III. Determinar y formular planes y programas de estudio, distintos de los previstos en la Fracción I, del Artículo 12 de la Ley General de Educación;

IV. Revalidar y otorgar equivalencias de estudios distintos de los mencionados en la Fracción V, del Artículo 13 de la Ley General de Educación, de acuerdo con los lineamientos generales que expida la Secretaría de Educación Pública;

V. Otorgar, negar o retirar el reconocimiento de validez oficial que ofrezcan los particulares;

VI. Editar libros y producir materiales didácticos, distintos a los señalados en el Artículo 16, Fracción IX;

VII. Impulsar el desarrollo de la enseñanza y de la investigación científica, humanística y tecnológica;

- VIII. Promover la investigación que sirva como base a la innovación educativa;
- IX. Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales, de ciencia y tecnología y físico-deportivas en todas sus manifestaciones en los diferentes municipios de la entidad;
- X. Coordinar en el ámbito de su competencia, el sistema de formación, actualización y superación profesional de maestros, de acuerdo al Artículo 20 de la Ley General de Educación;
- XI. Organizar servicios permanentes de educación para adultos de acuerdo con lo establecido en el Artículo 44 de la Ley General de Educación en coordinación con el órgano a quién en lo específico corresponda dicha atribución;
- XII. Inspeccionar y vigilar los servicios educativos respecto de las autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios que otorgue de acuerdo con lo establecido por el Artículo 58 de la Ley General de Educación; (Decreto 193, reforma: 2009)
- XIII. Promover y desarrollar los programas necesarios, así como coordinarse en su cumplimiento con las autoridades competentes, con la finalidad de llevar a cabo la creación de programas educativos de prevención y de asesoramiento, desarrollando estilos de vida sanos, de conciencia de las repercusiones perjudiciales de las drogas, el alcohol y el tabaco, reforzando la actitud contra su uso en toda la población; y XIV. Las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

Artículo 96.- *La educación de adultos* se destinará a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprenderá, entre otras: alfabetización, educación primaria, secundaria y formación para el trabajo, en las que se incluya la adquisición de las competencias laborales necesarias para lograr una mayor calidad de vida. El organismo responsable de ofrecer dichos servicios será el *Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas del Estado de Aguascalientes*.

Artículo 97.- *La educación de adultos* deberá atender a los fines generales establecidos en los ordenamientos legales federales y estatales; se adaptará en formas y modalidades, planes y programas, métodos pedagógicos, textos y materiales de apoyo, a las particularidades de la población a que se destine. En particular, tomará en cuenta:

- I. La edad y las características evolutivas de la personalidad del adulto, su condición social y laboral, su tiempo disponible y sus horarios;
- II. Las necesidades individuales, grupales o comunitarias para propiciar su desarrollo; y
- III. Las necesidades de los sectores productivos.

Artículo 98.- *El Instituto de Educación de Aguascalientes, a través del Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas del Estado de Aguascalientes, establecerá los criterios y procedimientos mediante los cuales los adultos podrán acreditar los niveles de educación primaria y secundaria, así como los elementos susceptibles de certificación de la formación para el trabajo. Como establecen los Artículos 44, 45 y 64 de la Ley General de Educación y de la normatividad que para tal efecto emita la autoridad federal en materia de educación y de los convenios que se celebren con el Sistema Educativo Nacional. En coordinación con la autoridad federal cuando proceda, se instrumentarán mecanismos que faciliten la acreditación efectiva, global o parcial, de conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia” (Decreto No. 275).*

Este último artículo reafirma el poder de acción que logra tener el INEPJA respecto a la toma de decisiones para establecer sus propios criterios y procedimientos en materia de educación de adultos, por ello resulta interesante plantear en el siguiente apartado los propósitos y funciones que considera lograr este instituto en el estado de Aguascalientes pues de aquí se desprenden los lineamientos que estipularon para los módulos de EA.

3.1 Propósitos y Funciones del Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA).

Esta Institución tiene por objeto promover, organizar y coordinar los servicios de Alfabetización y Educación Básica, dirigidos a la población adulta que demande esos servicios. El establecimiento propio del INEA refleja la decisión del Gobierno de la República para solucionar el problema que representa el elevado número de mexicanos de 15 años o más que carecen de educación básica. Actualmente el INEA también atiende a población de entre 10 y 14 que desea estudiar su primaria y por alguna causa no pudo acudir a la escuela. Dicha Institución promueve además los medios necesarios para que los

jóvenes mayores de 15 años y los adultos de cualquier edad, que no tuvieron la posibilidad de estudiar, desarrollen las competencias básicas para leer y escribir o concluyan la educación básica (primaria y secundaria) y obtengan el certificado correspondiente. Año 1999, INEA Aguascalientes cambia su nombre a INEPJA, de esta manera el 26 de Julio del mismo año renace la Institución como un organismo descentralizado de la Administración Pública del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio, autonomía de gestión y domicilio en la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes (INEPJA, Documento Internet).

El Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes tiene como misión proveer educación básica de calidad a la población que ha quedado en situación de rezago educativo, con la participación de sociedad civil e instancias gubernamentales. Ayudar a las personas jóvenes y adultas a recuperar su gusto por aprender y dotarlas de las competencias necesarias para su crecimiento integral y continuo en una sociedad que afronta cada vez mayores y nuevos retos. Ser una Institución cuya contribución al bien común es lograr una sociedad libre de rezago educativo. Por otro lado se consolida como un organismo público descentralizado del sector educativo aguascalentense y se posiciona como modelo dentro del sector público en calidad educativa, uso de la tecnología, formación continua, participación social y transparencia institucional. Además marca como primordial compromiso desarrollar la más alta calidad en sus labores y la mejora continua de los procesos sustantivos, de manera que la relación con los educandos, la sociedad civil y el gobierno tenga el aporte de valor que necesitan.

Para ello, el personal del INEPJA asume el espíritu de servicio, la más elevada ética como servidores públicos y el compromiso con el desarrollo y crecimiento de todos los beneficiarios en atención, las figuras solidarias y el suyo propio. Los valores que presume seguir son el respeto, confianza, subsidiariedad, solidaridad, lealtad, trato amable y cálido, tolerancia, trabajo en equipo, responsabilidad y pasión.

En el INEPJA también se llevan a cabo asesorías en su plaza comunitaria del primer piso de sus oficinas generales. Éste es un espacio educativo donde se atiende prioritariamente a los jóvenes y adultos que no han concluido su educación básica, ofreciendo servicios educativos, además de acercar a estas personas al uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

3.2 Planeación, diseño curricular e instrumentación de los módulos de educación ambiental en el INEPJA.

De acuerdo al marco internacional sobre la educación de adultos en el diseño del modelo se incorporaron las principales orientaciones y conceptos educativos suscritos en reuniones internacionales, principalmente de la UNESCO y la OCDE, sobre educación, alfabetización, enfoque de género, atención a la mujer, así como, los referidos a los adelantos científicos y tecnológicos, lo que le han dado vigencia y pertinencia al Modelo a los ojos de los especialistas internacionales en educación para personas jóvenes y adultas y educación en general. Destaca asimismo, la incorporación de la atención a los retos generados por las transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas, como es el hecho de la utilización del Internet, de las telecomunicaciones y la informática, entre otros.

En el enfoque y contenidos del Modelo se pueden apreciar la incorporación de las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia: 1990) en las que se define la educación básica. En este caso, la educación es presentada como la institución social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, incluidas las personas jóvenes y adultas.

Aprovechando las posibilidades que brinda el Modelo de Educación para la Vida, el Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes El Modelo MEV y T se organiza en módulos cuyos contenidos tienen como referente las situaciones de la vida de las personas adultas que se abordan a través de actividades y materiales que favorecen su interacción en el proceso de aprendizaje. El MEV y T incorpora elementos importantes de Educación Ambiental en diversos módulos particularmente del Eje de Ciencias, pero se consideró conveniente el desarrollo de un módulo específico que tuviera lo ambiental como eje de estudio para el nivel primaria, con el propósito de brindarle al educando posibilidades de profundizar en el análisis de la problemática ambiental, ampliar su concepción de esta problemática e impulsar su participación en los problemas ambientales que enfrenta.

La propuesta pedagógica del Módulo de Educación Ambiental del MEV y T, parte de asumir a la educación de jóvenes y adultos en situación de rezago, como una acción social compleja, que busca intervenir en la forma en que el individuo y el grupo social al que pertenece dentro de la comunidad donde vive, se relacionan con la naturaleza. Para lograr este propósito, la estrategia didáctica propuesta, en concordancia con el modelo del cual forma parte, incorpora principios del constructivismo, y promueve que las personas jóvenes y adultas aborden el análisis de la problemática ambiental desde la perspectiva de la interdisciplinariedad y la complejidad.

El Módulo de Educación Ambiental busca:

- a) Recuperar los saberes ambientales de los educandos. Promover su crecimiento personal, con base en la comprensión de la pertenencia y responsabilidad del ser humano con relación a la naturaleza.
- b) Contribuir al fortalecimiento de la identidad comunitaria a partir del análisis de las formas de apropiación de la naturaleza y de manejo de los recursos naturales.
- c) Favorecer la comprensión de la problemática ambiental a partir de sus dimensiones ecológica, económica, social y cultural.
- d) Promover la realización de acciones que atiendan los problemas ambientales que afectan a las comunidades.
- e) Fomentar la recuperación y desarrollo de valores ambientales.

Este Módulo se ubica en un primer momento como una oferta de aprendizaje del Eje de Cultura Ciudadana, en virtud de que su propósito es contribuir a la construcción de una relación armónica de los grupos sociales con la naturaleza, a partir de la reflexión acerca de las formas de apropiación de los recursos.

El Módulo de Educación Ambiental parte de la premisa de que se requiere trabajar cuatro dimensiones básicas para la construcción de modelos de desarrollo alternativos, basados en criterios de sustentabilidad, que permitan mejorar su calidad de vida a las personas jóvenes y adultas: la ecológica, la económica, la social y la cultural.

Para el desarrollo de este módulo y otros se previó el espacio de las plazas comunitarias, salas presenciales para que los usuarios asistan a sus asesorías.

3.3 Concepción de educación ambiental para adultos del INEPJA.

En el documento “Planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambientales” donde SEMARNAP hace una compilación de los planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambientales para cada estado de la República Mexicana en la primera edición 2005, podemos percatarnos de la problemática ambiental que identifica e interesa resolver el estado de Aguascalientes y como consecuencia el concepto de educación ambiental que se tiene. Por ello tratando de alcanzar los objetivos que sugieren a las distintas instituciones incluidas el INEPJA (aunque en el artículo 98, de la ley de Educación de Aguascalientes estipula que puede ésta establecer sus propios criterios), esta se ve atravesada por la misma conceptualización.

Previo al concepto de educación ambiental consideramos importante mencionar algunos antecedentes de la educación ambiental en Aguascalientes. En 1990 se crea la organización no gubernamental Centro Ecológico “Los Cuartos”, primer Centro de Educación Ambiental en el estado que imparte cursos y talleres relacionados con temas ambientales, a grupos escolares principalmente, en visitas guiadas y campamentos. En abril 1997 se llevó a cabo un Encuentro Regional de Educadores Ambientales, con la participación de educadores ambientales de diversos estados del país (SEMARNAP, 2005).

