



مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة
FONDATION MOHAMMED VI
POUR LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT
www.fm6e.org

WEEC
Permanent Secretariat

www.environmental-education.org

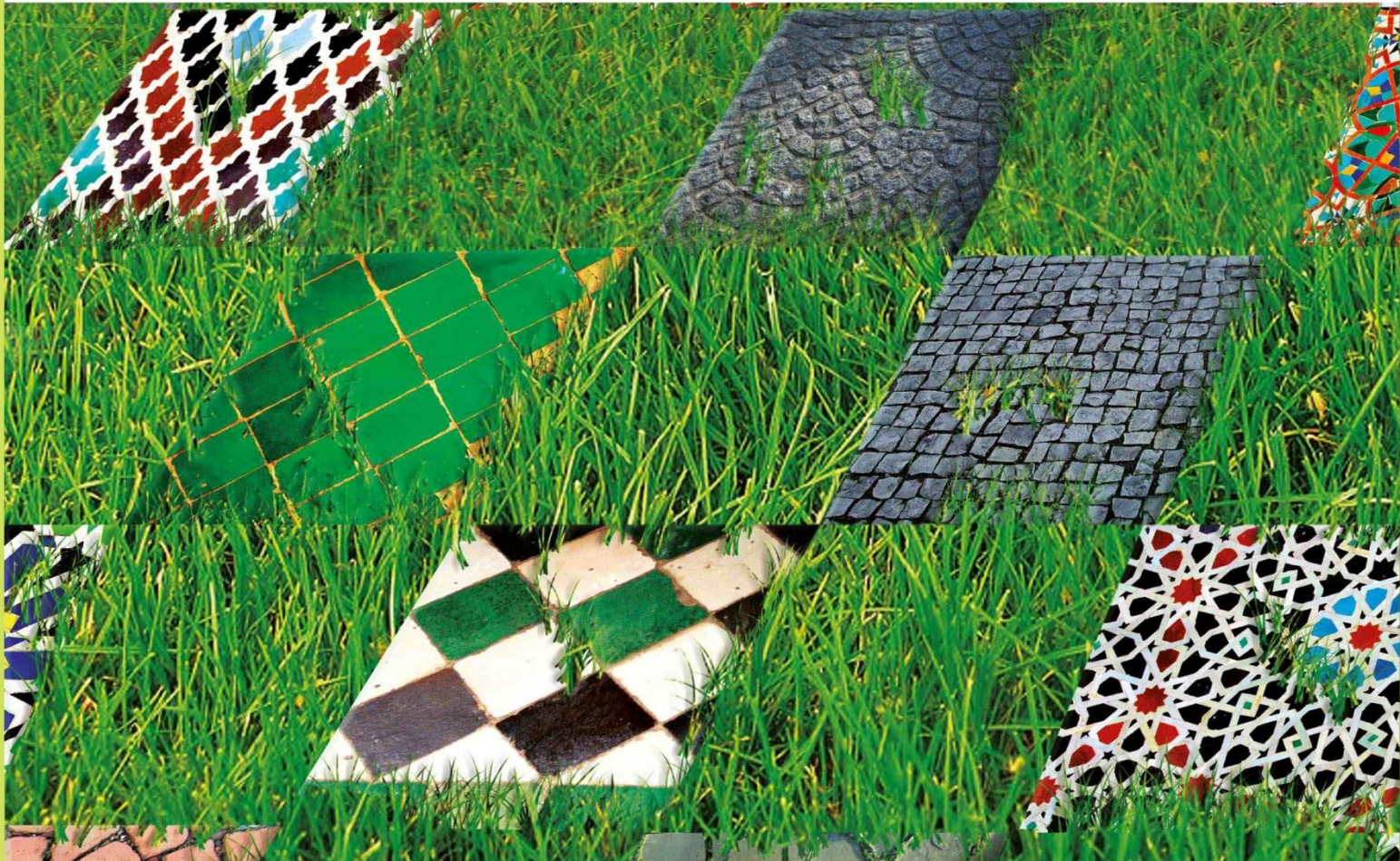


Proceedings/Actes/Actas / تقرير أعمال المؤتمر

World Environmental Education Congress (7th WEEC)

Marrakech, Morocco 2013 9-14 June

Niche 2 Intercultural dialogues



Le 7WEEC a été organisé sous le Haut patronage de **Sa Majesté le Roi Mohammed VI**, et sous la présidence effective de **Son Altesse Royale la Princesse Lalla Hasnaa**, par:

Co-Présidence du Congrès

- Fondation Mohammed VI pour l'environnement (**Fondation**) Lahoucine Tijani
- Secrétariat Permanent (**SP**) Mario Salomone

Comité d'Orientation:

Fondation: Lahoucine Tijani, Nouzha Alaoui, Mounir Temmam - **SP:** Mario Salomone, Dario Padovan, Roland Gerard

Coordination Fondation-SP; Budget; Relations internationales; Programme Plénières et événements parallèles, workshops, tables rondes, Validation activités, Comités scientifiques

Comité Opérationnel de coordination

Fondation: Nouzha Alaoui, Loubna Chaouni

Comité Scientifique

Fondation: Mounir Temmam, Ihssane El Marouani, Fatima Zohra Lahlali - **SP:** Isabel Orellana

Comité Communication/ Presse

Fondation: Hassan Taleb, Narjiss Zerhouni, Raja Bensaoud, Samuel Vallée - **SP:** Bianca La Placa, Veronica Ottria, Romina Anardo, Beppe Enrici - **VG59:** Davide Garetto, Nicola Zonta - Shem's: Toufiq Kabbadj - **Capstrat:** Raja Bensaoud - **Target:** Mme Alami

Comité Finances

Fondation: Fatiha Bourhchouch

SP: Claudia Gaggiottino, Roberto Ceschina, Federica Merlo, Eugenio Bernardi

Comité Logistique

SP: Bianca La Placa, Vanessa Vidano, Loredana Crucitti - **Target:** Houda Allam - **S/Tours :** Amina Smina

Comité Eco Responsabilité

Fondation: Abdelaziz Belhouji - **SP:** Pedro Vega Marcote - **Target:** Layla Skalli.

Comité 'Activités en Parallèle'

Fondation: Loubna Chaouni (Portes ouvertes), Latimad Zair (Espace tous acteurs), Najia Fatine, Kenza Khallafi (E-journal), Asmaa Faris (Ateliers pédagogiques, Side events et Espace Stand) - **SP :** Roland Gerard, Patrizia Bonelli, Stefano Moretto

Actes sous la direction de

Mario Salomone

Coordination de la publication

Bianca La Placa

Couverture

Francesca Scoccia

Collaboration

Veronica Ottria

All rights reserved – Tous les droits réservés

© 2014, WEEC World Environmental Education Congress Network

Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro onlus

Strada del Nobile 86 - 10131 Torino (Italie)

secretariat@environmental-education.org

www.environmental-education.org

ISBN 9788885313361





Niche 2

Intercultural dialogues
Dialogues interculturels
Diálogos interculturales
الحوار بين الثقافات

Partecipants	4
Dialogues Interculturels	8
Synthèse des travaux de la niche 2 revu et enrichi par <i>Thierry Pardo, Michael Scoullos et Gabriela Cavaglià</i>	
Pour un enseignement qui forme à l'interculturalité et au plurilinguisme. L'éducation au carrefour des cultures <i>Sorina Serbanescu, Nicolae Diminescu</i>	10
Intercultural education and biodiversity. An experimental project in Italian schools. <i>Alberto Fornasari</i>	29
Valoración de experiencias vividas por participantes de actividades de Educación Ambiental relacionadas con el ahorro y la eficiencia energética. ¿Los recuerdos son útiles como instrumento de evaluación? <i>Mª del Carmen García Rodríguez, Rut Jiménez Liso, Esther Prados</i>	39
Narrativas de educación ambiental y Umbanda Diálogos deseables <i>Katia Gonçalves Castor</i>	59
Recomponer paisajes. Nuevos Lenguajes entre desarraigos, marginalidad, migraciones <i>Letizia Montalbano</i>	76
Educación ambiental escolar como motor para el proyecto “Bogotá Basura Cero”. Educación ambiental como Propuesta de Gestión Ambiental <i>Karen Milena Osorio Niebles, Johana Mercedes Mendoza Jeréz</i>	80
Los flujos rural-urbanos de pueblos originarios de Brasil El intercambio de información, personas, materia y energía. <i>Lucas Vinícius Domingues</i>	94





Participants

(Re)moving Margins in Environmental Education Research

Workshop

Randolph Haluza-DeLay - The King's University College

Constance Russell, Leesa Fawcett, Soul Shava, Gregory Lowan-Trudeau, Joshua Russell,
Erin Cameron, Katie Crosley, Mirella Schwinge, Nayla Naoufal, Deborah Barndt

Intergenerational learning and change for sustainable life

Workshop

Million Belay Ali -

CONSTRUYENDO UNA ECOCIUDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Workshop

Dolores Limon - universidad

Carmen Ochoa Palomo

AGENDA 21 ET PEDAGOGIES

Workshop

Isabelle Gaborieau - teacher

Peltier C.

Tradiciones Populares y Educación Ambiental

Workshop

Maritza Acuña - Universidad Central de Venezuela

valoracion ambiental de las etnias Piaroas y Hiwi del Edo Amazonas

Poster presentation

Elizabeth del Carmen Patiño - UPEL

Beatriz Carrero

Cambio de los líderes de la comunidad para extractivo Bahia Brasília-DF -

Poster presentation

ERIKA ALMEIDA - ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS COSTEIROS E MARINHOS -ECOMAR
ALMEIDA, ERIKA; FIRMINO, VALTEMBERG; MOURA, KESIA; BECKENKAMP, PAULO

Ethnobotany by rural habitants of Brazilian Atlantic Forest in the region of Nazaré Paulista, SP: analysis diversity, uses and importance
Poster presentation

Sefora Aguilar - Maria do Amparo Tonholo de Aguilar

Foro de educación ambiental

Poster presentation

Núria Cruset Toniatti - Sociedad catalana de educación ambiental
Carme Dolz

Comprendiendo la Diversidad Biológica en Venezuela, a través de las Unidades

Socializadoras de Saberes

Poster presentation

Roxy Pérez -Tibisay Alvarado, Williams Campos y Horacio Gonzalez

Orquídeas del género Cattleya, patrimonio natural de la Republica Bolivariana Venezuela

Poster presentation

Tomasa de Jesús Lira Marchán - Caracas. Distrito Capital. Venezuela

Surrounded by the ocean

Round table papers

Alison Neilson - University of the Azores, Portugal
Garry Enns, Leese Papatsie, Níels Einarsson

La educación para el desarrollo local y la identidad cultural

Round table papers

Pedro Bourroul - Universidade de São Paulo - USP
Camila Carolina de Carvalho

Impacts of Language on International Collaboration

Oral papers

Sandra Zicus - University of Tasmania

Valoración de experiencias vividas por participantes de actividades de Educación

Ambiental relacionadas con el ahorro y la eficiencia energética

Oral papers

María del Carmen García Rodríguez - Universidad de Almería-Andalucía (España)
Rut Jiménez Liso





Intercultural Education and biodiversity

Oral papers

Alberto Fornasari - University of Bari - Laboratory of Intercultural Education

Escuelas campesinas, redes sociales y diálogo intercultural de saberes

Oral papers

María Virginia González-Santiago - Universidad Autónoma Chapingo
Bernardino Mata García

A comparative investigation of Roma and the rest of the pupils' opinions on environmental issues and sustainability

Oral papers

Anna Myronaki - <http://www.aegean.gr/aegean/greek/rodos.htm>
Kaila Maria, Xanthakou Potitsa, Papavasileiou Vasileios, Matzanos Dimitrios, Papadomarkakis Ioannis, Myronaki Anna.

Los flujos rural-urbanos de pueblos originarios de Brasil

Oral papers

Lucas Vinícius Domingues - Universidade de São Paulo - ESALQ
DOMINGUES, Lucas V.

Las tradiciones populares como estrategia educativa ambiental

Oral papers

Maritza Acuña - Universidad Central de Venezuela

Pédagogie des villes, pédagogies des champs

Oral papers

Thierry Pardo - Centr'ERE

El diálogo urbano-rural como herramienta de construcción de nuevos paradigmas de desarrollo

Oral papers

Felipe Vasconcelos Oliveira - Universidade de São Paulo
Oliveira, Felipe V.

La Participación Comunitaria en la Gestión Integral del Agua

Oral papers

Gustavo Adolfo Florez Restrepo - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Gloria Leonor Gutiérrez Gómez

Mythopoétique Amazone

Oral papers

claudia silva - Universidade Federal do Pará

Luis Carlos Carvalho Dias e Ana Lúcia Bentes Dias

"Mrs van der Merwe loves her birds"

Oral papers

Elizabeth (Lisa) Ryan - Griffith University

Educación para la Paz (con la Naturaleza): de la Pachamama al diálogo intercultural

Oral papers

Daniel Alberto Oviedo Sotelo - Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa





Dialogues Interculturels

**Synthèse des travaux de la niche 2 revu et enrichi par Thierry Pardo,
Michael Scoulllos et Gabriela Cavaglià**

Voici présenté la synthèse établie par l'équipe de coordination de la niche 2 (Thierry Pardo, Michael Scoulllos et Gabriela Cavaglià) en lien avec le thème de la niche, Dialogues interculturels et celui plus large du congrès cherchant à concilier les enjeux ville-campagne dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement

Pour l'essentiel, les auteurs au fil des diverses présentations ont fait ressortir assez clairement certains **défis** spécifiques tel que reconnaître les savoirs, les pratiques, les traditions éducatives, les solidarités inter-générationnelles issues de la diversité bio-culturelle tout en veillant à ne considérer ces traditions, ni comme une « carte postale romantique », ni comme une opportunité marketing mais comme une occasion de s'éduquer ensemble sur Terre. Il est globalement important de réussir à composer les harmonies nécessaires entre les différents chants des peuples de la Terre.

Pour cela les auteurs ont été attachés à plusieurs **principes** clés comme celui de célébrer ensemble les visions du monde alter-natives et les ethno-agri-cultures suffisamment proches pour réussir à dialoguer et suffisamment différentes pour que le dialogue reste fécond. Nous avons aussi retenu comme principe de construire des éco-citoyennetés respectueuses, vigilantes et non complaisantes.

Pour relever les défis identifiés en lien avec les principes soulevés, les auteurs ont mis au jour différentes **stratégies** telles que favoriser l'inversion des flux du savoir par l'établissement de dialogues basés sur une considération réciproque mais également trouver les points d'équilibre entre les expériences et les aspirations individuelles et collectives. Nous avons également retenu comme stratégie transversale d'ouvrir les champs du savoir aux indisciplines des porteurs de culture.

Plusieurs **méthodologies et outils** ont alors été évoqués par les auteurs pour donner corps à ces stratégies. Il a notamment été question d'encourager les méthodes de recherche intégrées et rigoureuses, les ethnopédagogies, les écoutes, les lenteurs nécessaires, les espaces indispensables pour faire éclore la réciprocité des poésies des peuples.

Finalement le dialogue nécessaire entre ville et campagne à l'échelle locale donne l'occasion de développer les habilités et les valeurs aptes à favoriser ce dialogue dans les rapports globaux et spécialement nord-sud visant une meilleure compréhension des traditions, des réalités et des enjeux de chacun.





Pour un enseignement qui forme à l'interculturalité et au plurilinguisme L'éducation au carrefour des cultures

Sorina SERBANESCU - Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie

Nicolae Diminescu

« Le réel dialogue entre les cultures apparaît lorsque le système de valeurs n'est plus fondé sur une norme culturelle mais sur une compréhension des valeurs universelles ; ces valeurs dépassent toutes spécificités culturelles. »
(Alex Mero, écrivain belge)

« La règle d'or de la conduite est la tolérance mutuelle, car nous ne penserons jamais tous de la même façon, nous ne verrons qu'une partie de la vérité et sous des angles différents. »
(Gandhi)

Résumé

L'éducation interculturelle représente un apprentissage transversal plurilingue et interdisciplinaire de contenus de savoir, des pratiques et des représentations en interaction.

L'ouvrage se concentre sur : la définition des termes : multiculturel, interculturel ... ; les principes et enjeux l'éducation à l'interculturel et au plurilinguisme ; les approches et les méthodes de l'éducation à l'interculturel mises en place par l'Université de l'Ouest de Timișoara, Roumanie ; réflexion autour de l'éducation à l'interculturel dans l'enseignement préuniversitaire.

Préambule

L'entrée dans le XXI^{ème} siècle a été marquée par l'émergence de nouveaux désordres et conflits sociaux, économiques, culturels, et politiques de par le monde. La crise économique sévère que nous traversons est la preuve que la société internationale et plus divisée et instable que jamais, ce qui ne rend pas facile la tâche de trouver des solutions à ces conflits. Alors que le contour politique, administratif et économique du monde a changé, il y a, heureusement, beaucoup de pays et de sociétés multiculturels, multiethniques et multiconfessionnels qui ont compris que c'est seulement grâce à l'échange et à la coopération que nous pourrions envisager de nous réconcilier, de vivre ensemble.