Desde el ciclo escolar 1998 -1999 se instituye el Programa Integral de Educación Ambiental para alumnos de 4°, 5° y 6° grado de primaria. El Programa continúa aplicándose y concluye con la celebración de un Congreso Ecológico Infantil sobre Medio Ambiente, con la participación de los niños que más destacan durante el Programa. El Grupo Ecológico Interdisciplinario A.C. surge para atender a la población en temas relacionados con el cuidado de los recursos naturales. A partir de visitas guiadas a diversas zonas del estado, con recorridos eco turísticos se abordan temas de historia prehispánica relacionados con el desarrollo sustentable, senderos interpretativos en áreas naturales impactadas, entre otros. Alrededor de 1990 se conforma la asociación Conciencia Ecológica de Aguascalientes A.C., que promueve la conservación del ambiente mediante actividades que

involucran a todos los sectores de la población (SEMARNAP, 2005). En 1999 se realiza el 1er. Foro Nacional de Educación Ambiental en el Estado y en 2001 el 2°. Foro, ambos en instalaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes bajo la coordinación de la ANAE y del CECADESU. En la administración gubernamental de 1988-2004 se formaliza un área de educación ambiental en la Subsecretaría de Ecología del Gobierno del Estado (SUBECO) que imparte regularmente cursos, talleres, pláticas sobre educación ambiental a grupos e instituciones que lo soliciten; apoyó el programa de educación ambiental del Centro de educación ambiental y recreativo “Rodolfo Landeros Gallegos”; participó en la organización de las I, II y III Feria Ambiental de Aguascalientes y en los Foros y Encuentros Nacionales realizados en este estado (SEMARNAP, 2005).

El Municipio de Pabellón de Arteaga, como parte del proyecto CREA (Centros de Recuperación para el Estado de Aguascalientes), el 19 de marzo del 2001 arrancó una campaña ambiental denominada “Por un Ambiente Vivo”, con el apoyo de personal de la Subsecretaría de Ecología del Gobierno del Estado, en donde se contemplan tres rubros principales; basura, agua, y forestación, está dirigido a todos los sectores de la población. A partir del 2002 el Instituto Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos (INEPJA), implementa el Módulo de educación ambiental en sus puntos de encuentro y círculos de estudio, de igual manera, elabora material didáctico de apoyo a este módulo (SEMARNAP, 2005).

De acuerdo al marco jurídico en la Constitución Política del Estado de Aguascalientes no se establece referencia alguna sobre contenidos ambientales; sin embargo, la Ley de Protección Ambiental para el Estado de Aguascalientes dispone en los párrafos primero y segundo del Artículo 49, Sección I, del Capítulo VII, que: La Secretaría en coordinación con el Instituto de Educación de Aguascalientes promoverán la creación de un Programa Estatal de Educación Ambiental. En el Artículo 50 primer párrafo, señala: La Secretaría General de Gobierno incorporará como temáticas prioritarias la protección ambiental y el manejo sustentable de los recursos naturales en sus programas de desarrollo de personal, asistencia técnica y mejoramiento de la calidad, productividad y competitividad en las empresas (SEMARNAP, 2005).

Finalmente en el inciso referente a la educación ambiental no formal para el desarrollo sustentable se señala como principal objetivo establecer un programa de educación ambiental no formal para el desarrollo sustentable que involucre a los diferentes sectores de la población de manera corresponsable con la autoridad. Cabe mencionar que aunque de manera no explícita pero sí conforme a las actividades y contenidos de los materiales didácticos del INEPJA se evidencia dicho objetivo.

CAPÍTULO 4 LA EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEL INEPJA.

4. Metodología de la Investigación e Identificación de las distintas situaciones de aprendizaje de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes

Existe hoy la convicción generalizada sobre la necesidad de reivindicar la función moral en la educación, unión desdeñada en las últimas décadas por la influencia de enfoques positivistas y academicistas. Al debate sobre la integración de la educación moral en la educación formal se le suma el debate concreto respecto a la posibilidad y deseabilidad de la evaluación de las diferentes dimensiones de la moralidad. Evaluar valores y actitudes se ha considerado peligroso porque implicaría juzgar moralmente a otras personas; esto parece ilegítimo si se defiende la pluralidad ético-moral. Eisner en concreto admite que toda acción educativa está sometida a criterios de valor y no puede haber evaluación sin una concepción de lo educativamente valioso (Eisner, 1991). En efecto en la evaluación se mezclan necesariamente aspectos técnico metodológicos y éticos (porqué y para qué evaluar). Y sólo después de clarificar los segundos pueden abordarse los primeros (Bolívar, 1995: 23)

De la doble dimensión técnico-metodológica y moral-social, es ésta última la que está obviamente subrayada en el tema de la educación en actitudes y valores ambientales. No se trata de medir, sancionar o clasificar a los alumnos, sino sobre todo de destacar su carácter formativo: proporcionar continuamente información y datos al investigador, a los profesionales y a los alumnos para que tomen conciencia del propio y ajeno desarrollo y tomen las decisiones oportunas. Debe, en consecuencia, haber algún juicio respecto a en qué medida los valores y actitudes están siendo incorporados y desarrollados. La evaluación de la moralidad es, sin duda el ámbito más complejo, de la EVA. Por otro lado su multidimensionalidad (cognitivo-afectivo-comportamental-social ambiental) hace que la evaluación tenga que ser equilibrada y multivariada (Bolívar, 1995). Para el caso de esta investigación podemos aceptar que al tratar de analizar en qué medida los adultos o asesorados aplican a la realidad el aprendizaje moral ambiental es tarea difícil, pero necesaria, si se desea conocer la efectividad de los módulos de educación ambiental del INEPJA; es decir que a partir de lo aprendido podamos medir si los asesorados modifican o

no sus actitudes, sus saberes y cómo significan los mismos (conducta) a través de su discurso. Al respecto podemos retomar la revisión que realizan algunos autores de los antecedentes de los instrumentos de medida de lo moral y la relevancia que paulatinamente adquieren los enfoques cualitativos. Con algunas excepciones, clasifican la literatura relevante desde 1990 para medir los valores morales dentro de tres periodos cronológicos:

1.- Los primeros treinta años de nuestro siglo se caracterizan por el uso de instrumentos de lápiz y papel, la mayoría para diferenciar niños y adolescentes normales de delincuentes o sujetos con tendencias delictivas. Una característica común de este periodo fue que la corrección de las respuestas era determinada por los investigadores o por jueces expertos. En general los primeros test estandarizados eran medidas del carácter moral, basadas en el conocimiento moral o la aceptación por parte de los niños de los estándares de moralidad. Estos instrumentos, colectivamente conocidos como test de conocimiento moral, se utilizaron para predecir la conducta en distintas situaciones, la mayoría de las cuales incluía la resistencia a la tentación. En mayor o menor medida estos autores aceptaban la idea de que la conducta moral relevante está de algún modo determinada por el conocimiento moral y las creencias de los sujetos. Los resultados parecieron evidenciar que el conocimiento y las actitudes morales eran necesarios, pero no suficientes para predecir la conducta moral (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:12).

2.- El periodo posterior en el desarrollo de pruebas estandarizadas para evaluar los valores morales, se caracterizó por “el abandono de los acercamientos ingenuos y sin planteamientos teóricos de los primeros instrumentos. Los valores morales fueron vistos a la luz de amplias orientaciones teóricas, y la medida de las dimensiones relevantes de la moralidad fue incluida como parte de recursos más amplios y comprensivos de evaluación de las diferencias individuales y de la personalidad” (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:13).

3.- En el tercer periodo de los años cincuenta y sesenta se utilizan técnicas proyectivas, específicamente para medir dimensiones relevantes en conexión con estudios sobre desarrollo del superyó y sobre la internalización de las normas (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:15). Con respecto a estos periodos, a excepción de las pruebas de enfoque psicoanalítico, podemos identificar que los antecedentes de la medida de lo moral

utilizaban básicamente una metodología cuantitativa de corte psicométrico. Por ende, los estudiosos en el tema se percataron que las pruebas objetivas tenían una función valiosa pero no definitiva, por lo que consideraron que para evaluar los distintos sectores de la moralidad era necesario respaldarse de métodos y técnicas cualitativas. Los instrumentos de medida de lo moral en la década de los noventa miden en una proporción inmensa variables cognitivas, y en especial el juicio o razonamiento moral; el instrumento más utilizado es la entrevista sobre el juicio moral de Kohlberg (Pérez-Delgado, Mestre y Escribá, 1995:15).

El proceso de desarrollo moral es, sin lugar a dudas, un proceso de una enorme y compleja dinámica evolutiva, cuyos factores implicados y sus interacciones son variados, y difíciles de clarificar. De cara a evaluar el desarrollo moral es necesario explorar los distintos sectores de la moralidad para clarificar el perfil moral del sujeto. Ello requiere la utilización de distintas técnicas de exploración y diagnóstico, dirigidas a los diversos componentes relevantes de la moralidad. El recurrir a una variedad de técnicas hará que se llegue a una comprensión más profunda de la situación (Elliott y Barrett, 1989: 32).

A partir de lo anterior podemos identificar que en el abordaje cualitativo los investigadores tienen a su disposición diversas técnicas de recogida de información. Precisamente para esta investigación se propone un análisis cualitativo por medio de una guía de entrevista semiestructurada que se presenta en el Anexo No. 2. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Asimismo este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en un cuestionario (Martínez, 1998:65).

Por otra parte dadas las características de esta investigación consideramos contemplar las siguientes recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas con base a la propuesta de algunos autores:

Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por categorías (Véase Anexo 3), apoyadas en los objetivos de la investigación y la literatura del tema El análisis

cualitativo puede ser inspirado por la teoría o puede generarla. Si el estudio se basa en un marco teórico, el plan de análisis debe comenzar con los conceptos y las categorías que han guiado el diseño de la investigación (Ulin, 2006:139).

Asimismo optamos por elegir un lugar agradable para favorecer un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos para no entorpecer la entrevista y la grabación. Consideramos explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla además de tomar los datos personales que consideramos apropiados para los fines de la investigación. Por otra parte identificamos que “la actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas. Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. El entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado.” (Martínez, 1998:66).

El diseño de la guía de entrevista semiestructurada nos permitió identificar las categorías pertinentes para la elaboración de preguntas que hicieran posible ampliar y conocer los saberes de los que se han apropiado, sus actitudes y posibles prácticas a partir de los discursos de las personas jóvenes y adultas que cursaron los módulos de educación ambiental y vislumbrar en cierta medida sus prácticas reales, mismas que se visualizan en el Anexo 2. Por otra parte el proceso de cómo se realizaron las preguntas de la guía de entrevista semiestructurada, para algunos entrevistados fue en ocasiones de forma espontánea y flexible, es decir no se plantearon para los entrevistados una secuencia estricta siguiendo el mismo orden, sino que se les realizaron las preguntas de acuerdo al desarrollo de la misma entrevista o temática de la conversación. Pero siempre con la finalidad de incluir todas las preguntas que comprendían la guía de entrevista. Además en otras ocasiones durante la entrevista se agregaban preguntas que no estuvieron contempladas en la guía, pero que fueron necesarias plantearlas para obtener mayor información de la

temática que se abordó en esta tesis. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas (Hernández, 2008:597).

Cabe señalar que en un primer momento para la realización del estudio exploratorio se determinó visitar la ciudad de Aguascalientes para conocer los distintos municipios y lugares donde se ubican algunas de las plazas comunitarias y puntos de encuentros. La investigación toma lugar en la ciudad de Aguascalientes, de manera precisa en las plazas comunitarias y puntos de encuentro de siete microregiones localizadas tanto en zonas urbanas como en zonas rurales. Las plazas comunitarias son espacios educativos donde algunas cuentan con dos o más aulas para llevar a cabo las asesorías de manera presencial, servicios sanitarios, materiales (pizarrones, marcadores, borradores, libros y textos que componen pequeñas bibliotecas en algunos casos), equipos de cómputo, y mobiliario.

Cabe señalar que en la plaza comunitaria siglo XXI ubicada en la micro región 1, cerca del centro de la ciudad de Aguascalientes cuenta además con la mediateca del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE¹⁵, un televisor, DVD y con la señal de EDUSAT¹⁶. Asimismo esta plaza comunitaria comparte sus instalaciones con otro organismo gubernamental debido a que se localiza en un edificio. Por otra parte en las plazas comunitarias se localizan las personas que son asignadas bajo el cargo de

¹⁵ Es un organismo integrado por 13 países latinoamericanos entre ellos México, que se aboca al diseño, producción, promoción y uso de los medios audiovisuales en el ámbito educativo. Surge a raíz de una propuesta de los representantes mexicanos ante la Conferencia General de la UNESCO en 1954, de crear un organismo para contribuir al mejoramiento de la educación a través del uso de los medios y recursos audiovisuales. Las actividades de cooperación del ILCE con México son muy extensas y se centran fundamentalmente con la SEP mediante el Convenio de Colaboración en Materia Educativa a Distancia particularmente en el PROED Programa de Educación a Distancia. (www.inegi.gob.mx.)

¹⁶ Un sistema de señal digital comprimida con capacidad para levantar 16 canales de televisión, de los cuales 10 son utilizados para transmitir programas dirigidos a maestros y alumnos en todos los niveles de enseñanza y en las modalidades presencial, a distancia y mixtas; y los seis restantes se usan para experimentación y prácticas en el envío de datos por Internet o video bajo demanda. Además cuenta con dos estaciones de radio de manera regular, y en conjunto cubre aproximadamente 30 mil puntos de recepción en el territorio nacional y más de 500 puntos instalados en escuelas rurales de América Central y otros puntos en Estados Unidos y Canadá. (www.inegi.gob.mx.)

promotores, quienes son responsables de coordinar y administrar los servicios que ofrece la plaza comunitaria; sus principales funciones son coordinar y organizar la operación de los servicios, difundir y promover los servicios, atraer e incorporar asesores y personas jóvenes y adultas a los servicios educativos y administrar los materiales de aprendizaje y consumibles de la plaza comunitaria. En cuanto al apoyo técnico se localiza un técnico quien es el responsable del buen funcionamiento de la Computeca y la Teleaula, además de programar, organizar y coordinar las actividades de las salas bajo su responsabilidad, controlar la afluencia de usuarios y apoyar sus actividades y controlar el uso del equipo de cómputo y de televisión educativa e incluso funge como coordinador con el promotor y asesores y finalmente asesora a los educandos que estudian en INEPJA en línea. En cada plaza comunitaria también se localiza un promotor de apoyo, quien participa en los procesos de incorporación, evaluación, acreditación, académico y administrativo, entre otros, que permitan coadyuvar en los logros de acreditación y certificación de jóvenes y adultos en la coordinación de zona (INEPJA, Documento Internet).

Con respecto a los puntos de encuentro algunos se localizan en zonas rurales e incluso algunas primarias prestan sus instalaciones para llevar acabo sus servicios, por ejemplo la Escuela Primaria Humberto Ramírez ubicada en Ojo Caliente III, ofrece dos aulas para llevar acabo las asesorías. En cada punto de encuentro se localiza un titular quien es el encargado de garantizar los espacios para la instalación del mismo, además de informar a asesores y adultos sobre los servicios ofrecidos, organizar la atención permanente de los adultos, promover los servicios dentro de la comunidad, administrar y distribuir los materiales de aprendizaje, tramitar la solicitud de evaluaciones diagnósticas y finales, establecer un registro de los usuarios inscritos en el punto de encuentro, así como su seguimiento académico y promover la formación de los asesores.

Tanto en las plazas comunitarias como en los puntos de encuentro se localizan los asesores quienes promueven la Educación Básica en la comunidad, incorporan adultos a los grupos de estudio (círculos de estudio), conocen y manejan los materiales de aprendizaje, facilitan el aprendizaje de los adultos, motivan adulto a aprender y llevan el seguimiento académico de los adultos que asesoran (INEPJA, Documento Internet).

Por otra parte para realizar las entrevistas se visitaron plazas comunitarias y puntos de encuentro pertenecientes a las 7 micro regiones en diferentes días de la semana y horarios previamente asignados por los promotores, debido a que la asistencia a sus asesorías por parte de algunos adultos es de manera irregular, incluso debido a esa circunstancia en algunas ocasiones se establecieron nuevas fechas. Asimismo para lograr tener acceso y reunirme con cada adulto en las plazas comunitarias y puntos de encuentro se requirió entrevistar a 2 directores académicos del INEPJA, a 4 asesores y 2 a promotores; la duración de las entrevistas realizadas a los adultos y jóvenes adultos fue de cincuenta a una hora aproximadamente.

Finalmente para el trabajo de análisis se transcriben literalmente las entrevistas realizadas a los adultos quienes han cursado los módulos de educación ambiental. Se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas a adultos y jóvenes adultos (Véase el anexo No. 1), de las cuales 3 fueron aplicadas a mujeres jóvenes adultas y 2 a hombres jóvenes adultos con un rango de edad entre 15 y 20 años y 10 fueron aplicadas a hombres adultos y 5 a mujeres adultas con un rango de edad entre 40 y 58 años. Cabe señalar que en el entendido que la EVA sitúa su centralidad en el ámbito de la moralidad y la dirige a todas las dimensiones de la persona: cognitiva (juicio moral), emotiva (actitudes morales), volitiva (conducta moral) es por ello que en el siguiente inciso trataremos de identificar y describir los saberes ambientales que poseen los jóvenes adultos y adultos, quienes fueron entrevistados en las plazas comunitarias y puntos de encuentro, y a su vez realizar un análisis relacionando sus respuestas con los supuestos teóricos ya expuestos en el primer capítulo.

4.1 Identificación y descripción de los saberes ambientales que posee el adulto.

La educación en valores ambientales, humanos o sociales, y en definitiva el desarrollo moral integral de los asesorados exige intervenir en las distintas dimensiones morales, y sus factores asociados. Es por ello que esta investigación se dirige al razonamiento moral, pero también a otras dimensiones de la moralidad, en concreto a las actitudes y las conductas ambientales. En este inciso específicamente nos dedicaremos a la dimensión del razonamiento moral, la cual puede ser identificada a partir de los saberes ambientales emitidos a través de las respuestas de las entrevistas realizadas a los adultos y jóvenes adultos.

Retomando lo planteado en el capítulo 1 sobre el tema de EVA nos percatamos que la psicología moral humana, dirigida a conocer que componentes están implicados en el proceso de moralización de la persona, resulta relevante en el momento de elaborar reflexiones teóricas e investigaciones relacionadas en materia de formación de valores ambientales. Bajo esa afirmación la teoría de Kohlberg resulta la más idónea para efectos de análisis pues abarca el área filosófica, psicológica y pedagógica. Asimismo observamos que es el autor Escaméz quién resume dicha teoría, identificando que los principios morales no son innatos, sino que emergen de la interacción del sujeto con su medio social; además destaca algunos criterios que definen las operaciones de justicia, entre ellos *la reversibilidad y la universalizabilidad*.

Recordemos que *la reversibilidad* es un concepto central del desarrollo cognitivo y su incremento se manifiesta en la capacidad de ver simultáneamente las posibilidades reales o hipotéticas de un problema y plantear la solución correcta mediante el análisis de las diferentes alternativas, es decir que en el medio del juicio moral es lo que permite al individuo liberarse del egocentrismo propio de las etapas más inmaduras del desarrollo, ya que supone dar un salto mental al punto de vista del otro. Puntualizando es desarrollar la capacidad para anticipar de qué forma afectará a otros mis decisiones, cómo afectarán las decisiones de los otros entre sí y a uno mismo; por ello al tomar conciencia de los intereses de otros implica modificar las propias expectativas o exigencias. Dicho aumento del concepto de reversibilidad se puede dilucidar a partir de las opiniones emitidas por algunos de los adultos entrevistados cuando se les pregunto sobre el aprendizaje logrado a partir del módulo por un mejor ambiente. Las siguientes respuestas pertenecen a dos adultos que asisten de manera regular a las plazas comunitarias siglo XXI y Cumbres de la micro región 1 y 6 respectivamente y han concluido sus módulos de educación ambiental

Sí [...] La basura no nada más hay que tirarse por tirarse o sea tienes que buscar una parte adecuada donde tirarla porque sino tapamos las coladeras y nos inundamos cuando llueve y nos perjudica a todos [...] otro igual pues que el campo da tristeza que hay ríos que ya están contaminados y que las plantas ya no se reproducen como deben reproducirse o que

es lo menor que se reproducen y pues no lo sabía y ahora tenemos que hacer algo (JA, vigilante, 49 años).

Pues igual cómo eso de que todos nos tenemos que ayudar en la casa, que tenemos que reciclar, que todos tenemos que cooperar, porque vivimos juntos y nos afecta a todos [...] he aprendido todo lo que se contamina yo antes agarraba mi botella y la tiraba en la calle y ahora ya sé que si la tiró puedo contaminar mi medio ambiente se pueden tapar las coladeras, que también se contamina el aire con el smog, por ejemplo el aceite no debemos tirarlo a las coladeras ahora lo pongo en un bote y lo doy a la basura en ese bote. Cobramos conciencia que nos afectamos todos (MC, ama de casa, 58 años).