Seuls l'échange et le dialogue, menés dans le respect de la Culture en soi et des cultures particulières – voire de la bio/diversité - des droits et des libertés de l'Homme, peuvent améliorer la communication, la compréhension et la coopération mutuelles entre les peuples du monde.

Aujourd'hui, dans une société de plus en plus globalisée, marquée par la mobilité éducationnelle et socio-professionnelle, la migration des forces de travail et l'utilisation des nouvelles technologies de la communication abolissant les frontières géographiques aussi bien que celles culturelles, la vie est inconcevable en dehors des compétences communicationnelles interculturelles et la maîtrise des langues étrangères.

*"L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent."*¹ (le renforcement m'appartient).

1. Définition des termes

1.1. Multiculturel, interculturel, transculturel, interculturalisation, communication interculturelle, diversité culturelle

Même si l'éducation interculturelle a pu recevoir différentes dénominations (telles éducation multiculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, antiraciste, etc.), même si tous ces termes traitent, en fait, de l'essence du même phénomène, il y a pourtant une différence entre ces termes qui réside dans l'interactivité des individus appartenant à des cultures différentes et amenés à vivre ensemble.

Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel (culturel, religieux, ethnique, politique, etc.) est un concept anglo-saxon qui promeut la reconnaissance de la différence des cultures, chaque individu étant pris en compte en tant que membre de son groupe. Il s'agit plutôt, donc, de la reconnaissance d'une identité individuelle et des droits des membres d'une communauté identitaire qui sont garantis avant tout par le groupe. Les sociologues et anthropologues canadiens ont développé le terme anglo-saxon de multiculturalisme en

¹ CECRL, chapitre 1.3., p. 11.





insistant sur la valorisation de la diversité culturelle sans en offrir pourtant des dispositifs d'actions mutuelles de reconnaissance.²

Alors que *multi* - suppose une agglomération d'éléments (dans ce cas d'individus et/ou de cultures) divers, avec l'accent mis sur la différence et la délimitation, l'*inter* - renvoie à l'échange, à une interaction dynamique, au désir de rencontre, de se connaître réciproquement et de communiquer, sans renoncer pour autant à propre identité (culturelle - le cas échéant).

Le concept d'interculturel avait été formulé par le Conseil de l'Europe dès les années 1970 à partir de l'idée de dialogue entre les cultures, mis en œuvre tant en Europe que dans l'Amérique du Nord. Le concept visait l'intégration scolaire des enfants culturellement différents (de confessions différentes, de nationalités ou races différentes issus de l'immigration). Le concept sera ensuite (entre 1980 - 2000) appliqué aux "minorités" défavorisées, des migrants, des personnes marginalisées ou ayant des handicaps. Il a été élargi (après 2000) à l'éducation des élèves en général. Selon M. De Carlo³ la nouveauté apportée par la notion d'interculturel c'est l'idée d'enrichissement mutuel des peuples, des groupes ethniques, etc. grâce à leur interaction.

Le préfixe *trans*- suppose la transgression des frontières et, par delà la différence, connaître et comprendre les autres cultures pour en approfondir les valeurs communes. L'Europe a fondu dans le terme de transculturel toutes les connotations suggérées par le préfixe *inter* - interaction, solidarité, réciprocité - en y rajoutant le sens de dépassement des barrières de langue, de mentalités et de valeurs culturelles, par l'approche des autres cultures en se situant dans leur propre perspective, sans parti pris ou préjugé.

Le rajout connotatif d'agir mutuel, d'échanges entre les membres des différentes communautés culturelles, entre eux et avec la culture d'accueil, a été renforcé par le concept d'interculturalisation. L'interconnaissance et l'intercommunication entre les différentes cultures visent, en effet, un but commun: le respect des normes spécifiques pour chaque groupe ainsi que celui des normes communes, adoptées par tous en vue de pouvoir vivre ensemble⁴.

Différents termes ont circulé pour exprimer l'interférence, l'interaction des cultures pendant le processus de connaissance mutuelle: communication cross-culturelle, communication internationale, communication globale, relations interculturelles, etc. Le concept retenu

² FERREOL, G.; JUCQUOIS, G. : 2003, p.175.

³ DE CARLO, M.: 1998, p. 40.

⁴ HOFSTEDE, G.: 2001, p. 454

est, actuellement, celui de communication interculturelle qui exprime, en dehors de la connaissance réciproque et du dialogue des cultures, la tolérance et le respect de la diversité culturelle.

La diversité culturelle, concept créé par la modernité, découle et est étroitement lié à celui de biodiversité, en se basant sur une vision culturelle pluricentrique et sur le dialogue entre les différentes formes culturelles qui coexistent dans le respect mutuel et la tolérance. La quintessence de ce concept se retrouve dans la devise de l'Union Européenne : "*Unité en diversité.*"

Les principes de base du respect de la diversité culturelle sont l'absence de hiérarchie entre les cultures, soit elles majeures et mineures (selon le sens que l'écrivain et philosophe roumain Lucian Blaga accordait à ces termes : une culture mineure est une culture plus centrée sur ces valeurs traditionnelles, alors que les cultures majeures se concentrent plus sur l'avant-garde et l'exportation de leurs valeurs culturelles), et le droit d'exister et de vivre de toutes les cultures du monde.

L'apport de la modernité au développement de ce concept consiste dans le libre accès de tous aux autres cultures, l'acceptation, le respect et la valorisation des différences culturelles, l'échange et le dialogue culturels.

La culture nationale se trouve maintenant dans un rapport d'interdépendance et de complémentarité avec la culture universelle (terme qui est différent, selon nous, à la culture globale), ce qui renforce l'importance de la préservation de la diversité culturelle.

Plus encore, la société moderne, en démocratisant la culture, a rendu aux cultures de groupe, qu'il s'agisse de groupes ethniques, religieux, etc., leur importance et la reconnaissance de leur apport à la réalisation de la culture universelle.

Car l'appartenance identitaire d'un individu est complexe, et elle se décline à plusieurs niveaux : territorial, régional, national, religieux, professionnel, générationnel, etc. Par conséquent, un individu peut appartenir à plusieurs groupes ou subcultures et être obligé de se conformer à des normes qui soient, parfois, incohérentes, contradictoires ou obsolètes, archaïques. C'est pourquoi, grâce à la rencontre, à l'échange - qui commencent par la communication interculturelle -, et au respect de la diversité culturelle, l'individu peut être compris dans son contexte culturel étant à la fois singulier, communautaire et universel : "*La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène du soi et des autres.*"⁵

⁵ ABDALLAH-PRETCEILLE, M:1999, p. 17.





La structure identitaire d'un individu n'est pas, non plus, une agglutination de cultures ou subcultures juxtaposées, mais un conglomerat vivant, dynamique, qui est en évolution/auto/transformation pendant son interaction avec les autres :

*"[...] La diversité des cultures humaines est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit est qu'elle se réalise sous des formes dont chacune soit une contribution à la plus grande générosité des autres."*⁶

Les principes de la diversité culturelle - l'égalité et le respect de la différence - excluent toute tentative de comparaison des cultures ainsi que leur hiérarchisation. Car la singularité d'une culture représente son identité même et elle échappe au comparatisme. En 1952, C. Levi-Strauss attirait déjà l'attention sur l'erreur commise par certains anthropologues de son époque qui avaient essayé de comparer et d'évaluer les cultures de l'humanité à partir de certaines caractéristiques de la civilisation occidentale.

1.2. La stéréotypie culturelle : rôle des stéréotypes culturels dans la connaissance et la communication interculturelle

Alors que l'identité nationale suppose des traits caractéristiques innés et des valeurs communes forgées à travers toute une histoire d'un peuple, l'ensemble des schémas mentaux acquis qui orientent la perception de soi et du monde, appropriés par l'individu grâce à l'influence du milieu social, culturel et professionnel, à l'expérience personnelle et à des instances créatrices d'opinion comme les communications de masse, sont appelés des stéréotypes.

Le réflexe culturel des individus est inconscient mais il peut être surmonté par une formation à l'international, voire à l'interculturel. On range dans les réflexes culturels, à côté de la conscience de l'identité nationale le stéréotype culturel.

Représentations génériques et simplificatrices de la réalité - trop vaste et trop complexe - par une sélection cognitive limitée d'éléments spécifiques, d'omissions conscientes ou de simples oublis, les stéréotypes peuvent être orientés, volontairement ou non, vers des domaines spécifiques: il y a des stéréotypes métalinguistiques (par exemple le roumain est une langue phonétique) ou métaculturelles (institutions, mythes, histoire, traditions, etc.), socio-comportementaux, etc.

Le côté inconscient ou prémédité des schémas mentaux acquis différencie, selon nous, les stéréotypies des préjugés. Les deux représentent des outils de connaissance

⁶ LEVI-STRAUSS, C.: 1987, p. 47-49.

interculturelle mais ils peuvent être, en même temps, des facteurs qui puissent fausser la perception de la réalité.

Une représentation stéréotypée d'un groupe ne se contente pas de généraliser mais elle peut même déformer la réalité en appliquant automatiquement le même modèle rigide à chacun des membres du groupe. Quand, par exemple, un étudiant étranger, répondant à une enquête, déclare que la France lui évoque la bohème artistique, que le français est la langue de la poésie mais aussi de la raison, que c'est le pays de la mode et de l'amour, etc., il se fait l'énonciateur d'un stéréotype, dans ce cas d'une structure sémantique toute prête, organisée autour de quelques éléments symboliques simples qui viennent immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle.

Le stéréotype est souvent associé à un raisonnement syllogistique: "*Les Japonais sont travailleurs ; M. Suzuki est japonais donc M. Suzuki est travailleur.*"⁷

Quand le stéréotype porte un jugement de valeur il devient un préjugé.

2. L'Éducation à l'interculturel et au plurilinguisme: principes et enjeux

L'éducation interculturelle part d'une approche dynamique et démocratique du pluralisme culturel, vu comme "*état naturel de la société, qui ne peut qu'être diverse*". (Birzea : 2003). Elle se propose de faire l'élève (le jeune) réfléchir sur les valeurs, les comportements et les normes de son groupe d'appartenance, de comprendre, donc, son identité culturelle et, d'autre part, de connaître et d'accepter la diversité des autres cultures avec lesquelles il vient en contact (surtout celle de la société d'accueil) en vue de s'assurer son développement personnel et d'améliorer ses propres conditions de vie aussi bien que celles de ses concitoyens.

L'éducation interculturelle est basée donc sur *des* relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes⁸. Eduquer les enfants et les jeunes à l'interculturel signifie les inciter à la découverte de la diversité, au respect des droits de l'Homme, à l'agir contre l'intolérance et le racisme: "*(1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses.*"⁹

L'éducation interculturelle s'adresse à tous les élèves, jeunes et adultes, au-delà de leurs différences. Sa méthode repose sur la transmission interactive, interdisciplinaire, d'un

⁷ STENING, B.W.; EVERETT, J.E.: 1979, p. 203.

⁸ BIRZEA, C.: 2005, p.29.

⁹ PAGE, M.: 1993, p.101.





savoir critique (savoir être et savoir faire) et pluriel, et vise de préparer des citoyens européens de diverses origines, résidents des pays de l'Union Européenne, de participer, en coopération, à une société européenne démocratique. Elle dépasse donc la simple approche (basée sur le principe d'égalité des cultures et des individus) d'identification de la culture majoritaire ou de la culture minoritaire pour une approche relationnelle en faveur d'une pédagogie de l'altérité, de l'ouverture et de l'acceptation de la diversité.

La diversité doit être relevée comme si l'on prenait une lanterne pour éclairer à tour de rôle les figures de différents individus siégeant autour d'une table ronde. L'enseignant a donc le rôle de faire comprendre à ces enfants/jeunes/individus qui sont réunis ensemble pour apprendre à manger à la table ensemble, même s'ils ont chacun un mode différent de préparer les plats.

L'apprentissage transversal de l'égalité dans la réciprocité est avant tout une prise de conscience. Il permet à chaque élève / apprenant de se sentir concerné en dépit des différences et de devenir, en même temps, apte de travailler en groupe, grâce aux ressemblances et aux intérêts communs.

L'éducation interculturelle a, d'un côté, une composante gnoseologique et épistémologique, et, d'autre côté, une composante axiologique. Elle ne se réalise pas seulement par des cours spécialisés mais aussi à travers un travail interdisciplinaire, grâce à une coopération globale : de la direction de l'établissement (scolaire et/ou universitaire) qui élabore une politique et une stratégie, des enseignants qui abordent pendant l'enseignement de leur discipline des thèmes d'interculturalité, les élèves/jeunes/adultes qui participent interviennent pendant le processus d'apprentissage.

L'objectif majeur de l'enseignement supérieur est de préparer des spécialistes dans les domaines de leur choix et, en même temps, de les faire acquérir les compétences et les qualifications nécessaires pour qu'ils puissent devenir des citoyens capables de vivre ensemble dans le respect mutuel, au niveau local comme au niveau européen et mondial.

L'Université forme ses étudiants de façon qu'ils aient l'accès au marché international du travail. Mais cet enseignement doit dépasser ce contexte purement pragmatique et acquérir, obligatoirement, une dimension d'éducation à l'interculturel avec toutes ses composantes : l'éducation à la démocratie, à la citoyenneté et au développement durable, dans le respect de la diversité culturelle, la tolérance, l'entente, la coopération, la liberté, la justice, la dignité humaine, la solidarité, la recherche, l'innovation, au bénéfice de tous.

3. Approches et méthodes de l'éducation à l'interculturel mises en place par l'Université de l'Ouest de Timisoara (UVT), Roumanie et la Faculté d'Économie et de Gestion des Affaires (FEGA)

3.1. Principes et directions d'agir

Les directions d'agir de l'enseignement supérieur partent du principe que les universités doivent jouer un rôle pilote dans l'éducation à l'interculturel des futurs citoyens responsables d'une Union Européenne démocratique et durable.

Les deux principales activités universitaires, l'enseignement et la recherche, doivent intégrer cet aspect par des actions spécifiques :

- l'engagement dans une action éducationnelle synchronisée à l'enseignement international;
 - la mise en œuvre de politiques d'éducation interculturelle à tous les niveaux de l'institution;
 - la démocratisation par le libre accès à l'enseignement supérieur pour tous, dans le respect de l'égalité des chances;
 - l'adoption de normes et de valeurs permettant d'assurer un enseignement et un apprentissage interculturels de qualité, l'encouragement et l'exercice du dialogue interculturel par des échanges tant au niveau des étudiants qu'au celui des enseignants et des chercheurs;
 - la mise en œuvre des principes de l'apprentissage et du dialogue interculturels par l'élaboration de cadres spécifiques tels: programmes et projets de recherche interdisciplinaires, actions d'éducation à l'interculturel extracurriculaires, etc.;
 - le partage et la diffusion de l'information et des bonnes pratiques;
- l'internationalisation et la coopération dans le cadre des activités communes pour combattre les stéréotypes concernant les cultures étrangères.