Podemos observar que las similitudes que aparecen en la expresión de los entrevistados de distintas micro regiones con respecto a lo aprendido de los contenidos de sus materiales ejemplifican el concepto de reversibilidad, que implica que en su razonamiento moral tratan los deseos o necesidades de los demás como si fueran los propios. Dicho concepto podría considerarse para el desarrollo de una conciencia de responsabilidad ecológica en el momento que el adulto previera los resultados a los que puede conducir sus decisiones y acciones, adelantando así posibles catástrofes naturales para establecer mecanismos de corrección. Tal es el caso de la siguiente respuesta que emite un adulto quien ha vivido desde su infancia en una zona rural y asiste a un punto de encuentro.

aunque no lo queramos creer va a llegar el momento en que no tengamos agua ni para tomar, porque los mantos acuíferos ya están muy abajo, ahora nada más hay que esperar que no se terminen y si hay necesidad de escarbar más abajo imagínese, [...] se acabaría la humanidad un día [...] para mí es importante todo esto porque yo lo vi y yo lo viví, en cuestión del agua y a la mejor dos o tres compañeros de aquí y esto para mi no es un cuento, de sacar el agua tan fácil, de hacer agujeritos en el suelo de niño y salía el agua y ahora ya no. (SP, empleado de limpieza, 53 años).

En cuanto al concepto de *universalizabilidad* mencionamos que es otro de los criterios que definen las operaciones de justicia y que puede ayudar a elaborar las bases para la enseñanza de una ética ambiental aunque aclaramos que de manera limitada porque bajo este juicio se logra un razonamiento que basa sus argumentos morales en el principio del respeto por las personas, considerándolas como sujetos de idénticos derechos aunque no se especifica la atención del respeto por la naturaleza. Sin embargo podemos valernos de este concepto para identificar los posibles estadios en que han avanzado o se encuentran en este caso los jóvenes adultos y adultos, para así después entender en el siguiente apartado el porque de sus actitudes.

En el primer capítulo señalamos que el concepto de *universalizabilidad* se refiere a la progresiva y amplia perspectiva social que se utiliza conforme se avanza en los distintos estadios para aplicar los criterios de justicia. Retomemos la siguiente cita para recordar dichos estadios, “en el estadio 1 el sujeto sólo considera sus intereses; en el estadio 2 considera al otro concreto; en el 3 al grupo de iguales o equivalentes; en el 4 la propia nación; en el 5 el grupo amplio; en el 6 considera cómo afecta la decisión a toda la humanidad “(Kohlberg, 1992: 374). Al tratar de teorizar sobre el razonamiento moral y ciñéndonos en esta orientación cognitivo-evolutiva de este autor, también hemos revisado otras investigaciones basadas en esta teoría. Nos hemos percatado que otros estudios realizados por otros autores se han planteado si la evolución o el nivel adquirido de razonamiento moral pueden ser estimulados y qué factores son significativamente determinantes en su desarrollo.

Conforme a lo anterior podemos decir que se han estudiado distintos factores; variables sociodemográficas como la edad, educación, sexo, situación socioeconómica y otras como la educación formal religiosa, las prácticas y afiliación ético-religiosas. Los resultados de toda esa búsqueda se van consolidando en el sentido de que son las variables educación formal y edad los correlatos más importantes del desarrollo del juicio moral. Algunas investigaciones dan cuenta de ello a partir de la aplicación del Defining Issues Test (DIT)¹⁷

¹⁷ La Prueba Defining Issues Test (DIT) (Rest, 1979) formula una serie de problemas y dilemas sociomorales, desarrollados por James Rest y sus colaboradores de la Universidad de Minnesota desde 1979, sobre la base de la teoría de Kohlberg. La forma en que están planteados permite la flexibilización de la estructura rígida de los seis estadios del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, además fundamenta la naturaleza social del

señalando que el juicio moral está más estrechamente vinculado a la educación que a la edad de los sujetos; la reestructuración cognitiva del pensamiento moral guarda más relación con los cursos superados en la escuela que con los años cronológicos. En nuestra investigación han participado un total de 20 sujetos pertenecientes al nivel educativo de 6° de primaria del INEPJA, con un rango de edad entre 15 y 58 años, quienes fueron entrevistados en distintos momentos; a continuación se muestra la tabla de esta población.

Título: Distribución de la muestra por edades de adultos jóvenes y adultos entrevistados.

No. de Tabla: 1

Periodo histórico: Marzo-Agosto 2012

EDADES	No. ENTREVISTADOS
15	3
16	1
20	1
40	2
42	1
45	4
48	2
49	2
53	1
58	3
PROMEDIO = 38.6	TOTAL = 20

Fuente: Tabla elaborada a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a adultos jóvenes y adultos pertenecientes las 7 micro regiones de la ciudad de Aguascalientes y cursado los módulos de educación ambiental del INEPJA.

Responsable: Claudia Yolanda Serrano Alejandri.

Fecha: 24/06/2013

desarrollo de la moralidad, a partir de elaboraciones conceptuales de autores del enfoque neo-kohlbergiano (<http://redie.uabc.mx>).

En la tabla aparecen las edades de los adultos jóvenes y adultos quienes han cursado los módulos de educación ambiental, la cual debido a que estamos analizando el razonamiento moral del sujeto nos permite representar las posibles etapas evolutivas en que los asesorados se encuentran conforme a la teoría de Kohlberg. Aclarando que esta representación no sólo se visualiza por la edad cronológica del asesorado, sino también por las respuestas que emite a través de las entrevistas. Todo ello conforma y permite un análisis para identificar el nivel de razonamiento que un adulto joven o adulto posee, permitiendo así el binomio entre valores y actitudes que más adelante abordaremos.

De acuerdo con la teoría de Kohlberg el desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel del razonamiento moral convencional, implica cambiar la perspectiva de los intereses concretos de individuos por la de intereses del grupo o sociedad (Hersh, Paolitto y Reimer, 1984: 62). Mientras que la aceptación de roles del tercer estadio se caracteriza primordialmente por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona, la del estadio 4 se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido generalizado; es decir el del sistema social en el que se participa. Aunque cabe puntualizar que muchos adolescentes todavía no tienen esta capacidad y por lo tanto consideran estas decisiones como injustas o antipáticas. Esta falta de capacidad podemos ejemplificarla a través de las respuestas elaboradas por dos adolescentes entrevistados. Por una parte se les cuestionó sobre los problemas ambientales que identificaban en su colonia y las posibles actividades que se podía llevar a cabo para mejorar su situación.

[...] no en mi colonia, no creo que haya ningún problema de educación ambiental, pues como casi todos mis vecinos ya son grandes, en mi cuadra hay muchas viejitas y siempre barren (T, ayudante en la elaboración de tamales, 15 años).

[...] sabe, no sé, no, no sé como podríamos cambiar para mejorarla y pues no no creo que cambie nada, no, no se me ocurre nada, sabe [...] Nunca he participado en ninguna de esas actividades, ni creo participar (A, estudiante, 15 años).

No obstante aquellos que logran rebasar el estadio 3, se perfilan en el razonamiento de estadio cuatro. Ésta etapa es considerada muy equilibrada, cuya idea es compartida por otros autores situados en la teoría kohlbergiana. Asimismo prueba ser el estadio más alto al

que llegan los adultos. Con respecto a las respuestas emitidas por parte de los adultos jóvenes en las entrevistas nos conducen los datos a identificar que algunos razonan preferentemente ante los dilemas morales teniendo en cuenta las expectativas familiares, sociales y legales; entienden como conducta correcta, fundamentalmente, aquella que es aprobada por la mayoría y que está conforme a los estereotipos y roles marcados socialmente. Su punto de vista predominante al enfocar los dilemas morales es, por tanto, el sistema como definidor de reglas y roles. En cambio de otros podemos asociar sus respuestas como juicios morales del estadio 3. Retomemos que la característica formal del razonamiento del estadio 3 es considerar la relación entre personas del medio ambiente (familia, amigos, etc.) de acuerdo con una tabla de derechos y deberes mutuos. El individuo en el estadio 3 está particularmente interesado en el mantenimiento de la confianza interpersonal y en la aprobación social. Haciendo referencia a este estadio podemos observar como una entrevistada alude a este etapa de razonamiento al mencionar que siendo el miembro mayor en su familia, uno de sus deberes es cuidar a sus hermanas gemelas y ahora que sus familiares los visitan porque su madre está enferma, manifiesta una preocupación porque sus hermanas lleven acabo lo que ella ha aprendido sobre la limpieza.

No tirar la basura en mi casa [...] siempre debajo de la cama tirábamos la basura [...] Les enseñé a mis hermanillas allí está el bote de basura, allí échalo, levántalo, eso no va allí va allá (C, empleada en zapatería, 15 años).

Con lo anterior podemos interpretar que esta asesorada manifiesta su necesidad de aprobación por parte de su entorno familiar, la cual se ve reflejada por actividades que ha realizado a partir de los conocimientos adquiridos en el libro titulado por un mejor ambiente editado por INEPJA. Por otro lado existen razonamientos morales de algunos adultos que se hallan fundamentados sobre todo en lo sancionado legalmente y en los criterios dominantes, bien en sus grupos cercanos o en la sociedad; pero al mismo tiempo se da una urgencia de razonamiento basados en principios que subyacen y legitiman las sanciones legales y los criterios sociales. Este tipo de razonamientos morales los podemos observar a través de las siguientes declaraciones:

[...] la limpieza de las calles la considero muy bien porque en el centro yo miro que andan las mujeres de la basura, ellas andan recogiendo, si tiran algo, las chicas lo echan al cesto, yo creo que la gente es limpia porque ya lo aprendieron en su casa, desde que barren para no pagar [...] si, así es, es que mira te sancionan, se paga una multa si no barres tu casa, bueno la calle, te dicen la vamos a multar si para la otra no barre [...] ah pues tiene uno que pasar a la delegación a pagar una multa, de creo 400 pesos por eso hay que barrer para no llegar a esas multas (Juan, pepenador, 42 años).

Una vez analizado el razonamiento sociomoral de los sujetos en relación con la temática ambiental. Pasamos a considerar por una parte el vínculo que existe entre valores y actitudes ya mencionado, además de investigar las actitudes que manifiestan los jóvenes adultos y adultos con respecto a lo aprendido en los módulos de educación ambiental.

4.2 La apropiación de saberes valorativos entendidos como la modificación de actitudes del adulto.

Anteriormente en el inciso sobre la relación entre valores y actitudes identificamos que los valores ocupan un lugar preponderante en la estructura cognitiva y debido a ello las actitudes resultan dependientes de estos o por lo menos representan un componente. Aunque también reconocimos entre algunos de sus aspectos fundamentales del enfoque popular, que las actitudes se diferencian de los valores en el nivel de las creencias que las componen; además de que los valores trascienden los objetos o situaciones, mientras que las actitudes se ciñen en objetos, personas o situaciones específicas.

Asimismo a partir de la revisión de distintos autores nos percatamos de la existencia de tres contextos configuradores de las actitudes y los valores: el socio-cultural, el familiar y el escolar. Para efectos del análisis propuesto para este apartado, retomaremos el contexto familiar debido a que éste influye de manera fundamental en la conformación de actitudes; dependiendo del ámbito familiar a la que pertenece cada sujeto, conforma sus actitudes por ejemplo: en una familia autoritaria estable aparece una resistencia al cambio, en la familia autoritarista inestable aparecen actitudes negativo-reactivas con respecto a los demás y a las instituciones sociales, en la familia bajo una estructura de sobreprotección surgen actitudes

acomodaticias respecto a las élites dominantes, y por último en la familia en donde existe equilibrio entre el ejercicio de la autoridad y el respeto a la libertad de los demás se originan actitudes positivas hacia la autoafirmación, la relación con los demás y con las instituciones desde una postura responsable y crítica (Ballesteros, 1995:27).