En partant de ces principes l'UVT et la FEGA ont mis en œuvre des programmes et des actions en faveur de l'éducation interculturelle:

- pour stimuler l'accès de tous les citoyens à l'enseignement supérieur, l'UVT réserve, chaque année, un certain nombre de places, avec gratuité des taxes pendant toute la période d'études, aux étudiants provenant de l'ethnie rom, considérée comme une catégorie défavorisée;
- les citoyens étrangers ayant suivi les cours de lycée en Roumanie peuvent s'inscrire à l'UVT dans les mêmes conditions prévues pour les citoyens roumains;





- les citoyens étrangers de nationalité roumaine résidant à l'étranger peuvent s'inscrire également mais dans le cadre d'un certain nombre de places prévu dans ce sens par le Ministère roumain de l'Education Nationale;
- l'accès est, en même temps, libre, sans aucune discrimination, à tous les étudiants; le seul critère de l'accès est la compétence;
- compte tenu du fait que la condition d'un authentique dialogue interculturel c'est, d'abord, la culture, l'UVT a compris son devoir de maintenir une approche de respect de la diversité des cultures en offrant une palette large de disciplines dans le domaine de sciences humaines aussi bien que dans le domaine scientifique;
- parmi les secteurs mis en place figure aussi l'enseignement des langues étrangères, pour faciliter la communication et offrir des outils permettant de mieux comprendre les différences culturelles;
- l'étude des langues étrangères permet une approche interdisciplinaire, car il y a des disciplines non linguistiques qui sont enseignées directement en langues étrangères: il y a, par exemple, à la FEAGA, un master de management entrepreneurial en anglais et un master de gestion des PME, franco-roumain, mis en place en partenariat avec l'IUP de Clermont - Ferrand); parallèlement, il y a également des cours de roumain qui sont offerts aux étudiants étrangers;
- des diplômes et des certificats de compétences en langues étrangères, de reconnaissance internationale, sont délivrés par l'UVT aux étudiants et à des personnes extérieures à l'université suite à des évaluations spécifiques;
- l'UVT entretient la communication et la coopération étroite avec d'autres institutions et organisations de Timisoara qui œuvrent pour l'éducation interculturelle des jeunes/adultes : Institut Interculturel de Timisoara, ONG, centres culturels et lectorats étrangers (Institut Français, Centre Culturel Allemand, Bibliothèque de British Council, Bibliothèque italienne, Bibliothèque autrichienne, Lectorat français, Lectorat belge...);
- l'UVT et la FEAGA ont mis en œuvre des masters en langues étrangères et des thèses en cotutelle avec des universités européennes; des échanges d'étudiants, mais aussi d'enseignants, sont organisés et gérés chaque année dans le cadre des programmes européens (Erasmus, Comenius, Grundtvig, Europass, Leonardo da Vinci, etc.); l'UVT invite chaque année des enseignants universitaires de l'étranger, et des membres de son équipe académique sont également invités dans des universitaires étrangères partenaires; ces échanges sont stimulés par des allocations et des bourses d'études; les échanges des étudiants (roumains et étrangers) sont fondés sur la

reconnaissance mutuelle des qualifications et la mise en place de systèmes de valeurs (ECTS) ; les échanges du corps enseignant et des étudiants ont lieu par la participation des visiteurs au processus d'enseignement de la faculté – roumaine ou étrangère - mais aussi par leur immersion dans la culture d'accueil;

- l'UVT, consciente du rôle définitoire pour le dialogue et l'éducation interculturelle des associations et des réseaux universitaires, a adhéré à des réseaux universitaires et a entamé des partenariats avec de nombreuses universités étrangères. Ces actions de coopération sont censées de faciliter la création de centres de compétence et de stimuler le développement de projets de coopération interuniversitaires, internationaux ou interrégionaux : l'UVT est ainsi affiliée à : Agence Universitaire de la Francophonie, European University Association, COMENIUS Association, Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs, European University Continuing Education Network, Magna Charta Observatory, European Society for Research on the Education of Adults, et a des partenariats avec 62 universités de l'Union Européenne, de l'Europe de l'Est et des Etats-Unis. Ces partenariats visent des actions menées à l'améliorer la qualité de l'enseignement roumain et européen, et de l'éducation à l'interculturel telles : l'élaboration de projets transnationaux (ex. : projet Tuning), de cursus et de programmes communs, y compris pour l'éducation tout au long de la vie ; des projets communs de recherche ; l'élaboration de méthodes pédagogiques modernes; des communs d'enseignement à distance; l'équipement des bibliothèques et des centres de documentation; l'utilisation des nouvelles technologies de communication, etc.;

- l'UVT contribue à la promotion de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation européens à l'international par la participation et l'organisation de : séminaires, conférences, foires, symposiums, publications, autres moyens d'information et de dissémination, etc. à contenu scientifique.

3.2. Actions extracurriculaires pour la promotion du le dialogue interculturel

Les activités extracurriculaires de l'UVT sont organisées, dans leur grande majorité par l'Association des étudiants, OSUT.

Les axes autour desquels se développent ces activités sont : la culture (majoritaire mais aussi celle d'autres nations) et le dialogue interculturel, la démocratie, les droits de l'homme, l'entraide, le soutien des personnes en détresse, le droit à l'expression et à





l'enseignement, les cultures innovantes, la non discrimination, l'antiracisme, la protection de l'environnement et le développement durable...

En poursuivant ces directions OSUT a organisé, dès sa création, de nombreuses activités culturelles parmi lesquelles: le festival étudiant « StudentFest », des conférences, des actions sociales (faciliter l'accès des étudiants à des colonies de vacances, subvention des bourses sociales, distribution de cadeaux aux enfants orphelins et assistance aux personnes âgées des maisons de retraite, organisation d'une bourse de l'emploi), la collaboration avec le groupe de théâtre étudiant « Tespis » et avec la Maison de la culture des étudiants, l'organisation du « Festival Underground Timisoara » qui promeut les alternatives culturelles par rapport à la culture majoritaire, implication dans le lancement du programme « Euro 26 » grâce auquel les étudiants de Timisoara peuvent bénéficier de la carte offrant des réductions à l'intérieur de l'UE, la réalisation du projet « Regarde vers l'intérieur » se proposant de démontrer la capacité d'intégration des jeunes avec des déshabilités locomotrices, l'organisation à Timisoara de l'action « L'enterrement de la liberté d'expression » (une action de proteste contre l'intimidation des étudiants par l'ex-ministre de l'Education Nationale, Ecaterina Andronescu ; l'action a été déroulée dans plusieurs centres universitaires de Roumanie), l'organisation de « Party UVT » ou la Nuit des Revenants, un bal masqué humoristique qui est basée justement sur l'idée de la diversité.

Une autre association étudiante de très grande importance pour les échanges interculturels et pour l'intégration future des étudiants dans le marché de travail international, c'est l'AIESEC. Elle déploie, dans le cadre du programme «Exchange» une activité de médiation en vue de l'obtention de stages de travail à l'étranger pour les étudiants roumains, et de stages de travail en Roumanie, pour des étudiants étrangers ; elle s'occupe également de l'accueil des étudiants étrangers.

L'UVT et la FEGA ont aussi initié des événements et des actions de promotion de la communication interculturelle: l'Année européenne du dialogue interculturel (2008) et l'Année internationale des langues 2008 des Nations Unies, la Journée européenne des langues, célébrations des prix Nobel pour Littérature (le Département de langues modernes a réalisé une adaptation pour la scène d'une nouvelle du lauréat 2008, J.M.G.Le Clézio et la pièce a été montée et jouée en français avec des étudiantes de la FEGA), le projet «L'Arbre en papier» qui se déroule depuis quelques années déjà, un projet fondé sur le concept de développement durable.

3.3. L'éducation plurilingue à l'interculturel à la FEGA

Le programme d'enseignement des langues étrangères (anglais, français et allemand) est basé sur l'acquisition des compétences de langue étrangère standard et de langue étrangère de spécialité (langages des différents domaines économique) ainsi que sur l'acquisition du savoir et du savoir-faire dans l'entreprise, dans un contexte interculturel d'affaires: communication et correspondance professionnelle, management, négociation, résolution de conflits, techniques de marketing, développement durable. Il s'agit de cours interactifs, autour de sujets de civilisation mais aussi interdisciplinaires, pendant lesquels les étudiants sont incités à l'interrogation, au débat et à l'argumentation, enfin, à la communication en langue étrangère.

En deuxième année, par exemple, les disciplines enseignées - la correspondance professionnelle et la communication interculturelle - se concentrant autour de certains aspects majeurs : le prix de l'insensibilité culturelle; la nécessité de la communication dans le plan multiculturel; niveaux de culture ; les différences entre les cultures nationales ; les dimensions d'une culture nationale ; les stéréotypes culturels et le danger des différences (la mesure du degré de tolérance) ; la vertu et la vérité (mentalités occidentales et orientales) ; les cinq dimensions culturelles selon Geert Hofstede : l'écart du pouvoir, l'individualisme/le collectivisme, la masculinité /la féminité, le contrôle de l'incertitude et l'orientation dans le temps; les contacts interculturels; conflits internationaux; conflits involontaires ; comment s'approprier la communication interculturelle et comment survivre dans un monde multiculturel ; convergences et divergences culturelles – quelques aspects de l'évolution politique.

Quelques méthodes d'éducation plurilingue à l'interculturel:

3.3.1. Liste non exhaustive de termes liés à la communication interculturelle

Pour exemplifier les concepts et les notions abordés avec les étudiants pendant les cours de langue étrangère, nous (l'équipe du département des langues modernes, coordonnée par Mme Mihaela Pasat, Professeur des universités) avons constitué une liste non exhaustive de termes liés à la communication interculturelle, les termes étant présentés dans un ordre aléatoire:





- termes portant sur l'identité: *espace géographique / espace spirituel, modèles et valeurs pérennes (valeurs nationales, ensemble des valeurs pérennes qui représentent la culture, créées au fil de l'histoire), modalité de préserver les idéaux, sauvegarde des valeurs identitaires, patrimoine et valeurs identitaires nationaux, langue maternelle, communauté, valeurs fondamentales, héritage culturel, trio culture-éducation-identité, diaspora, solidarité, appartenance vs. nationalisme, éthique identitaire, cliché, stéréotype, racisme, xénophobie ;*
- termes à connotation positive portant sur la mondialisation : *culture, multiculturel, interculturel, transculturel, dialogue interculturel, communication interculturelle, diversité culturelle, humanité, mondialisation, reconnaissance d'une appartenance structurale, retour au sein de la famille culturelle, meilleure solution probable de l'avenir, procès évolutif naturel / ininterrompu / inéluctable / forcé / choisi, provocation de construire le village global, autre construction possible de la société future / locale / internationale, grand défi, culture de masse à l'échelle planétaire, interdépendance croissante de la société humaine, interdépendance au niveau mondial, décentralisation et diversification à l'intérieur des communautés territoriales, liberté d'expression, développement durable ;*
- termes ayant une connotation négative quant à la mondialisation : *américanisation, uniformisation - processus dirigé, homogénéisation culturelle-économique, éventuelle disparition de la nation, destruction de la mémoire culturelle de l'humanité, perte de responsabilité vis à vis du système formateur de valeurs, glissement vers l'obédience, adoption de modèles (idées préfabriquées superficielles), danger menaçant l'humanité, usurpation de la créativité, usurpation du progrès de humanité, changement de l'idéal en pragmatisme qui rend inopérantes les valeurs du passé, standardisation, expansion de la domination et de la dépendance, manipulation, conflits... .*

3.3.2. Remue-méninges (Brainstorming)

L'enseignant propose aux étudiants certains noms de peuples, groupes ethniques ou religieux tels : Français, Ecossais, Hollandais, Chinois, Arabe, Japonais, Allemand, Hongrois, Orthodoxe, Roumain, Musulman, Gitan, Américain, etc.

Les étudiants seront ensuite invités à écrire, dans un délai de quelques minutes, un ou quelques mots qui leur viennent automatiquement à l'esprit quand ils lisent chaque nom de groupe national, ethnique ou religieux. Ils devront ensuite lire à haute voix les résultats de leur "stéréotypie automatique" qui seront discutés avec les autres.

3.3.3. Mises en situation

Dans l'organisation des cours interactifs les notions théoriques alternent avec d'études de cas et de mises en situation. Nous allons présenter quelques pistes possibles à suivre avec les étudiants pour mieux les faire comprendre la communication interculturelle en action.

- a) Pour approfondir la discussion autour de l'identité et de sa défense, l'enseignant propose aux étudiants une réflexion autour des termes de "tradition", "fondamentalisme", le dernier en opposition avec le terme de "laïcité". Ils seront ensuite organisés par petits groupes qui devront formuler / répondre à une question liée au terme proposé: quelle est l'origine de ces termes ? à qui s'appliquent-ils ? qu'est-ce qu'ils expriment ? qui les utilise ? se confondent-ils avec le fanatisme religieux ? se confondent-ils avec le "terrorisme" ? est-ce qu'un militant qui veut défendre ses droits d'appartenir à une religion est fondamentaliste ? est-ce que le respect de certaines traditions et des consignes imposées par le respect d'une religion est synonyme au fondamentalisme ? est-ce que le militant qui veut changer la société dans les conditions de l'aggravation des différences entre les pays pauvres et très industrialisés à cause de la globalisation économique est un fondamentaliste ?, etc.

Après l'argumentation et l'approfondissement du sens du terme proposé une situation sera présentée aux étudiants qui devront y suggérer des solutions : une jeune fille musulmane est étudiante à la FEGA ; elle provient d'une famille mixte : sa mère est roumaine et son père est irakien ; elle a une sœur qui respecte la tradition musulmane, ne porte que des vêtements admis par sa religion, se couvre le visage du voile traditionnel, respecte les heures de prière et ne veut pas suivre des études supérieures, son rêve étant de se marier à un musulman et se dédier à





la vie de famille ; l'étudiante ne veut pas suivre la religion musulmane qui lui a été imposée par son père, ne veut porter ni le voile ni les vêtements sobres admis par la religion musulmane, veut finir et continuer ses études, même si son père s'y oppose, et veut même l'excommunier, elle et sa mère qui est accusée de ne pas l'avoir élevée dans l'esprit de la religion musulmane. Comment concilier donc ses aspirations, ses désirs avec le respect de la tradition et maintenir ainsi la cohésion de la famille ?

- b) Des groupes de réflexion seront formés en fonction de leur appartenance ethnique, de la région / ville / village /quartier de provenance, de la religion, de la nationalité, etc. Toutes ces communautés doivent participer à la restauration d'un espace, un quartier ancien et défavorisé, situé à la périphérie d'une grande ville, dans lequel elles seront obligées de vivre en commun. La discussion sera portée autour du respect de la diversité, de la tolérance et de l'identité. L'enseignant proposera à chaque groupe de décrire les étapes de la vie à l'intérieur du groupe en vue de ressortir, finalement, les similitudes et les différences du vécu commun: comment se vivent la naissance, l'enfance, le mariage, etc. selon que l'on est juif, bouddhiste, humaniste laïc, musulman, protestant, catholique, etc. ; quels sont les rites, enseignements, symboles qui entourent ces moments ; comment sont organisés les événements marquant le passage d'une étape de vie à l'autre dans sa communauté. On demandera ensuite à chaque groupe de choisir monter un projet commun de réhabilitation de l'espace et de choisir sa conduite par rapport aux comportements et aux valeurs d'une culture dominante et, ensuite, par rapport avec les autres cultures (celles qui ont été présentées).

La simulation présentera plusieurs avantages du point de vue de l'éducation à l'interculturel. Elle apprendra aux étudiants : le travail en équipe, les similarités d'un vécu commun, la solidarité, avec le dépassement des préjugés, des stéréotypes, des peurs, des défis identitaire, dans la réhabilitation et la vie dans un espace défavorisé ; comment identifier et résoudre les problèmes éducatifs et financiers (en vue de l'insertion sociale, de l'organisation du logement, de l'enseignement, la vie culturelle, les services sociaux et de santé, etc.) de façon qu'aucune communauté, sauf la communauté d'accueil, ne devienne dominante.

- c) En partant de la théorie concernant les dimensions culturelles de Geert Hofstede (distance hiérarchique, individualisme/collectivisme, masculinité/féminité, contrôle de l'incertitude, orientation dans le temps, on propose aux étudiants de s'imaginer

qu'ils travaillent dans une entreprise multinationale. Ils seront divisés par groupes ethniques et en fonction des responsabilités dans le cadre de l'entreprise. Un conflit est survenu entre les salariés appartenant aux différents groupes à cause des niveaux des salaires et des avantages accordés par le conseil de direction (dans lequel il y a des membres appartenant à certains groupes ethniques). Chaque groupe présentera ses arguments (en fonction des dimensions culturelles caractérisant leur culture d'origine) et proposera : des solutions de conciliation avec les autres salariés appartenant à d'autres groupes et avec la direction de l'entreprise, dans le respect de l'éthique, de l'équité et de ses intérêts salariaux, et des manières de persuasion du conseil de direction pour adopter sa solution.

Par cette méthode de jeux de rôle et de simulation est réalisée la sensibilisation des étudiants à la communication interculturelle, au danger des mauvaises interprétations dans des situations d'incompréhension et de méconnaissance des différences culturelles: le rejet réciproque des groupes ethniques et le refuge dans l'ethnocentrisme, conflits dus aux différences de style de gestion et de communication interculturelle.

Le travail d'équipe aide, en même temps, les étudiants à acquérir une bonne connaissance des différences culturelles et de style de management, à analyser les points forts et les points faibles d'une situation mais aussi d'une solution proposée, à identifier les difficultés dans l'organisation du travail et la conduite de projets dans un contexte multiculturel; à savoir négocier et résoudre une situation conflictuelle, à travailler concrètement sur les mécanismes de la coopération interculturelle, à mieux comprendre l'importance des facteurs interculturels dans la réussite ou l'échec des entreprises multinationales.

Conclusion

L'apprentissage de l'interculturel est un processus continu qui se déroule tout le long de la vie, à tous les niveaux. L'on peut affirmer, donc, qu'il s'agit d'une chaîne de l'éducation interculturelle. La mise en œuvre des principes de l'apprentissage et du dialogue interculturels passe par l'élaboration de cadres spécifiques adoptés par chaque maillon de la chaîne éducative, à l'échelle nationale et internationale.

L'école et l'université en sont des facteurs importants pour l'éducation à l'interculturel et leurs apports doivent être considérés en une parfaite synchronie.

Les partenariats entre les écoles, surtout ceux ayant un grand nombre d'élèves appartenant à des ethnies différentes, seront encouragés. Ils seront basés sur le principe





d'une mutualité dynamique de l'apprentissage : "de l'apprentissage sur / autour de... vers l'apprentissage en commun/avec... ". Des partenariats peuvent être initiés autour d'un projet commun (par exemple : sur un objectif culturel, ethnographique, musical, artistique ou scientifique...) entre : des écoles de différentes régions du même pays, des écoles des zones transfrontalières, des pays différents, européens ou d'ailleurs.

Pour la mise en place de projets éducatifs à l'interculturel, l'école doit sensibiliser et impliquer tous les facteurs décideurs dans la politique, la stratégie et la réalisation du dialogue interculturel : la famille, l'église, les ONG, les associations culturelles, écologiques, etc., les autorités locales, nationales et européennes, les universités le milieu des affaires... Leur soutien corroboré garantira le succès des démarches et des actions des établissements scolaires.

L'internationalisation et la coopération supposent des activités communes pour combattre les stéréotypes concernant les autres cultures, la détente et la tolérance, l'extinction de tout foyer de tension entre les nations, la résolution des conflits par le dialogue dans le respect des droits de l'homme et des nations.

Le partage et la diffusion de l'information représentent une condition sine qua non de l'éducation interculturelle. Les établissements de l'enseignement supérieur doivent, par conséquent, partager leurs bonnes pratiques au niveau national, régional et mondial.

Vu qu'il y a encore des guerres et des conflits armés dans le monde, l'on peut affirmer qu'une réflexion permanente et toujours innovatrice sur les possibilités et les manières des peuples et des nations de communiquer et de communier devient obligatoire pour l'humanité en ce début du XX^e siècle.

L'éducation plurilingue à l'interculturel

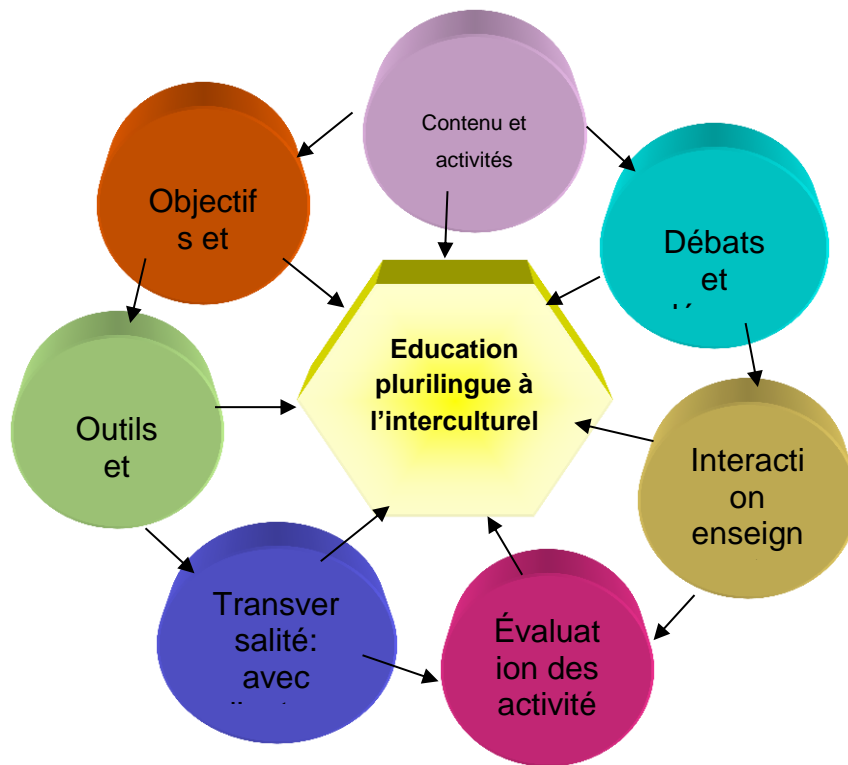


Fig.1: 20.05.2013

Bibliographie:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999) - *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 126 p.
- ALLEMANN-GHIONDA Cristina (2001) - «La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative», in Carpentier C., (Ed.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, p. 343-364.
- BIRZEA, Cesar (2005) - *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Editions du Conseil de l'Europe.
- **CONSEIL D'ERUOPE , CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues:** <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>, **consulté le 12.04.2013.**
- CLANET, Claude (1990) - *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail.
- DE CARLO, Maddalena (1998) - *L'interculturel*, Paris, Clé International.





DUFOUR, Janine (1991) - «Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle », in *Savoirs et connaissances*, Actes du 5ème Forum de la pédagogie

- FERREOL, Gilles, JUCQUOIS, Guy (2003) - *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- GOODENOUGH, Ward H. (1981) - *Culture, Language and Society*, Menlo Park, California
- GROUX, Dominique (dir.) (2002) - *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan.
- HOFSTEDE, Geert (2001) - *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*, Thousand Oaks, Londres.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1987) - *Race et histoire*, Unesco, 1952, Denoël, folio, 1987.
- MOUGNIOTTE Alain (2001) - «L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence», in L. Marmoz, M. Derrij (coord.), *L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan
- PAGE, Michel (1993) - *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.
- STENING, B.W.; EVERETT, J.E. (1979) - "Direct and Stereotype Cultural Differences", in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 10, n° 2, June 1979

Intercultural education and biodiversity.

An experimental project in Italian schools.

Alberto Fornasari

Department of Educational Sciences, Psychology, Communication,
Laboratory of Intercultural Education, University of Bari "Aldo Moro", Italy.

Abstract

Education to bio-diversity (BDI), stands as a complex cultural, didactic and educational commitment. Yet, it is inevitable as the only answer to an overly crushing and difference-standardizing globalization. Environmental education of an intercultural mould is connected to bio-diversity and leads to the acknowledgement of variety and diversity as values to respect and promote. The concluded project of a school "green classroom" seems interesting (as well as the achievement of a "world's garden" in the school) in order to enhance the student's skills to discover the categories of difference.

Introduction.

The third millennium opens with the awareness of the key role played by education in order to promote and protect human rights, social development, economic development and the protection of the environment so as to bring the UN to devote the rest of the decade 2005-2014 to the Education for Sustainable Development in the conviction that it is education that teaches the people to be better individuals. The Decade for Education for Sustainable Development (DESS) identifies strategies, values and thematic fields; among the main identified themes there are biodiversity and cultural diversity (Bacchiorri, & Gavallotti, 2005). In addition to these contents the founding value of the decade and the respect for others, respect for the present and for future generations, the respect for the planet and what it offers.

Therefore, we educate to understand what quantity and quality of the living define ecosystems and they define the functioning and evolution and that the continuity of life on Earth depends on the biodiversity of today (Bardulla, 1998). The variety of living forms (Cavalli Sforza, 1993) in fact is the key to the conservation of the world as we know it. Also the loss of cultures and an impoverishment of mankind as a whole; in front of the complexity of environmental situation and the challenge of sustainability, an intercultural approach that brings new strategies, tools, values, alternative lifestyles is a valuable





resource (Bologna, 2005). And as demonstrated by the educational path proposed in the following project carried out at the Primary School "Giovanni XXIII" in Martina Franca, biodiversity and interculture provide important educational opportunities (Mayer, 2003).

It is not only to understand, analyze, classify, connect but to overcome the subjectivity, stereotypes, prejudice developing a critical view, a skill to imagine and think about new solutions, to provide interpretations and alternative scenarios to pursue, because "our rich diversity and our collective strength" (Johannesburg Declaration, 2002).

The topic of diversity in pedagogy urges between two areas of reflection, which are linked to numerous operational difficulties encountered especially in formal contexts and that tend to intersect each other (Santelli, 2003) : how can we ensure that the meeting between different becomes the opportunity to exchange and growth, not for dispute and conflict and how can we use the diversity as source of wealth, of mutual enrichment and doesn't generate problems and difficulties, pushed towards attempts of uniformity (Terranova, 1997).

A topic that can be strategically crucial to overcome this can be represented by paths and itineraries for Environmental Education (ESS), capable to develop attitudes, behaviours, values, knowledge and necessary skills (Gardner, 1987) to live in an interdependent world, to think in other words, "for relations" to understand the systemic nature of the world and recognize the diversity critically in the forms in which it appears (Zucchini, 1990). The epistemological approach, ecological type (or systemic), handed over in the school environment (Semeraro, 1998), allows to read the school as a place of life and relation within the wider network of interacted factors that affect the overall organization of the school as well as inside and outside it (Malavasi, 2008). An ecological approach of man as integral and interacted part of different systems in co-evolution (the way, that is, with which all species that populate a certain ecosystem have evolved together, impacting each other and influencing the surrounding environment), (Mortari, 1999) overcoming the dualism man/nature with the awareness that everything is connected to each other and that the environment is a network of relationships and interdependencies of every form of life and its conversion cycles (Malavasi, 2011). In the wide context of the ecological approach, one of the possible paths of teaching - educational research is an approach to issues of diversity that lead, on one hand, the awareness of the huge importance of the respect and value for natural biodiversity (De Vitis, 2006) and, on the other hand, a gradual building of meaningful educational relations, based on solidarity and reciprocity and on a comparison and the dialog among people different for their individual and/or socio-cultural

characteristics (Portera, 2000). Ultimately the biodiversity (Sale, 1985) is always more considered as a true cultural asset, the whose safeguarding can give an effective contribution and support for intercultural education and provide useful tools both the research and the didactic-educational activities (Persi, 2005).

The depth knowledge of the biological mechanisms operating in nature, in fact, allows to provide to future generations positive examples of life relation, patterns of solidarity, social development; (Elamè, 2002) to summarize, it allows to establish a unique bond between the environment protection, intellectual development and people cultural heritage (Morin,1998).

Gregory Bateason also proposes to teach the mind ecological ways of thinking and knowing practicing research of relationships using systemic approaches and ways to see (Bateason,1984). The concept of biodiversity , with its articulated, "network of concepts" is one of those that more expresses and clarifies the "complexity" of the real and the systemic planning that characterizes the life and the environment, stimulating research and understanding of reports/interactions between components, phenomena and times of the environment. (Convention on Biological Diversity, 1992, Rio de Janeiro). If it is recognized the right to difference as a priority, we invoke aloud the need for characterizing the educational action as a relation of intercultural communication, in which each culture can compare itself and commensurate to the others, without any demands of assimilation, in a view of mutual development characterised by solidarity (Nanni,1999). In this sense we thought it was appropriate to develop a further education commitment, that is a intercultural mediation under an environmental perspective to orient the new generations at school not only to protect, preserve and maintain the biodiversity but also and above all to build meaningful and genuinely empathetic relations with the other, the different ones and far away from themselves (Persi, 2011). The experimental approach followed in the design of research moved constantly in this direction.

Meanings, purposes and methodology.

The teaching of the laboratories has an important role in the school (Baldacci,1998), as intentional activity to promote learning in voluntary cooperation (Mialaret, 1986) with the other. Its peculiarity is to give life to a didactic-educational project based on an operating dimension, capable of putting the students in a condition to mobilize the whole explicit knowledge they have (Baldacci, 2001).





A didactic laboratory represents (De Landsheere, 1973) a valuable opportunity to discover the concord and complexity of the reality; a meaningful moment of interpersonal relationship and constructive cooperation in front of concrete tasks to perform (Frabboni, 1987). The activation within every single school of intercultural laboratories of environmental education, directed to the foreign students and not, it allows to find space and time in which they can integrate and develop, even though the linguistic mediation by improving their skills and abilities in a serene and collaborative atmosphere (Falchetti, Carovita, 2005). The choice of the sample (60 students) has happened on the base of stratified model in which the population was divided into layers as uniform as possible inside and a random sampling (Trinchero, 2004) was extracted from each of them (through a probability sampling method). After we proceed to change information we got from questionnaires in a rectangular number mold, called "data mold", setting down systematically the answers in the questionnaires (Bryman, 1998). The questionnaire (Portouis, 1990) built to collect data has questions on basic social characteristics (genre, age; etc...), questions on attitude (feeling) and behavior. In the questionnaire a series of questions were developed with systematically free answers and with partial free semantic answers (Calonghi, 1994). For collecting attitude we have used *Likert range* (Vertecchi, 1992). For the quantitative survey data we have used *SPSS software (Statistical Package for Social Sciences)*. We have used interviews (Dottrens, 1992) or an additional survey level using *C-MAP TOOLS* software (developed by *Institute for Human and Machine Cognition* of Cornell University of West Florida, based on the studies of Joseph Novak) that has allowed a summery of concepts into conceptual maps (Ricolfi, 2002).

Stages and instruments of the research.

This job was led individually, but it was coordinated by author through national regular meetings and was organized in the following stages:

1. Identifying the sample school or the research
2. Identifying four classes involved in the realisation of green classrooms
3. Identifying two contact teachers, who have followed the different stages of the research;
4. Initial training of teachers involved in the project on the topics of intercultural education and biodiversity.

5. Collecting teaching planning data (checking projects regard study and practice of environmental education, activation of a blog on Internet to allow students the tale of the experiences living in the building of green classrooms;
6. Identifying four classes for the control group;
7. Administering a questionnaire to sample students to supervise (social – cultural contest and students' lived experiential about environmental issues), attitude (feeling) and behaviors in environmental and social sphere
8. administering the same questionnaire to controlling group
9. activating relations with the CNR (National Research Center) in Bari and the Intercultural Laboratory of Pedagogy of the University of Bari "Aldo Moro", for the scientific support and with the Forest Service and nurseries (for the acquisition of the vegetable kinds to insert in the "garden of the world" and for the support in the phase of construction of the same)
10. identification of a plot of land to transform into "green classroom". The identification was made through a program of space remote sensing of biodiversity in the area of Martina Franca followed by CNR
11. achieving under the direction of a botanist and an expert in multi / intercultural processes of a green classroom based on the principles of biodiversity, realization of a "garden of the world" in flowerbeds and areas of the school building. The function of workshops will allow to the laboratory to display and present (even to audience) the products of activities and project interventions carried out, designed to enhance and enrich the pupil's ability to discover, in a creative and original way, the categories of difference (divergent thinking, intuition and invention).
12. Administering of a final questionnaire
13. Identifying, after the recommendation of the teachers in terms of openness vs. closure of six students for class (experimental and control) may be involved in focus groups (FG) during school hours, conduction and analysis of focus groups lasting about 1h 30 each by a member of the research team;
14. returning of the survey results to the classes or groups of students who have taken part in the research during the first quarter of the school year 2013/2014
15. making known the results

Through a series of initiatives, the school joined the project will present its work to the town with workshops, artistic and other events. Making known the activities represents a good opportunity to spread to the whole town what the school can do to educate for a





responsible citizenship and it allows students to act and express their views on the issues of our planet (Shiva, 2002). During these events pupils themselves sensitize other children, their parents and other citizens (Dewey, 1968) on our consumption choices and the wastefulness of the planet's resources. It is also an opportunity to raise the issue of the relationship with immigrants, how we can facilitate their integration and their recognition as citizens. It is also the opportunity to awaken solidarity with a lot of people on the Earth (Shiva, 1995). The shows presented by speak about issues such as the rebellion in front of prejudices, injustices, atrocities of this adrift world. These initiatives are also an opportunity for a comparison of different points of view, to give a strong statement, spread a new idea and confidence in the future. At the moment, the town becomes a real laboratory of witnesses, opinions and proposals for community leaders, demonstrating that we must emphasize the agreement process with citizens. We think that the making known phase oversteps the borders of the school and the community (Frabboni, Zucchini, 1986).

Results.

The project is for some of the steps still "in progress", but it seems to have answered fully to the following general educational goals:

- making young people aware of the problems of today's society, and the clear interdependence between people and nations;
- educating with the young people to solidarity, tolerance, autonomy and responsibility. It entails to build in their spirit values that affect the concrete exercise of peace, human rights and democracy;
- making young people to understand that no culture has a leading position on another. Our cultures must enrich mutually of ideas, intuitions and new visions, in an intercultural exchanging approach to know better each other and understand our past and cope with the present and manage the future in a easier way;
- educating young people to get back their cultural heritage, essential for a strong cultural identity;
- teaching young people that the development is a dynamic process, social, cultural, economic, territorial and ecological at the same time;
- making young people to understand that the material indicators of the "progress" don't have to allow to measure the degree of flowering of the human beings of people;

- learning more about the dynamics related to the of globalisation and migratory phenomena;
- Apulia: land of exodus and landing place. Historical analysis of the vertical interculture of our region;
- deconstructing of ethnocentric perspectives;
- learning to understand the world with plural glances;
- valuing cultural diversity;
- stimulating reflection on denied rights;
- developing with the students a new concept of active citizenship.

And specific:

- making in the classrooms an educational itinerary about intercultural education;
- developing and making aware teachers o the importance of the intercultural education; oriented to the sustainable developing;
- engaging locally for the recovery and value of the cultural identity of immigrant and native children;
- encouraging a set of practices in the schools oriented in the direction of the development of the town, related to the culture of peace and decentralize cooperation;
- practicing in teaching the introduction of values, attitudes and positive ancestral practices to acquire knowledge, in addition to the academic knowledge and the CNR;
- building of assessment standard to assess intercultural skills acquired by students through the path of intercultural education of green classroom;
- we have encouraged and supported scientifically a set of concrete actions that will enable the pupils to tale part of the building a city of peace opened to international solidarity.

Conclusions.