De acuerdo a lo anterior podemos relacionar el tema del contexto familiar con la temática de educación ambiental; primero reconocemos que las actitudes no pueden ser observadas directamente pero si pueden ser inferidas por la verbalización de los sujetos. A partir de tal reconocimiento podemos inferir a que tipo de contexto familiar pertenece, en este caso el adulto y joven adulto, para entonces entender el porque de sus actitudes. Por ejemplo los siguientes comentarios aportados por distintos adultos, denotan actitudes negativas con respecto al lugar donde viven los demás. Es decir que a partir de sus respuestas nos percatamos que existen no sólo actitudes negativas sino también reactivas por las personas que viven en zonas rurales de las que habitan en las zonas urbanas.

No, no, no, hace nada has de cuenta que no es una comunidad como donde yo vivo [...] este bueno el vive en, mmm todavía es un poco rural (E, tendero, 48 años).

[...] yo podría hacer que ya los hicieran un poco más a la orillita, más a, no pues no lejos porque también para ellos es difícil por lo de los animales, pero si yo quisiera que los echaran a la orillita y que ya la comunidad le digo ya sea más, menos olores y todo eso (R, jornalero, 49 años).

Por otra parte, un aspecto más que se destaca con respecto a las actitudes conforme a lo ya revisado, es que éstas implican una alta carga afectiva y emocional que refleja nuestros deseos, voluntad y sentimientos. Hacen referencia a sentimientos que se reflejan en nuestra manera de actuar, destacando las experiencias subjetivas que los determinan. La siguiente cita denota la actitud de una asesorada con respecto a su deseo y voluntad por estudiar el nivel primaria en INEPJA, y que a lo largo de su discurso manifiesta una carga afectiva y emocional.

yo de niña no, yo perdí a mis padres muy chica, mi padre murió antes de que yo naciera, y mi madre me dejó de 16 años y pues nosotros fuimos muchos 9 hijos, pues por todo eso,

todos trabajamos, todos trabajamos y este y [...] pues se puede decir que si fui unos días pero a unos como párvulos que les decían antes únicamente pero fue todo y yo tenía ganas de seguir, bueno yo tenía ganas de estudiar, de aprender, y de darme cuenta pues de muchas cosas, de los valores, de la educación, pues de todo quería darme cuenta [...] yo pues fui una niña sin escuela, sin nada aquí fue en INEPJA donde yo empecé a ser mi, bueno hice mi primaria y ya voy a hacer mi secundaria, y pues parece que ahí la llevamos. (M, ama de casa, 58 años)

Otro aspecto que podemos mencionar con respecto a las actitudes es que estas son adquiridas. Toda persona llega a determinada situación, con un historial de interacciones aprendidas en situaciones previas (Tejada y Sosa, 1997: 2). De esa manera, pueden ser consideradas como expresiones comportamentales adquiridas mediante la experiencia de nuestra vida individual o grupal. Uno de los adultos entrevistados expresa su actitud ya adquirida frente al aprendizaje de los contenidos del libro por un mejor ambiente, el cual se ve reflejado en la siguiente respuesta:

El libro Por un mejor ambiente se me hizo bonito, porque hay que levantar la basura, echar la basura en un contenedor, nos enseñan que hay residuos peligrosos como las jeringas, hay que cuidar el aire. Me gusto porque nos ayuda como conservar nuestra ciudad limpia, sin perjudicarnos, no quemar llantas, como mejorar nuestra ciudad. Mira este libro yo no lo había visto pero donde trabajo nos hacen encuestas y por eso sabía algunas cosas. Me dicen ven Molina a ver ¿qué es un residuo peligroso para ti? pues las jeringas, las estopas llena de grasa y los botes de spray que explotan con el sol, se calientan mucho y truenan y perjudican nuestros ojos, utilizamos guantes y cubre bocas. La gente debería de apachurrar estos botes y ya tirarlos. (J, pepenador, 42 años).

Por su parte los autores Fishbein y Ajzen señalan que la actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud. En el siguiente fragmento de entrevista, podemos darnos cuenta de la

actitud que está ya manifiesta por un adulto que ha cursado el módulo por un mejor ambiente y al que responde de manera favorable.

[...] ah pues cómo así como que caminando, voy caminando todo voy viendo las calles este, como están, si a veces yo ya tengo que si veo una bolsa tirada la recojo y la echa a la bolsa y se me hace interesante porque pueden pasar diez y no la recogen, pueden pasar diez personas y no recogen la bolsa nada más pasan la pisan y yo ya no, como que me sirvió mucho la parte del ambiental [...] la experiencia que tengo de un patrón que tengo, que cada cosa si vamos al campo lo que comimos o lo que desechables, se guardan en la basura, se echan en la camioneta los echan a la basura (J, empleado, 45 años).

Aunado a lo anterior podemos retomar la postura del autor Morales quien habla de los componentes que influyen en la formación y desarrollo de las actitudes clasificándolas en tres categorías: componente cognitivo, componente afectivo y componente conductual, las cuales están conformadas con sus respectivos mecanismos que están directamente interrelacionados entre sí. Con respecto al componente afectivo señala que el afecto es uno de los aspectos que toma cierta importancia al momento de hacer evaluaciones hacia un objeto de actitud, es decir, las emociones que nos provoca una persona u objeto implica que tan agradable fueron nuestras experiencias entre estos dos aspectos experiencias y emociones hay una relación que influyen en nuestras emociones (Morales, 2007: 458).

Por lo tanto podemos definir este componente como aquellos mecanismos, que aprueban o contradicen las bases de nuestras creencias expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian (física y emocionalmente) frente al objeto de la actitud (feliz, enojado, angustiado, entre otros). Dicho componente lo podemos observar en las siguientes respuestas de los adultos entrevistados.

[...] y antes pensaba bueno yo creía que los pañales de antes eran mejor que los de ahora porque eran de franela y los podíamos lavar y usar muchas veces...porque los de ahora solo sirven una vez y se tiran y hacen mucha basura, ah pero ahora ya sé que sí son basura

porque como leí en el libro del ambiente y me explico mi asesora pus tardan mucho es de...de..bueno en deshacerse...mmm...descomponerse (M, ama de casa, 58 años).

Ira... ya hasta me da gusto ahora si decirles a mis chavos que tiren y separen la basura y que la echen en su lugar y les digo y les explico porque es bueno y malo eso... porque ira antes nada más creía que teníamos que tener la casa limpia y que no tiraran la basura pero pus no sabía porque (P, comerciante, 48).

Cabe señalar que una posible vía de analizar si el sujeto ha logrado modificar sus actitudes e identificar como las significa es precisamente apartir de lo que dice o expresa, aunque de acuerdo a lo establecido por Glasgow no significa del todo que la persona lo este adoptando realmente para proteger el ambiente pero si es un indicador de que puede ir paulatinamente apropiándose de estos saberes y lograr más adelante saberes prácticos.

4.3 La apropiación de saberes prácticos entendidos como el comportamiento de los adultos y su medio ambiente.

Como pudimos observar en el anterior inciso las actitudes por ser estados internos del individuo no pueden ser estudiadas directamente sino a través de sus expresiones externas, que en la mayoría de los casos son influenciados por las presiones sociales a las que estamos sometidos, lo que nos lleva a pensar que no siempre las actitudes expresadas coinciden con las sentidas.

Asimismo reconocemos que estamos sometidos a las condiciones de las situaciones que vivimos, de manera que nuestra actitud no puede inferirse de un sólo acto o situación; se debe promediar el impacto de nuestras actitudes sobre nuestras acciones. Fazio y Zanna hacen referencia a la “potencia de las actitudes”, señalando que las actitudes surgidas de nuestra propia experiencia en momentos claves, imprimen una huella más honda en nuestro actuar.

De tal forma estas actitudes “más poderosas” contribuyen en mayor escala a predecir más acertadamente nuestras conductas. La idea entonces, es tratar de maximizar la potencia de las actitudes en estudio, trayéndolas a la mente y haciendo auto consciente a las personas de

sí mismas y de sus actitudes “más potentes”, como medio para fomentar la consistencia entre palabras y acciones (Myers, 1995). La siguiente respuesta elaborada por un adulto, evidencia en la primera parte la actitud surgida de su propia experiencia en un momento crucial de su vida y en la segunda parte ya se manifiesta la potencia de su actitud relacionada con su conducta.

[...] me vine de mi comunidad de San Luis Potosí, no de la ciudad sino de un pueblito [...] yo antes era agricultor y me vine para acá, porque el agua se escaseó y ya no pude ser agricultor precisamente me sucedió lo que se explica en un libro sobre la emigración, ya no de brasero pero si tuve que emigrar aquí.

Está difícil, porque por el simple hecho que no tienen un conocimiento como el que ahora tengo yo, esos adultos que no tienen una reflexión hablemos así, la verdad necesitan de alguien que se los diga o que estudien y practiquen esto de los libros [...] Yo si lo llevo a acabo con mis familia, por ejemplo les digo a mis hijos ya no usen tanto detergente ni tanto cloro, cierren las llaves cuando lavan trastes, no desperdicien el agua. [...] Pero a lo mejor si lo voy a empezar a hacer con los parientes y vecinos y una vez a una señora le dije oiga señora no la tire, se me queda viendo feo y dije ya me voy ya me voy [...] hay a veces que ves lo malo y ya te das cuenta de eso porque ya lo aprendiste y ves los que no lo hacen y se siente uno mal y los adultos deberíamos cambiar por mejorar (P, comerciante, 48 años).

En función a lo expuesto, cabe reconocer que la relación actitud-conducta es afectada por muchos factores que determinan en conjunto, el nivel de predicción de las actitudes con respecto a la conducta (Eiser, 1989). Aunada a la idea de vincular las actitudes y conducta como vimos en el primer capítulo, se identifica la postura conductista que considera que las actitudes se generan y modifican en virtud de influjos externos. Por ejemplo en las siguientes citas podemos observar como algunos entrevistados experimentan de manera diferente sus actitudes con respecto al cuidado del medio ambiente a partir de los conocimientos aportados en sus módulos de educación ambiental. Los dos primeros manifiestan una postura conductista porque sus conductas se ven influenciadas por un

influjo externo que en este caso es el valor monetario, es decir que limpian y recogen basura con el propósito de recibir un pago monetario por su conducta realizada.

Ahorita debemos hacer muchas cosas las cajas de cartón las podemos juntar y hasta la vendes. Antes me daba vergüenza recoger botellas y cartón y llevarlas a vender pero ahora ya no porque estoy limpiando y me gano una lanita (B, comerciante, 45 años).