In this context the environmental education becomes the favourite mean for the contribution that it can lead to the building of new (as explained) teaching - educational paths that allow to identify tracks and innovative scenarios on which our society is moving toward these it is always more increasing a feeling of bother. Realizing of programs and courses about environmental education under an intercultural point of view appears of great importance, in fact they can promote a dynamic and webbed of knowledge, trying to make genuinely incisive one or more experiences of meeting, to capitalize the effort for the





acquisition of a responsible and virtuous life style, both toward the nearby environment (bio regionalism) and in the systemic meaning (Sale, 1985), toward the distant environment. The whole presented planning takes on a strong educational connotation with regard to a provincial context (that of the city of Taranto known on the international news pages for the terrible environmental disaster provoked by the steel factory of ILVA which has led to a death rate primacy achievement between citizens and of neonatal deformities) in which the environmental dimension has been abused and offended for years. The need of a planetary awareness forces all operators of the school and not only them, if that they have the sense of history and the responsibility of our common future, to assume a new commitment for an education to diversity, interdependence and complexity, development authentically sustainable to build the future of today and tomorrow citizens (Morin, 2001).

References.

- Bachiorri A., & Gavallotti B., (2005). *Educare per la biodiversità*. Roma: CTS-Bassetti Editur.
- Baldacci M., (a cura di), (1998). *Il territorio come laboratorio*. Bari: Mario Adda Editore.
- Baldacci M., (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bardulla E., (1998). *Pedagogia ambiente e società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bateson G., (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bologna G., (2005). *Manuale della Sostenibilità, Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Milano: Ed. Ambiente.
- Bryman A., (1998). *Quantiy e quality in social research*, London: Routledge.
- Cavalli Sforza L., (1993). *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Milano: Mondadori.
- Calonghi L., (1994). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- De Landsheere G., (1973). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

• De Vitis V., (2006). *Dalla Biodiversità alla coniugazione delle differenze come modello di esistenza*, in M. Salomone, *Educational Paths towards Sustainability*, Atti del III World Environmental Education Congress. Torino: Ed. WEEA - Scholè Futuro.

- Dewey J., (1968). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens R., (1992). *Pedagogia Sperimentale e sperimentazione*. Roma: Armando.
- Elamè E., (2002). *Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile*. Bologna: EMI.
- Falchetti E., & S. Carovita, (2005). *Per un'ecologia dell'educazione ambientale*.

Torino: Scholè futuro.

- Frabboni F., (1987). *Imparare dall'ambiente*. Bergamo: Juvenilia.
- Frabboni F., & Zucchini G., (1986). *L'ambiente come alfabeto*. Firenze: La Nuova Italia.

• Gardner H., (1987). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla Teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.

• Malavasi P., (2008). *Pedagogia Verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

• Malavasi, P., a cura di, (2011). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.

• Mayer M., (a cura di), (2003). *Qualità della scuola ed ecosostenibilità*. Milano: Franco Angeli.

- Mialaret G., (1986). *La pedagogia sperimentale*. Roma: Armando.
- Morin E., (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.

• Morin E., (1998). *Il pensiero ecologico*. Torino: Hopefulmonster.

• Mortari L., (1999). *Per una pedagogia ecologica*. Milano: Franco Angeli.

• Nanni A., (1999). *Decostruzione e interculturalità. Parole chiave*. Bologna: EMI.

• Persi R., (2011). *Ambiente: conoscere per educare*. Milano: Franco Angeli.

• Persi R., (2005). *Didattica e ricerca ambientale*. Roma: Carocci.

• Portera A., (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*. Padova: CEDAM.

• Portouis J.P., (1990). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege : Pietre Mardaga.

• Privitera S., (1995). *Per un'etica dell'ambiente*. Roma: Armando.

• Ricolfi L., (2002). *Manuale di analisi dei dati*. Roma-Bari: Laterza.





- Sale K.,(1985). *Le Regioni della natura, La prospettiva bioregionalista*. Milano: Eleuthera.
- Santelli Beccegato L.,(2003). *Interculturalità e Futuro*. Bari: Levante Editori.
- Semeraro R., (1998). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Shiva V., (2002). *Globalizzazione e libertà*, trad. it.. Milano: Mondadori.
- Shiva V., (1995). *Monocolture della mente: biodiversità, biotecnologia e agricoltura scientifica*, (trad.it). Torino: Bollati Boringhieri.
- Terranova C.S., (1997). *Pedagogia Interculturale*. Milano: Guerini Studio.
- Trincherò R., (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Vertecchi B., (1992). *Quantità e qualità nella ricerca didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wilson E. O., (1999). *Biodiversità, la violenza della natura, la resistenza della vita*. Milano : Sansoni.
- Zucchini G.L., (1990). *Educare all'ambiente*. Firenze: La Nuova Italia.

Valoración de experiencias vividas por participantes de actividades de Educación Ambiental relacionadas con el ahorro y la eficiencia energética

¿Los recuerdos son útiles como instrumento de evaluación?

M^a del Carmen García Rodríguez

Rut Jiménez Liso

Esther Prados Megías

Universidad de Almería (Andalucía-España)

Resumen

La Educación Ambiental implica encontrar respuestas a problemas socioambientales desde el paradigma de la complejidad (Bonil, 2005). Este proceso conlleva integrar habilidades emocionales y racionales (Chawla, 2006).

Presentamos el análisis de los recuerdos de tres educadoras ambientales en programas de eficiencia energética, a través de la narración de sus experiencias vividas pasados un par de años de la implementación de éstos.

Su análisis caracteriza elementos comunes que nos permiten identificar “momentos clave” en sus experiencias para incidir en ellos en futuras propuestas.

Introducción

Este trabajo de investigación¹ profundiza en la calidad de los programas de Educación Ambiental, presentando la valoración de emociones como recurso para resolver los problemas de una manera holística. El propósito de esta investigación es indagar en la práctica de la profesión para ofrecer otra mirada alternativa a futuros profesionales de la educación ambiental y revalorar las formas en que las educadoras ambientales experimentan, generan innovaciones, intercambian y difunden experiencias con otras profesionales a partir del dialogo intercultural de saberes, a fin de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental como parte de su vida cotidiana.

En el presente estudio se muestran los momentos claves, indicadores de análisis, que emergen de los recuerdos de tres profesionales de la educación implicadas en la

¹ Este trabajo de investigación forma parte de un proyecto de tesis más amplio co-dirigido por Esther Prados Megías y Rut Jiménez Liso. Mari Carmen García Rodríguez inicia su investigación en 2011 con la elaboración del trabajo Fin de Master Andaluz en Educadora Ambiental en la Universidad de Almería (España).





ejecución de programas educativos de ahorro y eficiencia energética en contextos formales (docentes) y no formales (educadoras ambientales). Según García-Rodríguez (2011), los recuerdos de las participantes en programas de educación ambiental se convierten en un poderoso instrumento de evaluación para conocer la información y su percepción pasado un tiempo tras la ejecución de la actividad.

Para ello, se utilizan los relatos o narraciones de las experiencias vividas, ya que el uso de las narraciones se convierte en un proceso dialógico y de construcción de conocimiento colectivo. En este sentido, Novo (1998:67) señala que

“esta concepción del conocimiento como construcción social es una idea importantísima, que choca frontalmente con los esquemas asumidos en nuestra cultura occidental. Advirtamos también que es una propuesta que reta a los educadores y que sería útil rescatar y utilizar desde la enseñanza: cómo en la escuela se podría conseguir que el conocimiento fuese, a la vez que una conquista individual, una construcción colectiva, de modo que se viviese como tal, compartiendo los problemas desde su planteamiento hasta su posible solución como situaciones que afectan al grupo en su conjunto y que el grupo, como tal, puede y debe afrontar”.

Las narraciones de experiencias significativas ayudan a comprender cómo funciona el mundo escolar, clarifica el origen de las ideas educativas y como ello repercute en la formación inicial de maestras e influencia en su futura labor educativa (García, Lubián, y Moreno, 2010). Desde este planteamiento, nuestro propósito es indagar en las narraciones de las educadoras, para a través de ellas poder comprenderlas concepciones, valoraciones y emociones que están implícitas en su forma de ejercer la profesión. Para ello es necesario partir de las concepciones tradicionales que han orientado la educación ambiental e indagar y buscar nuevos paradigmas educativos en los que la problemática ambiental aparece en sí misma como uno de los ejes entre la acción educativa y las personas.

Una de las claves, a tener en cuenta dentro del paradigma sociocrítico, está relacionada con la capacidad de profundizar en el conocimiento que las personas tienen sobre su propia experiencia y de cómo las emociones se vinculan a dicha experiencia. Es por ello, que desde este planteamiento, educación ambiental, en su proceso de enseñanza-aprendizaje deberá profundizar en estas cuestiones. Por ello, debe contemplar la incorporación de actitudes y comportamientos ambientales responsables que formen parte del emocionar de las personas, como forma de anclaje que preserve y persevere en

conductas ambientales. De ahí, que este trabajo quiera indagar en el recuerdo de educadoras ambientales que han hecho de su profesión una forma de vida.

Para ello partimos del análisis de los recuerdos de las experiencias vividas de tres educadoras que aplicaron programas relacionados con la eficiencia energética, a partir de relatos narrados. Nos apoyamos en el trabajo de Chawla (2006) sobre la repercusión de las experiencias de vida significativas en la educación ambiental, para entender cómo las personas aprenden a partir de la combinación de habilidades emocionales y racionales, correspondiendo a una vía importante hacia la protección efectiva del medio ambiente.

Las narraciones son una fuente importante de información, dado que recogen de primera mano las experiencias de las personas y nos permite acceder a cuestiones vinculadas, no sólo a la profesión, sino también al contexto en el que se producen las intervenciones, de tal forma, que nos posibilitará comprender más globalmente la práctica de la profesión. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados actuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (García et al, 2010). El relato también nos sirve como memoria histórica, en la medida que la memoria es plenamente consciente y establece una relación constante entre la importancia psíquica de un suceso y su adherencia a la memoria, actúa de forma selectiva para conservar lo esencial y olvidar lo secundario (García, 2005). Es por ello, que al rescatar lo emocional en la memoria dotamos de significado nuestros actos. En trabajos anteriores (García-Rodríguez, Jiménez, Prados, 2013), exponen la necesidad de tomar conciencia de lo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando una necesaria vinculación con la educación ambiental. Por tanto, el recuerdo permite indagar en las actitudes de las personas que llevan a cabo actividades de educación ambiental, ya que está claramente asociado al impacto de una situación vivida (García, 2005). Cuando se recuerda una experiencia vivida con alegría, entusiasmo, felicidad, o por el contrario, con frustración, tristeza, desesperanza, lo recordamos como acontecimientos relevantes que marcan nuestras vidas y solemos decir, que la “lección fue aprendida”. Como apunta Buchanan (2007), solemos recuperar la experiencia vivida y revivir la experiencia con la misma intensidad ya que, nuestra memoria a largo plazo, queda influida por la emoción experimentada.

Fundamentando el uso de los recuerdos de experiencias vividas en la Educación Ambiental





¿Por qué interesa conocer las experiencias vividas?, ¿qué momentos claves se identifican para el cambio de actitud?, ¿cómo inciden las actividades de educación ambiental en los participantes? Estas y otras cuestiones ponen de relevancia la importancia de profundizar en los recuerdos de experiencias vividas como elemento clave en la adquisición de actitudes proambientales. Si las educadoras ambientales, se comportan de forma responsable, eficiente y sostenible, ¿es posible que ese comportamiento proambiental proceda de sus experiencias vividas, emociones, sentimientos, intenciones y/o actitudes aprendidas a lo largo de su vida? ¿Podríamos comprender esos momentos clave? Significar esos momentos clave, ¿ayudaría a comprender el significado del aprendizaje que adquiere el alumnado en las actividades de educación ambiental?

De acuerdo a la revisión realizada, los programas de educación ambiental son considerados vehículos que incrementan la concienciación acerca de los problemas ambientales y establecen la base para el uso y conservación del ambiente (Hungerford y Volk, 1990). Uno de los principales objetivos de estos programas es desarrollar un sentido de responsabilidad para lograr la conservación de la Naturaleza. Para llegar a alcanzar este objetivo, es necesario, el desarrollo de comportamientos ambientales responsables que pueden ser adquiridos a lo largo de la vida. La investigación ha identificado que el locus de control, el conocimiento, la responsabilidad y la intención para actuar están relacionados con el desarrollo de comportamientos ambientalmente responsables (Boerschig y De Young, 1993; Hines, Hungerford, y Tomera, 1986). Sugieren que el comportamiento puede ser cambiado dado que el objetivo de máximo nivel en la educación ambiental es moldear los comportamientos humanos.

Para lograr el cambio de comportamiento debemos integrar habilidades emocionales y racionales (Chawla, 2006) en los programas educativos. Por todo ello, la educación ambiental no puede desligarse de la educación en el campo de las emociones y debe tratarse como uno de los ejes principales, o lo que es sinónimo de educar emocionándose, lo cual conlleva un ejercicio de creatividad, para encontrar respuestas haciendo una inmersión en el nivel micro “aquello que no se ve pero puede imaginarse”, y una proyección al nivel macro “aquello que va más allá de lo visible” (García-Rodríguez, 2011).

La educación ambiental desde esta perspectiva significa que ha de acercarse a las nuevas concepciones educativas, al conocimiento de los problemas socioambientales desde el conocimiento y significados que aportan las teorías de la emoción y de las experiencias vividas, promoviendo la mejora de actitudes y comportamientos ambientales

de individuos y de comunidades en su entorno más próximo y en sus concepciones globales. Como Chawla (2006) asumimos que el aprendizaje conlleva la integración de habilidades emocionales y racionales, aún a sabiendas que son escasas las investigaciones (Payne, 1986: citado en Bisquerra, 2003) sobre las percepciones del alumnado y de los procesos de aprendizaje ambiental. Esta autora plantea el binomio emoción-razón y realiza propuestas educativas para trabajar en las escuelas el aprendizaje emocional del alumnado.

Los y las profesionales de la educación ambiental actúan en un medio complejo y cambiante, determinado por la interacción de múltiples factores y condiciones y se enfrentan a múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de reglas, técnicas o procedimientos rutinarios, mecánicos e irreflexivos (Rojas, Quintero, y Aneizar, 2003). Sabemos que el currículo escolar ha sido cuestionado porque trabaja con ideas predeterminadas, repetitivas, con sistemas cerrados de pensamiento sin la intervención activa del sujeto aprendiz, dejando de lado múltiples significados.

La toma de decisiones sobre la acción está preestablecida y la clase se convierte en un escenario donde se administran mensajes reduccionistas que no estimulan el desarrollo del pensamiento del alumnado (Bonil, Junyent, y Pujol, 2010).

De estas premisas parte la presente investigación, situando a la educación ambiental en cultura de la complejidad “para favorecer la capacidad de la ciudadanía para pensar, sentir y actuar en una sociedad democrática y global” (Bonil, 2005; citado por Soler y Sanmartí, 2008:2). Si incluimos en las actividades de educación ambiental aspectos afectivo-emocionales, podemos generar en el alumnado actitudes de interés, en el sentido de emocionantes, para que puedan vivir experiencias inolvidables que marquen un antes y un después en las vidas de los participantes de actividades. Aquello que vivimos y no se olvida forma parte del anclaje emocional y actitudinal para la adquisición de toma de conciencia y de aprendizaje para toda la vida. Por tanto, la educación ambiental no puede desligarse de la educación emocional, al contrario, puede y debe integrar aspectos afectivos que calen en las personas.

Es evidente que el ser humano se emociona y aprende mejor el significado de las actividades cuando a través de sus narraciones y diálogos contagia emociones (alegría, tristeza, satisfacción,...). ¿Ocurrirá algo similar cuando las educadoras ambientales narran sus experiencias de enseñanza?





Sin embargo, generalmente, este aspecto es obviado. Tener en cuenta los sentimientos de las educadoras mientras ejecutan los programas de actividades es algo, que en la literatura consultada, se ha pasado por alto.

Cuando se produce un acontecimiento relevante en la vida de una persona ya sea de carácter satisfactorio o bien de fracaso, las experiencias vividas suelen ser significativas y suelen ser recordadas a lo largo de la vida (García-Rodríguez, 2011).

Para responder a estas cuestiones, fundamentamos nuestro trabajo de investigación en la educación emocional, en las teorías sobre las emociones, la inteligencia emocional y las competencias emocionales, como estrategias para alcanzar las competencias básicas para la vida y el aprendizaje significativo, logrando comprender la importancia de los aspectos afectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje (García-Rodríguez et al., 2013) para lograr comprender como se adquiere un comportamiento ambiental responsable.

Para investigar en la importancia de los recuerdos y emociones como guía para la transformación de las prácticas, hemos revisado teorías existentes sobre el comportamiento ambientalmente responsable en publicaciones relacionadas con la psicología ambiental. Según Hines et al., (1986), el comportamiento ambiental puede estar relacionado con el conocimiento, la parte efectiva y los factores situacionales. De ahí que la educación ambiental sea considerada dentro de la cultura de la complejidad por la gran cantidad de aspectos y factores interrelacionados. Entre los factores cognitivos, destaca la intención expresada para iniciar una acción, relacionadas con el conocimiento del ambiente, las habilidades y las estrategias. Por otra parte, los factores afectivos están relacionados con los sentimientos y emociones asociados con el objeto que generalmente son definidos por la actitud, el locus de control y la responsabilidad. En cuanto a los factores situacionales, como las presiones económicas, sociales y las oportunidades para elegir las acciones diferentes pueden contrarrestar o fortalecer los factores cognitivos y afectivos. Establecen las habilidades para actuar, el conocimiento de la situación o problema como variables cognitivas, la actitud, el locus de control y la responsabilidad como variables afectivas y la intención para actuar, siendo indicadores del comportamiento ambientalmente responsable.

Por otra parte, según Bruner (1997) mediante el pensamiento narrative damos sentido a nuestras vidas y si consideramos que la praxis de la educación ambiental tiene un componente vocacional, refleja la personalidad, creencias, emociones, estilo de vida, entorno social, afinidad política..., podemos crear-construir relatos (interpretaciones) a sabiendas de que cada educadora ambiental narra su historia desde la subjetividad propia

y en relación a sus experiencias, dando significado a la forma de actuar en el terreno profesional, personal y viceversa. Siguiendo a este mismo autor, desde la perspectiva narrativa no nos interesa ver lo que se cuenta sino cómo se cuenta, y de cómo lo contado influye según el contexto social y cultural donde se relata, a la vez que le dota de elementos emocionales que configuran una forma de ejercerla (García-Rodríguez et al., 2013). Cuando las personas hacemos memoria, mediante nuestro discurso sostenemos, reproducimos, extendemos, engendramos, alteramos y transformamos nuestras relaciones, y ello nos permite vislumbrar la importancia que el mundo emocional adquiere en el proceso de la adquisición de conocimiento y experiencias perdurables (Vázquez, 2001). Por otra parte, estas concepciones individuales favorecen el proceso social de “reconstrucción del pasado vivido y experimentado por determinado grupo, comunidad o sociedad” (Halbwachs, 1950 citado por Aguilar, 2002:2), promoviendo un diálogo intercultural y la adquisición de conocimiento y memoria colectiva. Se trata de una historia construida por los miembros de un grupo que se comunican y dialogan, compartiendo experiencias vividas con un significado común y una realidad social similar.

Los relatos de las educadoras son significativos en la medida que nos ayudan a comprender el contexto en el que se aplican los programas de educación ambiental y las condiciones en los que han sido creados. A menudo los programas educativos se suelen evaluar con diferentes protocolos que dejan de lado el pensamiento de las docentes y educadoras ambientales. La evaluación de las actividades depende del objetivo y la coherencia que encuentre el responsable de la ejecución de la actividad. Por eso, recurrimos a los relatos de las educadoras para evidenciar e identificar los indicadores de análisis y valorar desde la propia experiencia, la evolución en el proceso enseñanza-aprendizaje pasado un tiempo de la ejecución de la actividad. Generalmente el “análisis fino” próximo a la experiencia vivida se centra en los pequeños fracasos de una actividad o en las insatisfacciones vividas en algunos momentos. Sin embargo, el “análisis grueso” que alude al recuerdo pasado unos meses-años, suele borrar estos momentos para centrarse en los grandes logros y los buenos momentos vividos.

El uso de las narraciones y la evocación de sus recuerdos, conecta con la memoria de sus propios cuerpos (emociones, percepciones, sensaciones...) y las situaciones vividas, rescatando así la experiencia vivida, para a partir de ella desvelar cómo sus actuaciones configuran un modelo de docencia y proyectan aquello que ellas desean como profesionales (Prados, 2011).





También los relatos son considerados como una herramienta metodológica, en la medida que ponen de manifiesto las relaciones establecidas y desarrolladas en el proceso enseñanza. De este modo, la experiencia y la memoria colectiva están fuertemente estructuradas, por las concepciones sociales y la psicología ambiental alcanzada “por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas” (Bruner, 2000).

En trabajos anteriores, García-Rodríguez (2011) presenta como resultado el Sistema de Evaluación-Innovación basado en el recuerdo de Educadoras Ambientales (SEIREA). Éste nos permite indagar en la situación actual de la educación ambiental e identifica los momentos clave de una experiencia vivida a partir de los recuerdos de los participantes (Fig.1). Las tres categorías principales, conceptualización, profesionalización y proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Ambiental del SEIREA nos permiten conocer los aspectos afectivos implícitos en las narraciones de educadoras ambientales que participan en programas.

Conceptualización	Profesionalización	Proceso enseñanza-aprendizaje
Principios de la EA	Formación académica del educador/a ambiental	Dificultades para enseñar EA
Concepciones sobre EA, problemas ambientales y sostenibilidad	Investigación pedagógica: modelo didáctico y modelo de evaluación	Dificultades de aprendizaje
Nuestra manera de entender la EA	Funciones y características del educador/a ambiental	Actividades y aprendizaje

Fig. 1. Sistema de Evaluación-Innovación basado en el recuerdo de educadoras ambientales (SEIREA) (García-Rodríguez, 2011).

El proceso metodológico

Esta investigación utiliza un planteamiento integrador dentro del paradigma cualitativo, situándose en el enfoque narrativo a través del uso de relatos y narraciones. Por un lado, el análisis reflexivo de la literatura consultada aproxima la investigación al paradigma socio-crítico, por otro, se aproxima al paradigma interpretativo en la medida que utilizamos los relatos de las educadoras ambientales para dar significado a sus vidas y a sus acciones.

En nuestro caso, las participantes del trabajo de investigación son docentes y educadoras ambientales españolas, que participaron en la ejecución de programas educativos

relacionados con el ahorro y eficiencia energética. Seleccionamos dos programas de actividades, a saber:

- Proyecto Educación PSE- ARFRISOL “Proyecto Singular Estratégico sobre Arquitectura Bioclimática y Frío Solar”
- Campaña de sensibilización ambiental “EnClave de Sol: Un Nuevo modelo energético para una nueva sociedad”

Además de esta selección, hemos realizado la búsqueda de documentos e informes relacionados con las necesidades y tendencias actuales de la educación ambiental, llevando a cabo un exhaustivo análisis de los mismos. Se han realizado, dos informes, uno sobre los resultados interpretados en las narraciones y el otro sobre las necesidades detectadas en la educación ambiental tras la revisión bibliográfica². Ambos informes han servido para obtener las conclusiones de este trabajo de investigación.

En este sentido, evidenciamos la voz de tres educadoras (Agua, Corazón y Gaia)³, buscando los significados y caminos que revelan la complejidad de los procesos. Las narraciones nos sirven para mostrar la importancia del diálogo entre investigados e investigadores, a través de la cual emergen los significados de las diferentes experiencias (Van, 2003). De igual forma, los relatos nos permiten que consideremos sus opiniones escritas para comprender los significados que relacionan a la persona con la humanidad (Kushner, 2002) y a las experiencias individuales con experiencias de colectividades.

Atendiendo a la bibliografía consultada, para enmarcar nuestra investigación creamos tres categorías principales del SEIREA:

Conceptualización, Profesionalización y Proceso enseñanza-aprendizaje. Las categorías de análisis construidas corresponden a los momentos clave identificados en el proceso enseñanza-aprendizaje y son fruto del análisis de los relatos utilizados. Nos centramos en todas aquellas evidencias que nos hablaban acerca de los recuerdos vinculados a las experiencias como ejecutoras de programas. Éstos han sido fundamentales para comprender el trabajo como educadora ambiental y cómo se construye la identidad en este ámbito profesional. De esta forma es posible que aporten informaciones y elementos de análisis a tener en cuenta en la adquisición de conocimientos en investigación

² Consultar el proceso de elaboración del instrumento de evaluación SEIREA en, García-Rodríguez, MC (2011). Trabajo fin de master “Sistema de Evaluación-Innovación basado en el recuerdo de educadoras ambientales. Valoración de las historias de vida relacionadas con el ahorro y la eficiencia energética”. Universidad de Almería.

³ Para conocer en profundidad acerca de la metodología de este trabajo de investigación narrativa os remitimos al trabajo de García-Rodríguez et al., 2013. “¿Damos voz a las emociones?” ISBN: 978-84-15090-10-6





didáctica, así como, actitudes esenciales que caracterizan su praxis, por ejemplo, la motivación.

A partir del análisis descriptivo de los relatos, emergen las intenciones, actitudes y comportamientos de las ejecutoras de programas de educación ambiental en forma de recuerdos (García-Rodríguez et al., 2013). Y a partir del análisis descriptivo podemos construir las categorías de análisis que permiten interpretar y comprender todos aquellos elementos y factores que están presentes en la toma de decisiones, en las acciones y en las actitudes que una educadora ambiental “pone en juego”, en definitiva, cómo se construye la identidad de una educadora ambiental.

Las emociones y sentimientos como guía en la construcción de la identidad de las educadoras ambientales

¿Qué significados aportan el recuerdo de las emociones vividas en las educadoras ambientales? Y, ¿qué significados construyen las educadoras en las experiencias que viven durante la ejecución de programas?, y finalmente, ¿puede significar estas dos cuestiones elementos pertinentes para la formación inicial y permanente?

En este apartado presentamos el análisis de las emociones detectadas en las narraciones de las ejecutoras de los programas de educación (*Gaia, Agua y Corazón*). Dada su relevancia presentamos el análisis, por separado, de cada una de las educadoras en el diagrama de la figura 2, 3 y 4, respectivamente.

En primer lugar y a modo de resumen mostramos una síntesis (fig. 2) de aquellos elementos que han conformado la experiencia de **Gaia**:

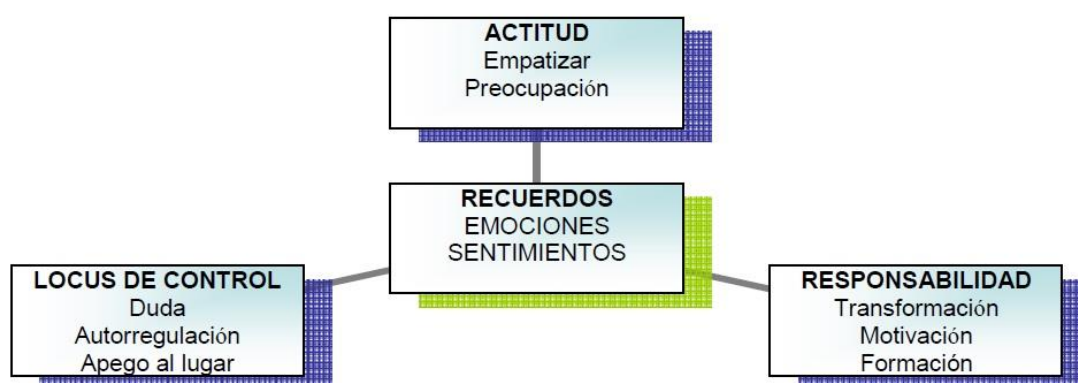


Fig. 2. Recuerdos que emergen de Gaia: aspectos afectivos y emociones (Creación propia)

En su relato, Gaia nos cuenta como hace empatizar al alumnado con la actividad, de esta forma nos muestra que si los hace sentir parte del problema es posible que se produzca una mejor interacción,

"Explicándoles su procedencia y la forma en la que nos perjudican a nosotros y al medio que nos rodea, y haciéndoles sentir parte del problema, a partir de ejemplos y anécdotas les intentaba explicar los problemas en torno a la energía y, además, les hacía trabajar la empatía, haciéndoles preguntas para ponerles en el lugar de otras personas y de otras culturas, haciéndoles sentir que todo está interaccionando, y que lo que nosotros hacemos en un lugar puede tener consecuencias en otro" (Relato Gaia, 2011)⁴

En otro momento del relato de Gaia, se pone de manifiesto el sentimiento de duda que ésta vive, debido al desconocimiento de si lo que el alumnado había aprendido en las actividades podría tener luego influencia en sus vidas cotidianas; Gaia se cuestiona su trabajo en la medida que éste pueda trascender más allá de las actividades que realiza con el alumnado y se cuestiona cómo podría mejorar su propia actuación,

"Me daba por pensar si los alumnos aprendían lo que yo les explicaba y si luego iban a casa y hablaban con sus padres sobre lo aprendido, si en alguna ocasión las propuestas a las que se comprometían las realizaban,... quería saber si tanto esfuerzo y trabajo había sido efectivo y si había incidido esta actuación en el cambio de pensamiento de la población participante. Quería saber si el conocer los problemas ambientales relacionados con la energía nos hace sentir más humanos y más responsables con nuestro entorno, el lugar donde vivimos. 4Todos los fragmentos están extraídos del relato de Gaia del Trabajo de Fin de Máster de También, me daba por pensar que cambiaría si volviera a realizar el programa, que hacía mal y como solucionarlo, que parte de las actividades eliminaría porque no funcionan y que parte de actividades interesa reforzar..." (Relato Gaia, 2011)

Gaia sigue relatándonos como a medida que conoce más su trabajo va descubriendo nuevos significados en relación a su alumnado y a la variabilidad de intereses, actividades, intenciones o actitudes que se dan en el aprendizaje,

"Ahora sé que los conceptos no tienen el mismo significado para todos, sino que cada persona construye su significado en base a las creencias/experiencias

⁴ Todos los fragmentos están extraídos del relato de Gaia del Trabajo de Fin de Máster de García-Rodríguez, MC (2011)





vividas, por tanto, existe variabilidad y diversidad en las respuestas, creencias y concepciones en las diferentes grupos.

Por ejemplo, los participantes de zonas rurales estaban más interesados en la conservación y problemas ambientales del medio y su posible resolución que los alumnos o participantes de zonas urbanas, que en mi opinión, por lo general no mostraban este interés, si que se mostraban atentos cuando se hablaba de nuevas tecnologías como las fuentes de energía renovable"(Relato Gaia, 2011)

Por otro lado, Gaia muestra el sentimiento de transformación con ella misma, en la medida que se plantea nuevos retos y nuevas formas de diseñar y ejecutar sus actividades, así como, un cambio en su propia concepción y en la forma de ir comprendiendo su profesión,

"Haciendo que el colectivo piense sobre el papel del hombre en la Tierra, si el alumnado siente que forma parte del problema e indagamos en sus emociones, se produce un cambio de pensamiento, por ejemplo si les contamos que somos unos recién llegados a un planeta lleno de vida y ¿qué hemos hecho? ¿Qué estamos haciendo?"(Relato Gaia, 2011)

Finalmente, Gaia, presenta sus reflexiones, incluyendo aspectos para mejorar su actuación, mencionando a la educación en valores, como uno de los factores que se deben incluir en la larga lista de aspectos que hay que tener en cuenta para generar aprendizaje. Toma conciencia de la complejidad y los cambios en cuanto a estrategias y adaptación de objetivos, contenidos y actividades para conseguir su finalidad. Ella misma nos dice que ahora ve una diferencia y nos los comenta así: "¡enseñar no imponer!". Por tanto, Gaia no dice como comienza un proceso de autorregulación en sus habilidades en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo competencias para mejorar la calidad de la enseñanza, generando participación activa del alumnado y regulando el proceso para obtener resultados.

"para provocar cambios en los participantes del programa creo que sería conveniente y correcta una actuación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta factores como las concepciones alternativas de los participantes, la generación social de conocimiento, el constructivismo, la educación en valores, (...) en sí tener en cuenta la complejidad del funcionamiento del sistema y utilizar nuevas estrategias sujetas a cambio, flexibles, adaptándose a los colectivos y a las necesidades de los mismos. No a imponer programas sino a

indagar en las causas, efectos y posibles soluciones a los problemas más cercanos" (Relato Gaia, 2011)

En relación a la autorregulación emocional, Gaia en su narración nos dice como hay que ser capaz de adaptar la actividad a las necesidades demandadas por los participantes, adquiriendo habilidades para mantener la atención del grupo y comunicar adecuadamente el mensaje, siendo la colaboración un reto o verdadera fuente de motivación,

"Otra cuestión es la interacción educador/a ambiental-participantes y educador/a ambiental -profesores acompañantes, opino que es necesaria la colaboración de los profesores acompañantes ya que el alumnado permanece más atento a la actividad" (...) "comentar que la hora en la que se realizaba la actividad era fundamental para mantener al grupo atento (el grupo de las 10h se mostraba más interesado y participaba más que el grupo de las 12h, que ya estaba más agitado tras el descanso" (Relato Gaia, 2011)

Gaia, da un paso más en su labor educadora, y muestra su preocupación y responsabilidad con los problemas ambientales y cómo nos afectan a todos,

"la acción humana tiene efectos ambientales negativos como la pérdida de biodiversidad, la desertificación, el cambio climático, la lluvia ácida, la generación de residuos, la contaminación... ¿hemos aprendido que todos producimos residuos y que a todos nos afecta? Las causas de los problemas ambientales principalmente son el crecimiento poblacional, el incremento tecnológico y, por supuesto, el alejamiento del entorno. Si la gestión de los recursos y la economía del mercado no tienen la responsabilidad de salvaguardarlos" (Relato Gaia, 2011)

La necesidad de solventar los problemas ambientales actuales presentados por la educadora, por ejemplo el alejamiento del entorno, pone de manifiesto la relación entre las causas sociales y económicas que impiden que éstos se resuelvan. Gaia nos cuenta como la formación recibida en el Máster le ayuda a mejorar su actuación y poder ayudar a las personas a encontrar el camino hacia una sociedad más justa, más humana y más solidaria.