He aprendido todo lo que se contamina yo antes agarraba mi botella y la tiraba en la calle y ahora ya sé que si la tiró puedo contaminar mi medio ambiente se pueden tapar las coladeras y lo que es mejor ahora las junto y me pagan por ellas [...] también el aceite no debemos tirarlo a las coladeras ahora lo pongo en un bote y lo vendo. (J.M, comerciante, 45 años).

En cambio la siguiente entrevistada no responde a un estímulo externo y sólo manifiesta la potencia de su actitud.

Vivo en casa propia, en mi comunidad hay mecánicos, una empresa de papas y todos los desechos lo echan al drenaje, yo veo que los mecánicos echan el aceite a las coladeras y deberíamos de tratar de no hacer eso, deberíamos de recolectarlo en un tambo y no en las coladeras (M.M, comerciante, 40 años).

Otro modelo es el de Fishbein y Ajzen que señala como elemento más inclusivo y definitorio el afectivo. No obstante de forma generalizada se sigue considerando que sin ser el único factor, las actitudes son un elemento importante a la hora de explicar la conducta humana.

Existen otros modelos como pudimos observar en el primer capítulo conforme a la temática de la relación de las actitudes y conducta. En este caso retomemos el modelo nombrado Motivación y Oportunidad como Determinantes de la Conducta. Según este modelo la influencia de las actitudes sobre la conducta se produce de dos modos: como producto de un proceso espontáneo o como producto de un proceso deliberativo. La primera línea se fundamenta en la activación automática de la actitud (proceso espontáneo). Destaca así la preeminencia de las actitudes “más accesibles” como guía que dirige y ejerce mayor

impacto en la conducta inmediata a su activación. Así, "... si una actitud es accesible, y por ello capaz de activación automática, el procesamiento espontáneo prevalecerá pero sólo si la persona carece de motivación y, además, de oportunidad para poner en marcha un proceso deliberativo" (Myers, 1995: 210).

En este caso la motivación pudiera estar representada, por ejemplo, por la presión social con relación a la conducta y/o por el temor a cometer errores. Por su parte, la oportunidad estaría referida a la posibilidad de contar con el tiempo necesario para evaluar las opciones que se derivan de la situación en la que se activa la actitud. Dicha manifestación se clarifica a través de la siguiente respuesta elaborada por adulto.

Estudiaba en un parque pero pasaba gente y me distraía por eso en mi casa tengo un lugar apartado en mi casa en un cuarto. Salgo a las 6:30 de trabajar, luego me tengo que bañar, a veces me da flojera, y luego me pongo a estudiar, le echo ganas 3 o 4 días seguidos y como tengo que ver a la maestra los sábados pues me tiene que revisar [...] Los materiales que utilizo de limpieza para limpiar mi cuarto es el cloro, pero ahora uso poco, yo pensaba que al echarle mucho a la cubeta se limpiaba mejor pero ya vi que no que contamina y se debería utilizar otra cosa que no sea el cloro [...] Otra cosa lo de las pilas yo antes jugaba de niño con las pilas las desbaratábamos y ahora sé que no debíamos hacer eso (G, empleado, 20 años).

A partir de las aportaciones que revisamos de la teoría de Kohlberg identificamos que la conducta moral incluye como elemento esencial el juicio individual del propio actor, es decir una comprensión cognitiva y una convicción en conciencia de los motivos que le llevan a actuar. Por tanto una conducta resultante del mero conformismo o normas o influjos externos no podemos considerarla específicamente moral, aún en el caso de que fuera una conducta correcta. En los siguientes fragmentos de los entrevistados podemos identificar dichas conductas a partir de sus respuestas.

Sí pues ahí están los contenedores, uno nada más la lleva en las noches o en las mañanas y ya pasan y se la llevan [...] No sé mmm no me acuerdo bien creo la orgánica son como las tortillas que le damos a los puercos y la otra es la que infecta el agua como el cloro ¿no?

[...] No pues hasta eso si el libro trae muchas cosas pero uno no trae mucho cerebro recordar todo o contestar las preguntas que venían allí de volada, ja, ja, ja [...] sí pero yo si llevo la basura a los contenedores (A, estudiante, 15 años).

Pues todos los días, hasta eso la gente es bien limpia aquí, si no nos multan por no barrer la calle [...] Sí pues en la mañana se levanta uno y allí uno barre la calle y en la tarde ya casi noche otra vez [...] creo que son como cuatrocientos por no barrer la calle si pasan y la ven sucia, bueno primero pasan y nos dicen que barramos la calle y luego ya vuelven a pasar y nos dicen que ya nos habían avisado [...] No sé bien pero son los del reglamento de esos que de los que se encargan de la limpieza y por eso barro (E, ama de casa, 40).

Por otra parte podemos retomar las aportaciones de Fishbein y Ajzen quienes argumentan sobre la relación entre las actitudes y la conducta. Por una parte identifican las creencias como las relaciones establecidas entre el objeto de actitud y sus atributos (expectativa), las cuales sumadas a la valoración de dichos atributos (valor) conforman el denominado componente actitudinal. Así además del componente actitudinal establecen el componente normativo, el cual posee una doble dimensión expectativa-valor. En la siguiente respuesta de la entrevistada podemos visualizar su percepción sobre las creencias de otros sujetos y la valoración que asigna a la opinión de sus vecinas, que añadido al valor del anterior componente resulta en la intención conductual.

Pues en mi calle casi todos salimos a tirar la basura en la mañana a los contenedores [...] no pues imagínese si no la tirara allí que iban a decir de mí o como me verían [...] los camiones pasan por la basura (M, ama de casa, 58).

A lo largo de este capítulo hemos analizado los tres ámbitos que identificamos relevantes en la configuración de la moralidad: razonamiento moral, actitudes y conductas, referidos respectivamente a las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental conforme a la revisión teórica y a las respuestas que comparten los adultos entrevistados de acuerdo a la guía de entrevista diseñada para nuestra investigación. Por una parte observamos que los distintos autores comparten la idea de que las actitudes son un componente o factor

mediador fundamental en el proceso de desarrollo de la moralidad humana. Asimismo estas resultan construcciones teóricas inferidas de la conducta externa y de las declaraciones verbales del sujeto. Las actitudes son aprendidas o adquiridas de múltiples maneras, pero son, en última instancia, disposiciones internas; y en tanto que disposiciones internas e individuales, aparecen como el producto y el resumen de todas las experiencias, directas o indirectas, que el individuo ha tenido con el objeto o su símbolo. De esta manera la actitud es subjetiva (Montmollin, 1991:117). Por último nos percatamos que algunos adultos optan por una conducta acorde con las expectativas de sus referentes específicos y aunque varios exhiben conductas respetuosas con el entorno no todos han elaborado razonamientos consistentes y una comprensión de porqué esas conductas son realmente mejores que las contrarias.

CONCLUSIONES

El problema de aprendizaje moral ambiental es multidimensional, pues involucra diversos elementos, en esta investigación se consideraron los componentes cognitivo, afectivo y conductual para analizar la modificación actitudinal, apropiación y significación de saberes valorativos y prácticos de las personas jóvenes y adultas a partir de los módulos de educación ambiental del INEPJA.

De esta manera con base a los resultados obtenidos podemos señalar que el progreso moral ambiental que identificamos en cada adulto entrevistado se evidencia a través de su discurso marcando la transición de estadios que ha logrado. Es decir que los adultos con más alto nivel en pensamiento moral pueden tener actitudes más positivas hacia el respeto al medio ambiente.

Es importante señalar que los estadios más altos en pensamiento moral suponen que existe una comprensión más amplia de los problemas morales y se han desarrollado más la capacidad de verse como un participante más en las interacciones sociales. Aquellos adultos que contemplan los problemas morales no sólo desde el propio punto de vista sino también desde el punto de vista de los demás y piensan en términos del bien de todos, les corresponde paralelamente una predisposición también más favorable hacia el respeto a la naturaleza.

Aunado a lo anterior ha sido posible distinguir que el razonamiento ante los dilemas morales que muestran algunas personas jóvenes y adultas se realizan preferentemente teniendo en cuenta las expectativas familiares, sociales y legales. Un hecho que es necesario destacar es que algunos entrevistados que pertenecen a distintas micro regiones presentan similitudes con respecto a lo aprendido de los contenidos de sus materiales de educación ambiental y el nivel de razonamiento moral que han adquirido.

Ahora bien en el caso de las actitudes la gran diferencia respecto al razonamiento moral que observamos en los entrevistados, se da por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de la influencia social. Por ende podemos ubicar el área actitudinal en un lugar intermedio entre juicio moral y conducta moral.

En el mismo sentido la alta carga afectiva y emocional que presentan algunos adultos se ve reflejada en sus deseos, voluntad y sentimientos. En el caso de ciertos adultos se manifestó dicha carga al comentar su deseo y voluntad por estudiar el nivel primaria del INEPJA. Por otra parte al reconocer que las actitudes son adquiridas sobresale que todos los entrevistados llegan a determinada situación con un historial de interacciones aprendidas en situaciones previas. Algunos adultos entrevistados expresan su actitud ya adquirida frente al aprendizaje de los contenidos de su libro titulado “Por un mejor ambiente”.

Es conveniente apuntar que conforme a las respuestas emitidas por los adultos se identificaron en algunos de ellos sus actitudes ya manifiestas al responder de manera favorable frente a situaciones que evidencian situaciones específicas incluidas en los contenidos del material mencionado.

También al considerar el componente afectivo como mecanismo que aprueba o contradice las bases de las creencias de un adulto expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian frente al objeto de la actitud, podemos reconocer que algunos adultos manifestaron de manera implícita a través de las entrevistas su felicidad por compartir con sus compañeros o familiares lo aprendido en su módulo o bien por vincular su creencia con algún conocimiento adquirido en sus asesorías o estudio. El afecto es uno de los aspectos que toma cierta importancia al momento de hacer evaluaciones hacia un objeto de actitud, es decir, las emociones que nos provoca una persona u objeto implica que tan agradable fueron nuestras experiencias entre estos dos aspectos experiencias y emociones (Morales, 2007:458).

En cierto momento reconocimos que las actitudes de los adultos están íntimamente ligadas con la conducta, aunque no son la conducta misma, sino evidencian una tendencia a la acción, es decir, poseen un carácter pre conductual. Asimismo identificamos que los entrevistados están sometidos a las condiciones de las situaciones que viven por lo tanto el autor Myers (1995) propone potenciar sus actitudes a través de una autoconciencia de sí mismos y de sus actitudes más potentes para fomentar la consistencia entre palabras y acciones. Con respecto a este panorama corroboramos que algunas respuestas elaboradas por los adultos evidencian sus actitudes surgidas de sus propias experiencias y en otro momento ya se manifiesta la potencia de sus actitudes relacionadas con su conducta. Esto

se ve reflejado en el caso de un adulto que inmigro a Aguascalientes debido a las condiciones de escasez de agua que vivía en su comunidad e incluso tuvo la necesidad de modificar su ocupación de agricultor a comerciante. No obstante la actitud surgida de su experiencia en un momento crucial de su vida fue significativa cuando se apropia de saberes ambientales potenciando así su actitud relacionada con su conducta; lo cual se evidencia en la modificación de su actitud con respecto a los hábitos que trata de transformar en el uso y cuidado del agua en su casa, además de hacerles partícipes a los miembros de su familia.