"he aprendido a lo largo de mi experiencia como educadora ambiental y en el transcurso del máster como el sujeto percibe el medio ambiente, la condición ambiental del espacio asociado a diferentes estados de ánimo que nos produce el medio y el comportamiento" (Relato Gaia, 2011)





En este caso, la educadora vincula el medio ambiente con los distintos estados de ánimo de las personas y la relación que ello tiene con los comportamientos, asumiendo que aspectos afectivos como, el apego al lugar, la identidad, las raíces de las personas, el sentirse de un lugar y sentir lo que le ocurre en ese lugar, requieren ser incluidos en las propuestas didácticas para conocer, valorar y poder proteger el entorno más próximo,

"(...) apego al lugar, ya que su significado es de carácter emotivo, surgiendo grandes emociones hacia un lugar cuando ocurre una catástrofe natural o similar, las personas no pueden abandonar su entorno. La identidad se desarrolla a lo largo del tiempo y está relacionada con aspectos sociales, las relaciones que se generan y el lugar de residencia, el hacinamiento, el confort y la seguridad del lugar. Son muchos los elementos que van a influir en nuestro apego al lugar" (Relato Gaia, 2011)

En segundo lugar, el caso de Agua. Observamos como las principales emociones están en torno al desarrollo de comportamientos ambientalmente responsables. Por una parte, Agua muestra una actitud de satisfacción porque su alumnado está motivado, a la vez que se preocupa por la problemática ambiental y la situación que vivimos en la actualidad, mostrando su solidaridad hacia el resto de la población. Por otra parte, continúa relatando que los acontecimientos fueron marcando su praxis; la falta de tiempo convirtió en oportunidad, mostrando así su entusiasmo personal y compromiso, motivo de aprendizaje para el alumnado. En todo su relato, aparece la motivación como aspecto fundamental en el aprendizaje, siendo ésta su principal responsabilidad.

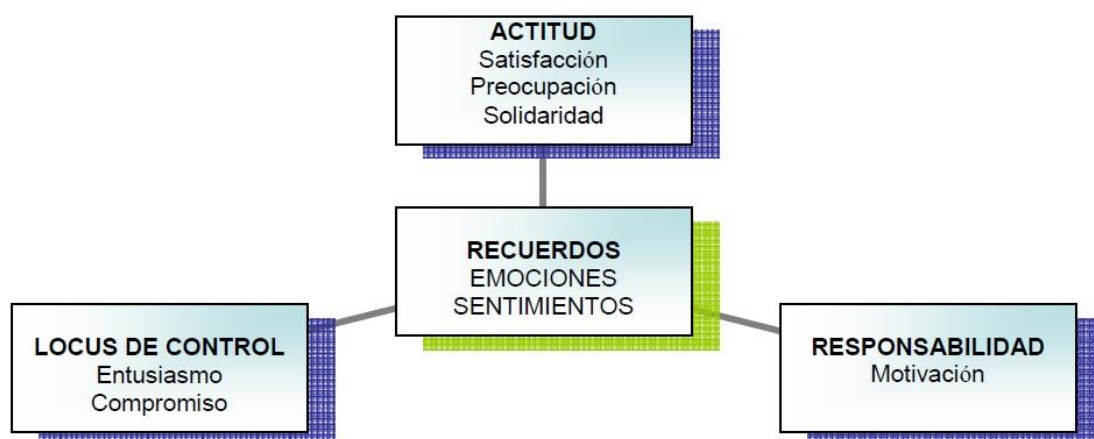


Fig. 3. Recuerdos que emergen de Agua: los aspectos afectivos y emociones (Creación propia)

A la hora de poner en marcha un proyecto, Agua expresa la importancia que tiene la motivación previa, ya que de esta forma el alumnado parece mostrar otro tipo de interés, cuestión que afecta a la organización del programa,

“Creo interesante, además de contextualizar el grupo de 6º, hablar un poco sobre el centro, ya que sus características han facilitado la realización del proyecto” (...) “Como los alumnos estaban motivados, resultaba difícil simplificar las actividades, además parecía que lo más interesante eran los comentarios que se realizaban durante la corrección o puesta en común de las mismas” (Relato de Agua, 2011)⁵

Algo permanentemente presente en el desarrollo de programas son las dificultades relativas a la falta de tiempo, y de cómo ello se convierte, en algunos casos en una “carrera contra el tiempo”, en una preocupación constante, a la vez que, aún a pesar de las dificultades se puede convertir en oportunidad,

“En cuanto a dificultades, a grandes rasgos destacar, que lo más complicado ha sido el tiempo. La Unidad Didáctica es demasiado extensa para ser tratada durante una quincena, que es el tiempo que se le destinó dentro de la programación del área”(...) “Esto ha supuesto un cierto nivel de estrés, aunque finalmente se ha conseguido organizar de forma que se pudieran realizar todas las actividades sin extenderse demasiado en el tiempo” (Relato de Agua, 2011)

En otro orden, Agua muestra su satisfacción de ver como el alumnado aprendía y atendía a sus explicaciones, prestaba atención a los contenidos y se mostraba interesado, motivado. Agua nos cuenta como el alumnado adquiere actitudes de responsabilidad, compromiso, motivación y concienciación en relación a lo que están aprendiendo, y ello genera un sentimiento de entusiasmo en ella misma, dando lugar al planteamiento de nuevas actividades, y sobre todo, a vivir lo que significa un aprendizaje colectivo,

“Como además del compromiso el alumnado estaba bastante motivado, se me ocurrió realizar todos los experimentos como si se tratase de una feria; los alumnos y alumnas se distribuyeron por grupos y a cada uno se le asignó un experimento para que tomase todos los datos con el mayor rigor. Eran responsables, por así decirlo de esa experiencia” (...)

“Como conclusión, fue una unidad didáctica muy interesante y además

⁵ Todos los fragmentos están extraídos del relato de Agua del Trabajo de Fin de Máster de García-Rodríguez, MC (2011).





aprendimos todos mucho sobre ahorro de energía unido a la construcción de viviendas” (Relato de Agua, 2011)

Finalmente, Agua nos da su opinión en relación a la problemática energética actual, relacionándolas con aspectos fundamentales del programa, cuyo objetivo y finalidad es sensibilizar a la población para producir el cambio de mentalidad tan necesario. Agua apunta una cierta preocupación solidaria hacia la necesidad de vincular estos programas con cuestiones más globales, con necesidades sociales, como la importancia de educar desde edades tempranas y a ser más respetuosos con el medio y valorar los errores pasados para no cometerlos en el futuro.

“Sobre la utilidad de concienciar desde edades tempranas a los “futuros” ciudadanos, creo que los acontecimientos nos demuestran que se piensa en beneficios y no en el futuro del planeta, con los cual nos veremos obligados a legislar en materia de medio ambiente y no esperar a que otro boom urbanístico coja vida propia y acabe haciendo ciudades sin sentido e inhabitables, creando trocitos de naturaleza dentro de las urbanizaciones de lujo” (Relato de Agua, 2011)

En último lugar, presentamos a Corazón, maestra de un centro escolar. No podemos obviar cómo esta educadora a pesar de su inexperiencia logra generar en ella misma una actitud de búsqueda y aventura,

"en un principio todo fueron dudas, interrogantes, miedos... Primero, por tratarse de un tema casi desconocido por mí, y segundo, porque con mis tres escasos años al frente de un aula con niños/as de educación infantil, me sentía un poco (por no decir totalmente) inexperta en el campo de la ciencia y la experimentación. Aún así me lancé a la aventura e intenté involucrarme y aprender (conjuntamente con mis niños/as) todo lo que éste ámbito nos ofrecía" (Relato de Corazón, 2011)⁶

Destaca desde el principio, cómo este proyecto vinculado a la educación ambiental le va mostrando otra forma de plantearse el proceso de enseñanza y de participación de las familias,

"Recuerdo que durante las primeras semanas el aula era un caos. Para mis alumnos/as, acostumbrados por aquel entonces a trabajar de manera individual (aunque estuvieran sentados en grupo), siguiendo las indicaciones de las fichas

⁶ Todos los fragmentos han sido extraídos del relato de Corazón del Trabajo de Fin de Máster de García-Rodríguez, MC (2011).

del libro de texto y de los cuadernillos, todo aquello era novedoso" (...) "Otro aspecto positivo a destacar, sería la posibilidad que el proyecto brinda a las familias para participar desde casa en algunas de las actividades propuestas, haciéndolas así partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as" (Relato de Corazón, 2011)

No obstante, Agua manifiesta las dificultades y problemática con la que se iba encontrando cuando plantea en el aula otros proyectos diferentes,

"Como cualquier proyecto piloto también tiene aspectos que mejorar. En este caso podríamos destacar la escasez de materiales (solo una casita para el grupo-clase, recortables insuficientes para todos los alumnos/as,...) y la falta de adaptación de ciertas actividades a niños/as de educación infantil" (...) "también apreciamos ciertos errores en el planteamiento de algunos murales, de los cuales curiosamente se dieron cuenta los propios alumnos/as." (Relato de Corazón, 2011)

Según nos muestra en su relato esta educadora, aún con las dificultades, reseña lo positivo de aprender cosas nuevas y de aprender divirtiéndose,

"la experiencia fue positiva, todos (tanto los alumnos/as como yo) aprendimos algo más sobre arquitectura bioclimática y sobre todo, y lo más importante, lo hicimos divirtiéndonos" (Relato de Corazón, 2011)

A continuación, mostramos el diagrama de los aspectos afectivos interpretados en la narración de Corazón (Fig.4).

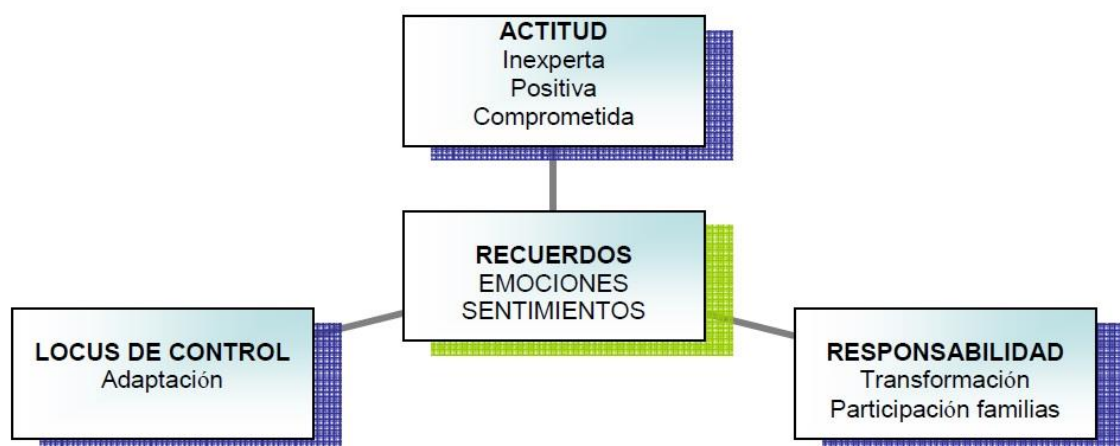


Fig. 4. Recuerdos que emergen de Gaia: los aspectos afectivos y emociones (Creación propia)

A modo de conclusión





La conciencia emocional y las experiencias vividas antes, durante y después de un programa de Educación Ambiental son relevantes para el estudio y evaluación de los mismos.

El relato de una experiencia está cargado de emociones que pueden ser interpretadas y usadas como estrategia para la formación y motivación de educadores y educadoras ambientales.

A partir del análisis de los recuerdos que se extraen de las educadoras podemos decir que a lo largo de sus narraciones se nos revela momentos clave del proceso enseñanza-aprendizaje y se ha conseguido obtener el SEIREA.

Se han identificado las necesidades de educadores ambientales en las narraciones, coincidiendo con los resultados obtenidos en el diagnóstico de la literatura consultada. Destacando la necesidad de formación de los docentes y educadores ambientales en relación a los problemas ambientales y como enseñar a resolverlos para lograr el cambio de actitud en los participantes de actividades de Educación Ambiental, contagiando actitudes ambientales responsables desde el punto de vista afectivo del proceso enseñanza-aprendizaje para lograr el cambio de comportamiento y de mentalidad que requiere la sociedad actual.

Bibliografía

- Bisquerra, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educación (RIE), 21,1,7-43.
- Boerschig, S and De Young, R (1993). Evaluation of selected recycling curricula: Educating the green citizen. Journal of Environmental Education, 24, 17-22.
- Bonil, J (2005). La recerca avaluativa d'un programa de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Experimentals dissenyat prenent com a marc teòric el paradigma de la complexitat: Orientacions per al canvi. Tesis doctoral. Departamento de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Bonil, J, Junyent, M, y Pujol, RM (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. Grup de Recerca Còmplex. Departamento de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Eureka sobre la enseñanza y divulgación de la ciencia,7, 198-215.
- Bruner, J (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Bruner, J (2000). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Buchanan, T (2007). Retrieval of Emotional Memories. Psychol Bull. 133(5): 761-779.
- Chawla, L (2006). Research Methods to Investigate Significant Life Experiences: review and recommendations. Environmental Education Research, 12, 359-374.
- García, F (2005). Los recuerdos encubridores (1899). "La obra más literaria de Sigmund Freud"(Estudio crítico). Doctorado en Fundamentos y Desarrollos Psicoanalíticos. Facultad de Psicología, Universidad Complutense. Curso 2004- 2005.
- García, MR, Lubián, P, Moreno, A (2010). La investigación biográfico narrative en educación. En (consultado en Agosto de 2011)
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- García Rodríguez, MC (2011). Sistema de Evaluación-Innovación basado en el "recuerdo" de educadoras ambientales. Valoración de las historias de vida relacionadas con el ahorro y la eficiencia energética. Recuperado el 12 de Noviembre de 2012 de <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/1259#.UKEIDOQsC89>
- García, MC, Jiménez, R, y Prados, E (2013). ¿Damos voz a las emociones? Evaluación de programas de Educación Ambiental basada en el recuerdo. En V. Mellado,





LJ. Blanco, AB. Borrachero y JA. Cárdenas (Eds.). Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas (pp.437- 458). Badajoz: DEPROFE.

- Halbwachs, M(1950) La memoria colectiva (traducido por Aguilar, MA 2002). Fragmentos de la memoria colectiva. Athenea Digital, 2.

- Hines, JM, Hungerford, HR, y Tomera, AN (1986). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. Journal of Environmental Education, 18, 1-8.

- Hungerford, HR y Volk, TL.(1990) Changing learner behavior through environmental education. Journal of Environmental Education, 21, pp. 8-21

- Kushner, S (2002). Personalizar la evaluación. Madrid: Morata.

- Novo, M (1998). La Educación Ambiental: Un breve recorrido histórico. La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas, pp. 21- 69:67). Madrid: Universitat.

- Prados, E (2011). Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia. En A. Sicilia (Coord.), La Evaluación y calificación en la Universidad (pp.151-192). Barcelona: Hipatia.

- Rojas, E, Quintero, J, y Aneizar, R (2003). Investigación pedagógica en el currículo de educación ambiental en la Universidad de Caldas Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, 11, 1-12.

- Soler, M, y Sanmartí, N (2008). Elaboración de un sistema de evaluación e innovación de actividades relacionadas con la educación ambiental. Caso concreto: museuAgbar de les Aigües. Diploma de Estudios Avanzados del Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Universitat de Autònoma de Barcelona.

- Van, M (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea.

- Vázquez, F (2001). La memoria como acción social: relaciones, significados e imágenes. Barcelona: Paidós.

Narrativas de educación ambiental y Umbanda

Diálogos deseables

Katia Gonçalves Castor

Universidade Federal do Espírito Santo

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas planteadas por el Séptimo Congreso de Educación Ambiental celebrado en Marruecos es cómo pueden los educadores encontrar zonas de contacto para el diálogo intercultural y el uso de este diálogo intercultural a favor de nuestra formación y cómo la educación ambiental puede descubrir la memoria ecológica socio? Tejido a estas preguntas con una pregunta de mi investigación para el doctorado en poder de la Universidad Federal de Espírito Santo en Brasil desde 2011.

El problema de investigación se forjó a partir de la siguiente pregunta: ¿La apuesta invención sobre Si por Narrativas de Umbanda puede ayudar a deconstruir hermético conocimiento producido a partir de una matriz eurocéntrica racional, blanco y católico, en el cambio de la impronta cultural como una manera para denunciar los mecanismos perversos de la exclusión y la violencia se materializó en la discriminación y la negación o la presentación de una cultura sobre otra, que se beneficiaron de un legado esencialista y homogeneización del conocimiento? Dejamos esta cuestión para financiar la obra, con el recorte de la investigación en la que tratan de argumentar que el lugar está reservado para la dimensión de la Educación Ambiental desde el mundo de Lore de Umbanda.