Sin embargo en otros casos nos percatamos que los adultos experimentan de manera diferente sus actitudes con respecto al cuidado del medio ambiente a partir de los conocimientos aportados en el módulo de educación ambiental. Tal es el caso de dos adultos que aunque de manera explícita aseguran haber mudado la tendencia de sus actitudes reformando sus hábitos de limpieza no parece ser suficiente para considerarse como prácticas ambientales significativas o una real apropiación de saberes prácticos. Debido a que a través del análisis de sus entrevistas ambos manifiestan una postura conductista, porque sus conductas se ven influenciadas por un influjo externo que en su caso es el valor monetario, es decir que limpian y recogen la basura en sus hogares con el propósito de recibir un pago monetario por su conducta realizada.

Por otro lado identificamos la respuesta de otros adultos que aunque sus respuestas no están relacionadas a estímulos externos como el valor monetario tampoco logran potenciar sus actitudes y como resultado no provocan una consistencia entre palabras y acciones, causando así una discrepancia entre los contenidos de los materiales del módulo de educación ambiental y sus prácticas.

Otro aspecto que reitera lo anterior en donde no se aprecia una conducta moral por parte de los adultos, es cuando en sus comentarios se identifica conductas resultantes de normas, influjos externos o conformismo, que aún en el caso de que parecen conductas correctas no se consideran como conductas morales. Estas fueron las contestaciones que refieren al conocer la diferencia entre basura orgánica e inorgánica o en la que se limitan solo a depositar la basura en los contenedores o barrer sus calles para cumplir con un reglamento establecido por parte de las autoridades.

Con base a las respuestas de algunos adultos se puede identificar el componente normativo, el cual posee una doble dimensión expectativa-valor. Recordemos que las creencias como las relaciones establecidas entre el objeto de actitud y sus atributos (expectativa), las cuales sumadas a la valoración de dichos atributos (valor) conforman el denominado componente actitudinal. Precisamente la respuesta de una entrevistada con respecto a las actividades que realiza para disminuir la cantidad de basura que se genera en su hogar y a los cambios para mejorar el medio ambiente en su comunidad, podemos visualizar su percepción sobre las creencias de otros sujetos y la valoración que asigna a la opinión de sus vecinas y por ende resulta en su intención conductual.

A través de esta investigación se ha podido conocer que las actitudes de las personas jóvenes y adultas están vinculadas al razonamiento moral esencialmente desde su componente cognitivo. Asimismo identificamos que la diferenciación más importante de las actitudes respecto a este razonamiento moral vendría dada por la mayor incidencia en las actitudes de los factores afectivos y de influencia social. Las actitudes se caracterizan, según Montmollin, por ser “un constructo operatorio que sirve para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico y social, sino que los efectos del mundo exterior están mediatizados por la manera con que el individuo interpreta, organiza y codifica los elementos exteriores” (Montmollin, 1991).

Analizar e interpretar las respuestas de los adultos entrevistados del INEPJA, nos permitió avalar la posibilidad de medir desde una perspectiva cualitativa el cambio de actitudes y modificación de sus conductas con respecto a la apropiación de los saberes ambientales, valorativos y prácticos del módulo ambiental. Asimismo a través de la literatura existente sobre la temática, nos permitió comprender que la efectividad de los contenidos de los módulos de educación ambiental del INEPJA dependerá no solo de los objetivos que establezcan como el favorecer la comprensión ambiental a partir de sus dimensiones ecológica, económica, social y cultural entre otros, sino de considerar que los problemas relativos al medio ambiente pueden ser visualizados además de problemas ambientales y sociales como problemas personales.

Precisamente el personalizar un problema ambiental conduciría a una interiorización personal de los valores ambientales, permitiéndoles a su vez analizar la dimensión múltiple

(razonamiento moral, actitudes y conductas) que experimentan los adultos que cursan los módulos del INEPJA, brindándoles la posibilidad de identificar y analizar los procesos que viven para realizar acciones en pro del ambiente en sus comunidades. Ello contribuiría a lograr uno de los propósitos del modelo INEPJA de recuperar los saberes ambientales de los educandos para promover su crecimiento personal con base a la comprensión de la pertenencia y responsabilidad del ser humano con relación a la naturaleza como se vio en el apartado de la concepción de educación ambiental para adultos del INEPJA.

Por último hay que tener presente que nuestros resultados aunque proceden de una muestra muy limitada creemos haber abierto una vía para seguir avanzando en el ámbito de la educación en valores ambientales.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1990). Análisis crítico de la teoría sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.

Aguilar, C. (2005). Análisis de procesos metodológicos en las investigaciones sobre educación ambiental no formal (Tesis de pregrado). UNAM, México.

Arriarán, Samuel. (2001). *Virtudes, valores y educación moral*, México: UPN.

Badillo, Rocío. (2007). Educación ambiental, necesidad inaplazable para la sustentabilidad del medio ambiente (Tesis de pregrado). UAM, México.

Ballesteros, J. (1995). *Ecologismo personalista*, Madrid: Tecnos.

Bandura, A (1983). *Principios de modificación de conducta*, Salamanca, España: Sígueme.

Barriga, S. (1981), *Introducción a Moscovici, S., Psicología de las minorías activas*, Madrid: Morata.

Bellver, V. (1993). Paradigma ecológico y nuevo derecho humano al medio ambiente, (Tesis Doctoral), Universidad de Valencia, España.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid: Alauda/Anaya.

Booth, A y Jacobs, H. (1990). *Ties That Bind: Native American Beliefs as a Foundation for Environmental Consciousness*, Environmental Ethics, Spring.

Bravo, M. (1992). *Incorporación de la dimensión ambiental al curriculum universitario*. Estudio comparativo entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana, México: Conacyt Proyecto de investigación, inédito.

Brehm, S y Kassir, S. (1991). *Social Psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Caduto, M. (1983). A Curriculum Model For Environmental Values Education, Journal of Environmental Education, Spring.

Caduto, M. (1983), A Review of Environmental Values Education, Journal of Environmental Education, Spring.

Caduto, M. (1992), Guía para la enseñanza de valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNEUMA, Serie de Educación Ambiental, 13, Generalitat Valenciana, Consellería de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.

Colom, A. y Sureda, J. (1989). *Pedagogía Ambiental*, Barcelona: CEAC.

Calixto Flores, R. (2012). Investigación en Educación Ambiental. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17, (55), 1019-1033. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14024273002.pdf>

Chesney, Luis. (2008). *Ambiente y concientización*, México: Terra Nueva Etapa.

Echeíta, G. y Martin, E. (1991), "Interacción social y aprendizaje", en Marchesi, Coll y Palacios (Compiladores), Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza

Educación ambiental (s.f.) Consultado el febrero 12, 2014 de <http://www.aguascalientes.gob.mx/temas/medioambiente>

Educación y programas (s.f.) Consultado el octubre 13, 2015 de <http://www.gob.mx/semarnat>.

Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, New York: McGraw-Hill.

Eiser, R. (1989) *Psicología Social: Actitudes, Cognición y conducta social*, Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Escamez, J. (1989). *La realidad de las drogas en las escuelas*, Valencia, España: Llorens.

Escamez, J. (1987), La relación conocimiento y acción moral: la educación para una conducta moral, en Jordan, J y Santolaria, F, La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas, Barcelona: PPU.

Escamez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia: Nau Libres.

Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores en Enseñanza, No. 8, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación Curricular*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fernandez, B. (1984). *El contexto en evaluación psicológica*, Murcia España: Limites.

Fernández, Nadia (2006). Mejoramiento ambiental y huertos familiares en el centro de bienestar familiar Santa Catarina, Tláhuac, México, UAM Informe de Servicio Social de Agronomía.

Fishbein, M y Ajzen, I (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. (An introduction to the theory and research)*, U.S.A.:Ed. Adisson Wesley, Reading Mass.

Fronzizi, R (1992). *¿Qué son los valores?*, Breviarios: Fondo de Cultura Económica.

Hersh, R., Paolitto, D. y Reimer, J. (1979). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.

Gauttari, Félix (1996). *Las tres ecologías*, Valencia.

Giddens, Anthony (2004). *Sociología*, Madrid: Alianza.

Glasgow, J. y Robinson, P. (1995). *Programa de introducción a la educación ambiental para maestros e inspectores de Enseñanza Primaria*, Bilbao: Los Libros de la Catarata

Gómez, Margarita y Reyes, Laura (2004). *Educación ambiental, imprescindible en la formación de nuevas generaciones*, México: Terra Latinoamericana.

Guevara, Juan (2002). Localización de actitudes proambientales, México, Revista de Psicología.

González Gaudiano, Edgar (1993) Estado del conocimiento de la Investigación en Educación Ambiental en México” en González Gaudiano et al. (coord.) (1995) Hacia una

Estrategia Nacional y Plan de Acción en Educación Ambiental. México: SEMARNAP-SEP.

Gonzalez, Gaudiano (2000). *Complejidad en educación ambiental*, México: Tópicos en Educación ambiental.

Gonzales, Gaudiano y Ortega, Miguel Angel (2009). *La educación ambiental institucionalidad de los fallidos y horizontes de posibilidad*, México: Perfiles educativos.

Gómez, Margarita y Reyes, Laura (2004). *Educación ambiental, imprescindible en la formación de nuevas generaciones*, México: Terra Latinoamericana.

Gutiérrez, G. y Rodrigues, A. (1990). Revista Latinoamericana de Psicología, 22 (1), 181-182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo/pdf/805/80522111.pdf>

Hernández, Sampieri (2008). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.

Hersh y Paolitto (2002) El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

INEA (2008). Publicación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México: INEA.

INEPJA (s.f.). Consultado el septiembre 18, 2012, de <http://www.aguascalientes.gob.mx/inepja>.

Iozzi, L (1978). "The environmental issues test (EIT): a new assesment instrument for environmental education". en Davis, C y Sacks, A Eds., Current issues in environmentaleducation IV. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB

Kohlberg, L y Candee, D (1992). *La relación del juicio moral con la acción moral*, Psicología del desarrollo moral, Bilbao: DDB.

Kohlberg, L y Mayor, R. (1984). *El desarrollo del educando como finalidad de educación, Venezuela: Vadel Hnos. Editores C.A.*

Leff, Enrique (1996). Conocimiento y Educación Ambiental, Congreso Internacional. Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental, Santiago de Compostela, Ponencias plenarias.

Leff, Enrique (2003). *La complejidad ambiental*, México: Siglo XXI.

Lozano, Carlos (2012). Decreto Núm. 275. Artículo único, ley para la educación para el Estado de Aguascalientes. Recuperado de <http://www.aguascalientes.gob.mx/transparencia/puntos/obligaciones/Egresos.pdf>.

Maldonado, Héctor (2005). *La educación ambiental como herramienta social*, México,

Martínez M (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*: México, Trillas.

Martínez, López. Ausencias, medidas e ilusiones en la Docencia de la Sociología, en Revista Española de Investigaciones, España, Universidad de Vigo España.

Meira, Pablo Ángel (2000): “La educación ambiental ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: implicaciones para el desarrollo de líneas de investigación”, en Campillo, M. (coord.): *El papel de la educación ambiental en la pedagogía social*, Murcia: Diego Marín Editor.

Meyer, F. (1977) “El concepto de adaptación”. En J. Piaget, *Los procesos de adaptación*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Montmoli, G. (1991), “El cambio de actitud”, en S. Moscovici, *Psicología social. Influencias y cambio de actitudes individuos y grupos*, Barcelona: Paidós.

Morales, J.F., (2007). *Psicología social*, España: Mc Graw Hill.

Morales, P. (1999). *Medición de actitudes en psicología y educación*, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, San Sebastián: Tarttalo, S.A.

Moscovici, S (1981). *Psicología de las minorías activas*, Madrid: Morata.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*, Barcelona: Paidós.
- Nieto, Caraveo y Luz, María (2001). *Modalidades de la educación ambiental: diversidad y desafíos*, Brasil: Rima.
- Nieto, Caraveo (2001). *La evaluación y el diseño curricular como construcción social del currículum*, ponencia presentada en el 3er. Foro de Educación en la UASLP, México: San Luis Potosí.
- Novo, María (1985). *Educación Ambiental*, Madrid: Anaya.
- Novo, M. (2003). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid: Universitas.
- Nuévalos, C. (1997) Desarrollo moral y valores ambientales (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Nuévalos, Carmen. (2003). Prácticas para el Desarrollo Moral en Universitarios. *Revistas. Usal*. E. 15, 95-127. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3031/3064>.
- Oldenski, T. (1991), "What on Earth are we doing with Environmental Ethics in Education?" en *Environmental Education and Information*, 10 (2)
- Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, Distrito Federal*, México: Siglo XXI editores,
- Palacios, Juan (2005). La educación ambiental como un medio y recurso para comprender la problemática ambiental, México, UAM Tesis Ciencias Biológicas.
- Palacios y Álvaro, Marchesi (1982). *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid: Alianza
- Perrenoud, P (2000). *El currículum real y el trabajo escolar*, Madrid: Morata.
- Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (1991) *La psicología del desarrollo moral, Historia, teoría e investigación actual*, Madrid: Siglo XXI.

Pérez –Delgado, E. y Mestre Escrivá, M.V. (1995) Estructura vs. Contenido, en *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Universidad de Valencia: Valencia.

Piaget, J. (1979), *El juicio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella

Piaget, J., Meyer, F. Yosterrieth, P. A. (1967), *Los procesos de adaptación*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, Jean (1971). *Seis Estudios de Psicología*, Barcelona: Barral Editores.

Piaget, J (1977). *De la Pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Pliego, Olga (2007). Elaboración y diseño del paquete de autoformación para asesores del eje trabajos basados en el modelo de educación para la vida y el trabajo del INEA. México, UNAM Tesis Pedagogía.

Prieto, Marina (2000). *Transversalización curricular y sustentabilidad: contribución para la teoría y práctica de la formación de maestros*, México: Tópicos en Educación Ambiental.

Quiroz, Abraham (2004). *Actitudes y Representaciones*, Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

Rivière, A. (1991). *Orígenes históricos de la Psicología Cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información*, Madrid: Anaya.

Rodrigues, A. (1981). *Psicología social*, México: Trillas.

Rokeach, Milton (1970) Corsini Encyclopedia of Psychology, Publication History, Florida:Wiley.

Ruiz, Estela. Reflexiones sobre la realidad del currículum, en Perfiles Educativos No. 34, México, CISE-UNAM.

Ruiz, Parga (2007). Estrategias para fortalecer el desarrollo del potencial humano, que responda a las necesidades educativas de jóvenes y adultos en educación básica, Secretaría

de educación Jalisco, México, Dirección general de educación permanente, secundaria a distancia para adultos.

Sanmartí, N. y Tarín, R. (1999). Valores y actitudes: ¿se puede aprender ciencia sin ellos?, en *Alambique*, No. 22, Año VI.

Santisteban, Aurelio (2004). *La Promoción de Actitudes Favorables a la Conservación y Mejora Ambiental mediante Metodologías apropiadas*, México: Grupo Editorial Universitario.

Serafín, Antúnez (1993) El papel de las AMPA en la prevención de la violencia escolar. *Revista de Investigación, Aula de Innovación Educativa*, 230, 31-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista>.

Tejada y Sosa (1997) Las Actitudes en el Perfil del Formador de Formación Profesional y Ocupacional. Ponencia presentada en el Segundo Congreso CIFO, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Tirado, C. (2004). La Evaluación de la Docencia en la Universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 777-786. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002212.pdf>

Terrón, Esperanza (2004). *La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso*, México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Ulin, PR (2006). *Investigación aplicada en salud pública*, Washington D.C: Organización Panamericana de la salud.

Yambert, P. y Donow, C. (1986). “Are We Ready for Ecological Commandments”, *The Journal of Environmental Education*, 17 (4), 13-16. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1986.9941420.pdf>

ANEXO No. 1**Características de los entrevistados**

No. Entrevista	Nombre	Sexo	Edad	Nivel de escolaridad	Ocupación	Lugar de aplicación (No. de Microregión)
1	Teani	F	15	6o. Prim.	Ayudante (tamales)	M.1
2	Ana	F	15	6o. Prim.	Estudiante	M.4
3	Carolina	F	15	6o. Prim.	Empleada (zapatería)	M.5
4	Agustín	M	16	6o. Prim.	Estudiante	M.6
5	Gustavo	M	20	6o. Prim.	Empleado	M.2
6	Elvia	F	40	6°. Prim	Ama de casa	M.1
7	María Magdalena	F	40	6°. Prim	Comerciante	M.1
8	Juan	M	42	6°. Prim	Pepenador	M.3
9	José Luis	M	45	6°. Prim	Mecánico	M.3
10	José Manuel	M	45	6°. Prim	Comerciante	M.2
11	Braulio	M	45	6°. Prim	Comerciante	M.3
12	José	M	45	6°. Prim	Empleado	M5

13	Pablo	M	48	6°. Prim	Comerciante	M7
14	Enrique	M	48	6°. Prim	Tendero	M4
15	Juan Antonio	M	49	6°. Prim	Vigilante	M.1
16	Raúl	M	49	6°. Prim	Jornalero	M2
17	Sergio Pedro	M	53	6°. Prim	Empleado Limpieza	M.1
18	María Cecilia	F	58	6°. Prim	Ama de casa	M.6
19	Marisol	F	58	6°. Prim	Ama de casa	M.5
20	Josefina	F	58	6°. Prim	Comerciante	M.3

ANEXO No. 2

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevistados

Adultos y jóvenes mayores de 15 años que han asistido a las asesorías de los módulos de educación ambiental en las plazas comunitarias en la ciudad de Aguascalientes.

Datos sociodemográficos

Nombre del entrevistado:

Sexo:

Edad:

Nivel de escolaridad:

Ocupación:

Estado civil:

1. ¿Actualmente dónde trabaja?
2. ¿Cuántas personas componen su familia? (personas que viven en su casa)
3. ¿En la comunidad dónde usted vive, cuáles considera que son los tres principales problemas a solucionar?
4. ¿En su vivienda cuenta con los servicios de agua potable, luz eléctrica, drenaje y recolección de basura?
5. ¿Cuántos módulos de educación ambiental ha cursado?
6. De las cosas que ha aprendido: separación de basura, elaboración de compostas, identificación de productos contaminantes, etc., ¿cuáles le han sido más útiles?
7. ¿Qué otros contenidos considera que debieran incluirse?
8. ¿Cuándo escucha educación ambiental con que palabras las asocia...?
9. ¿Con quienes platica sobre los temas vistos en los módulos de educación ambiental?

10. ¿Qué productos de limpieza utiliza con mayor frecuencia en su hogar?
11. ¿Considera que esos productos contaminan el agua? ¿Por qué?
12. ¿De dónde se obtiene principalmente el agua en la comunidad en la que usted vive?
13. ¿Con qué se puede contaminar el agua?
14. ¿Usted o su familia tiene prácticas de cuidado de agua? ¿Cuáles?
15. ¿Cuáles son las cosas o productos que hay que tirar en la basura?
16. ¿Cuáles de los siguientes productos usted considera que son basura: caja vacía de galletas. Envase de plástico, pañal desechable, periódico, bolsa de plástico, pilas usadas, botella de vidrio, envase de refresco, restos de comida, empaque vacío de jugo de leche?
17. ¿Qué hace con las cajas, latas y botellas de plástico vacías? ¿Cuáles son las cosas que se pueden reaprovechar?
18. ¿Usted conoce cuáles son los desechos orgánicos e inorgánicos?
19. ¿Para qué sirve separar estos desechos?
20. ¿Qué tipo de actividades realizaría para disminuir la cantidad de basura que se genera en casa?
21. ¿Usted conoce qué es una composta?
22. ¿Alguna vez ha elaborado una?
23. ¿Qué cambios podría realizar en su colonia para mejorar el medio ambiente?
24. ¿Cree que los adultos pueden lograr cambios para mejorar el medio ambiente en su comunidad sin la ayuda de las autoridades? ¿Por qué?
25. ¿Ha llevado a la práctica alguna actividad sugerida de los contenidos de los materiales didácticos?
26. ¿Cuál o cuáles?

		<p>basura?</p> <p>16. ¿Cuáles de los siguientes productos usted considera que son basura: caja vacía de galletas. Envase de plástico, pañal desechable, periódico, bolsa de plástico, pilas usadas, botella de vidrio, envase de refresco, restos de comida, empaque vacío de jugo de leche?</p> <p>18. ¿Usted conoce cuáles son los desechos orgánicos e inorgánicos?</p> <p>19. ¿Para qué sirve separar estos desechos?</p> <p>24. ¿Cree que los adultos pueden lograr cambios para mejorar el medio ambiente en su comunidad sin la ayuda de las autoridades?</p>
Conducta Ambiental	Saberes prácticos (componente conductual)	<p>17. ¿Qué hace con las cajas, latas y botellas de plástico vacías? ¿Cuáles son las cosas que se pueden reaprovechar?</p> <p>20. ¿Qué tipo de actividades realizaría para disminuir la cantidad de basura que se genera en casa?</p> <p>22. ¿Alguna vez ha elaborado una?</p> <p>23. ¿Qué cambios podría realizar en su colonia para mejorar el medio ambiente?</p> <p>25. ¿Ha llevado a la práctica alguna actividad sugerida de los contenidos de los materiales didácticos?</p> <p>26. ¿Cuál o cuáles?</p>
Otros		<p>1. ¿Actualmente dónde trabaja?</p> <p>2. ¿Cuántas personas componen su familia? (personas que viven en su casa)</p> <p>5. ¿Cuántos módulos de educación ambiental ha cursado?</p>