Elijo el mosaico de la discusión de los temas conceptuales de la narrativa y Políticas Las políticas formuladas por Cognition (Kastrup y Tedesco y Pasos y Barros, 2010). Al principio de la obra, busco contextualizar narrativas históricas, culturales y sociales de la Umbanda, a partir de estudios bibliográficos, severamente restringido el tema de esta creencia genuinamente brasileña.

Componer el mosaico, pistas del método de asignación, el relieve que este método asigna las prácticas de un cartógrafo. Para los autores que han dialogado, cartógrafo asume la postura de un ethos, una forma de poner a ti mismo y conoces a ti mismo y el mundo, lo que se traduce y se cruzó el curso del estudio, para los procedimientos intensivos, diciendo pista de lo contrario es el mapeo procesos es producir procedimientos que se presentan en la expresión de mapeo, y que siempre se establece el campo de búsqueda problematizada provisional. Este método da prioridad a la relación que se produce entre lo





que se propone estudiar lo que se desprende de esta acción, comprometiéndose por tanto, con una declaración de la cognición y la narración, por lo que ponerse en la posición de las investigaciones para modelar la representación social y culturales como verdades absolutas, como valoradas por la investigación basada positivista y cognitivista. El cartógrafo apostar un espíritu de investigación que no se disocia el sujeto del conocimiento del objeto conocido.

El compromiso es en la limpieza de los territorios de identidad de los conocimientos especializados de las subjetividades que producen en forma de relieve, Relatos pegar de Umbanda, la producción de universos y referencias no autorizadas históricamente, por la invención de otra lógica o racionalidad de otro más abierto.

Elijo a nadar en ríos subterráneos de Gira Umbanda como opción metodológica para la tesis. Acompañar a las Giras en un patio situado en las afueras del estado en el que vivo. En una Gira sucede puntos de referencia universos múltiples, los plazos fijados por los cantos, en los alimentos, en las manifestaciones de posesiones, de paso, en los bailes de manifiesto Exus, en Sailors juego vigentes IANSA y Ogun, en las esquinas de los puntos manifiestos rayados por medios durante la ceremonia. Por lo tanto, las referencias no están autorizados por la investigación hegemónico hasta entonces.

El concepto de Si invención permite interrogar a un rasgo muy arrogante de una sociedad que fue legitimado por la descalificación incesante de conocimientos que no corrobora con sus cánones. Para Edgar Morin "cultura proporciona el pensamiento de sus condiciones de formación, diseño, conceptualización". (MORIN, 2005, p. 24). El filósofo pone de relieve el conformismo cognitivo, pero eleva la impronta cultural como estructura de la matriz de conformismo. El sello distintivo de la impronta humana es desde una edad temprana, la cultura, que se extiende por el resto de su existencia. Hay adherencia preferencial de impresión. Para el autor:

La impresión que deja ver de manera diferente de la mostrada. Incluso cuando se atenúa la fuerza del tabú que prohíbe tal vil y malvado, no como todas las ideas, la impronta cultural determina la falta de atención selectiva, que nos hace caso omiso de todo lo que no está de acuerdo con nuestras creencias, represión y eliminación, rechazar cualquier información es insuficiente as nuestras convicciones, o cualquier objeción procede de fuentes consideradas malas. (MORIN, 2005, p. 30) "

Sin embargo, así como hay una no conformidad conformista. Movimientos complejos de pensamiento, desviarse, debilitar la impronta local. "Una expresión local o desviación temporal asume y promueve un cambio de impronta o un fracaso de la normalización"

(MORIN, 2005, p. 37). Fue en busca de estas desviaciones que elegimos a nuestras preguntas.

LAS DERIVAS UMBANDA HISTÓRICO

Las prácticas culturales de origen africano fueron negados por los discursos hegemónicos, aunque se mantienen como un lugar de negociación y resistencia o como Michael Certeau enseña (1999), las tácticas. El menor Ecología practicado en los patios voy a ayudar a experimentar la realidad múltiple y compleja, siempre imprevisible y único que estamos inmersos y el conocimiento que se produce y se produce a través de los diferentes espacios de aprendizaje, debido a que el espacio de patio es la producción rizomático de aprendizaje múltiple , conocimientos y prácticas.

Narrativas de Umbanda son expresiones de este evento, según se desprende de las reuniones de los órganos y los mundos en el diálogo permanente que se necesita valor para reinventarse. Cómo umbandistas decir, aprender a cuidar de nosotros mismos, el cuidado de Aiyê, con todo el sentido de la educación ambiental compleja que no impone, sino que se entrelaza naturaleza y cultura, impresiones nítidas y expresiones de elementos atávicos de los Orishas, la muestra de la yarda de la fuerza de Esperemos Angola.

Los relatos de Umbanda crear zonas de contagio con narraciones de Educación Ambiental, por primera vez en su historia las tensiones engendradas en su movimiento y de expresión en contra de la racionalidad europea cristiana y negro, por lo que impuso una constitución de nuestra sociedad, sino concurrente encarnada, un patrimonio total de África y de sus elementos culturales a través de la memoria colectiva negro. Sin embargo, esta memoria, según estudios realizados por Ortiz (1999), sufren transformaciones, así como nuestra sociedad, dejando a un esquema de modelo para una sociedad esclavista de las modernas clases urbanas e industriales.

¿Cuál es el lugar del negro en esta nueva sociedad? Construcción del esclavo al ciudadano libre del lugar que se sabe de las consecuencias negativas para la población negro de este movimiento. Pero una vez en la ciudad, la necesidad de negociar con el inmigrante negro, mucho más adaptado al sistema del capitalismo en crecimiento. La composición del universo mítico de los negros, la nueva orientación social, junto con la expansión de la ciudad, desestabiliza el patrimonio negro culturales, consagrados en las prácticas de suicidios provocados por la frustración, la posición marginal y por las condiciones de falta de oportunidades en la estructura social.





De acuerdo con datos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE en los estudios realizados por ORTIZ (1999) hasta 1966 Umbanda no era considerado una religión por esa institución. Fue tratado como un conjunto de creencias supersticiosas, y umbandistas se llamaban Kardecists. El crecimiento de los que se declararon umbandista esta década fue de alrededor de 324%. En 1964, 93.395 personas habían declarado umbandista y en 1969, esa cifra aumenta a 302.952. En cuanto a Kardecista ese mismo período el número disminuye. En los estudios de este movimiento ORTIZ (1999) aumentar las declaraciones de umbandistas se llevó a cabo, en la parte de Umbanda, que informó espiritualista, pasó a declarar su creencia religiosa verdadera. Según ORTIZ (1999), Umbanda historia se entrelaza con la historia de los cambios globales en la sociedad brasileña.

La religión Umbanda no es un tipo mesiánico, sino que es el resultado de los cambios sociales que se llevan a cabo en una determinada dirección ... se expresa a través de su universo religioso, este movimiento de consolidación de una sociedad urbano-industrial. (ORTIZ, 1999, p.32).

Ahora, por lo tanto, bien inferir que desde una perspectiva histórica, los umbandistas narrativas se mezclan con las narraciones de Educación Ambiental. Cuestiones que se ORTIZ, este movimiento de ruptura de las viejas tradiciones afro-brasileñas que repercuten en la creación de una religión auténticamente brasileña considerada por muchos estudiosos.

Fue precisamente el 15 de noviembre 2012 Creada por el presidente de Brasil, Dilma Rousseff, la Ley Federal establece el Día Nacional de la Umbanda, a través de la Ley 12.644, de 16 de mayo del mismo año, celebrando 104 años de su existencia, que data del año 1908 .

La historia de la Umbanda está relacionado con la ruptura de la memoria negro, sino también con la invención de Si y resistencia en el flujo de cambio de la sociedad. En nuestro caso, la sociedad capitalista. Algunas prácticas y ritos convertido incongruente con la sociedad moderna en la transformación, Ortiz (1999) cita la práctica de la capilla. Para el mundo de la conservación umbandistas simbólico es importante, pero como el negro es parte de la sociedad cambiante, esta práctica se convierte en excesiva en el uso del tiempo, donde el trabajo asalariado es la principal ocupación.

En el santuario se hace. Para hacer santo, se necesita dedicación, la meditación, la meditación, detener el movimiento de la tensión que la vida moderna exige. En ORTIZ (1999) "Los ritos y los valores religiosos que proporcionan a los individuos un universo

coherente para hacer frente a la clase de vida de la sociedad moderna". Y no se trataba sólo de que la propuesta del movimiento ecologista, se enfrentan a la clase de vida, la lógica forjada por la racionalidad moderna, el modelo de racionalización de la producción capitalista subjetividad marcada por el fetiche del consumo, que da prioridad a los modelos de comportamiento y mentalistas, modelado por un discurso planeado carnificínica el sabor de la racionalidad que se centra en coisificante conocimiento instrumental técnico.

Este autor, en su estudio indica que la Ciencia es la primera instancia para colocarse en oposición a la creencia de Umbanda, asociando su locura ritual posesión o manifestaciones histéricas, poniendo Umbanda junto a enfermedades como el alcoholismo, la sífilis y enfermedad mental en general, vemos cómo los sistemas de verdades establecidas, producen exclusiones y ejercer a través de la superposición y los discursos dominantes.

El discurso que atribuye a una patología se convierte entonces en trance terapéutico. La idea de la barbarie, la ignorancia, el atraso, salvaje e incivilizado fue producido notablemente por los cánones de la iglesia dominante, la norma establecida en colaboración con los medios de comunicación. Las voluntades de las verdades establecidas están siempre desplazado.

Es imposible no llevar la historia ORTIZ extraído por un diario de Río sobre la visita del escritor Aldous Huxley¹, su viaje a Brasil y un patio. El discurso dominante "aquel tiempo" poner entre paréntesis porque no creo que ha habido muchos cambios en el significado atribuido prácticas Macumba y Umbanda.

Huxley en macumba

Es profundamente humillante para todos nosotros, los brasileños, que el escritor Aldous Huxley fue capaz de ver, en el corazón de Río de Janeiro, una ceremonia vudú. No sólo porque algunos aspirantes a intelectuales correctamente el famoso autor de Un mundo feliz de la colina de Willow. Pero la razón simple y sólo para ser aún posible, en mil novecientos cincuenta y ocho, cuando andamos en plena era atómica no es conocido por el cataclismo, la realización de tal depravación en la propia capital de la República. Los periódicos que detallan el espectáculo que se tomó el hombre de letras, sin duda, uno de los más destacados en el panorama contemporáneo de la literatura anglosajona, se encuentra a unos cientos de metros de Catete. Ali dijo a los periodistas sobre un altar,

¹ Escritor e filho da aristocracia inglesa escreveu seu mais famoso romance Admirável mundo Novo.





estaban juntos imágenes de santos católicos, deidades, fetiches africanos y amerindios, las fotografías de los políticos, impresiones Tiradentes, figuras de Buda y Zumbi dos Palmares, y los animales de cerámica, que impresionó agrupación escritor Inglés. Las danzas y canciones que siguieron, interrumpida en su centro por el "Santo Padre-" por "doble abrazar al visitante", entonces procedió dedicado a esto. Por lo tanto, tenemos una clara evidencia de que las personas que guiaron el autor de "Contrapunto" de la cueva increíble y repugnante lo vi, tal vez sin pensar, el espejo exacto que refleja el nivel social en el que se hunden y se revuelcan en torno a 600.000 colonos! La existencia de sub-humanidad expresa, de hecho, un estado de la mente y establece la confusión mental y la calamidad alcanzado por estos seres miserables. La reina del vudú, el pastoreo número creciente de practicantes de rituales que son un insulto a la civilización. El barrio está ganando terreno, el problema es, día a día, más complejo y su solución cada vez más distante. La ola fortalece de tal manera que señaló el camino parece ser la expulsión del gobierno federal y de la población civilizada de Río de Janeiro. Al menos, esta es la deducción natural aceptado por aquellos que usan el pretexto de mostrar una expresión de la vida brasileña, llevó a la barriada Inglés intelectual e introdujo en medio de la podredumbre indecible ". (Ortiz, p. 200-201, 1999, citado en el Estado de São Paulo, 14/08/58)

Como sometimiento de las subjetividades. ¿Qué es una nación? Cómo funcionan las subjetividades dominantes? ¿Por qué diferente es rechazada? ¿Quién expulsado de quién y dónde esa excusa? La inteligencia está en color? ¿Tiene algún valor natural? ¿Dónde está la resistencia? ¿Cómo combatir la geopolítica naturalizado? ¿Cómo abrir grietas y pasar la vida y de las minorías devenires? ¿Cómo puede reducir narrativas desterritorializar conocimiento que clasificar, seleccionar y regular? Cómo dismantelar el poder del conocimiento arquitectura? Cómo desterritorializar procesos de identidad? Cómo dibujar sentidos incorporación de la perspectiva y de otra índole?

Adopto la política en el vínculo narrativo de los relatos de Umbanda y su relación con la Educación Ambiental y Cultura que se negocia y se forjó en los movimientos complejos y dispares y discontinua que la historia de la cultura brasileña es protagonista. La narrativa política que cuestiona la legitimidad de asumir el conocimiento producido en contextos sociales e históricos culturales que la sociedad produce y se produce, ya que toda práctica social es inseparable del contenido de la base.

Lo que creemos que lo que estamos revela lo que podemos llegar a ser, como en Maturana y Varela (2001) "todo lo que es dicho es dicho por alguien, significa que para producir un mundo reflexionar", aunque, como Prigogine, entender no tenemos ninguna esperanza de cambiar el futuro, pero podemos influir en él. ¿Son estos contenidos y prácticas humanas, que median nuestra relación con el mundo que apuesta por series de producción y para discutir las razones que subyacen.

Trato de hacer el contagio entre Cultura y Naturaleza, la Naturaleza y Umbanda, mi procedimiento metodológico. Cuando un brujo que entrevisté dijo que "la fuerza que vive en el agua no distingue color, y toda la ciudad es d'Oshun," cortar las fronteras, crear zonas de confianza, inventar posibles encuentros más simpático, las relaciones de crédito la fuerza imperiosa de la cultura que se forja y el entorno en el que habita, o la fuerza de la naturaleza que se forja la cultura que inventó allí.

Por lo tanto, la narrativa política que me guía, poner en tela de juicio los cánones científicos de sesgo positivista. Debido a que da la bienvenida a su red de márgenes de producción de conocimiento, menor conocimiento que fortalecen múltiples ideas y rechazar las tesis dualistas, ya que se presentan y siempre produce la colectividad.

Los relatos de pantalla de Umbanda que creo lleva los matices de vieis expresionistas. Cargado con tintas vibrantes y emocional predominante. Los relatos de pantalla que traza expresionista umbandistas, busca la libertad técnica para la deformación de imagen, y la denegación, realismo tan decadente de la perspectiva lineal que trata de representar la naturaleza y la cultura científica, el rechazo de su propuesta de negociación y la temporalidad.

En la pantalla narrativas invención umbandistas que no se molesta en dar formas regulares y proporciones equilibradas, sino que busco la explosión de emoción de afecto, como en la pintura barroca, producido por las reuniones de las narrativas en el diálogo hermenéutico, propuesto por Walter Benjamin, al oír la pregunta el otro, lo que tiene que decir en su alteridad. En esta pantalla expresionista, buscar direcciones múltiples, que no permanece fija. En busca de la inmensidad de la experiencia humana, investigar todas las direcciones como usted puede capturar las experiencias sensoriales que habitan en estas narraciones. No persiga el significado de los relatos, ya que permanecerá cerrada en sí misma, desde un punto de vista fijo, pero pintar las pantallas con sentido vibrante e inquietante que pierden la vista y direcciones de cambio.

Para que la Naturaleza y Umbanda son dimensiones que no se disocian, y Cultura y Naturaleza también por experiencias únicas son procesos subjetivos para crear nuevos





conceptos fértiles aún en gestación, conceptos como foucaultiana caja de herramientas, lo que permite entrenar la mente, poner en el diálogo y el movimiento en otros ríos aún, bajo tierra.

DERIVAS METODOLÓGICAS Y DIÁLOGOS INTERCULTURALES

A continuación, debe explicar el concepto de cultura que me refiero.

El proceso de realización de la inmensidad de la experiencia humana que habita en las narraciones de la Umbanda me pone en perspectiva y la composición de contagio con este relato. Los relatos no hay un lugar para ser descubierto, fuera del sujeto que los producen, externo al proceso de su creación. Pero se forjan y cotiza en el acto de narrar ellos. Habitan estas narrativas por la apertura y disponibilidad a esa experiencia. Abierto a cumplir con la producción de mi objeto de investigación, las narraciones de Umbanda y su relación con la educación ambiental.

Busco crear este cruce y esta consistencia y velocidad para el propósito de esta invención práctica social y ambiental del Si y del mundo, con narrativas y no sobre ellos. No en pista con las narraciones de la Umbanda en su proceso de fabricación, es reconocer su singularidad y por lo general encarnado en ella y con ella. Para ello, he intentado y ha seguido las Giras por dos años, casi todos los sábados, a partir de 15 h, llegada temprana de la previsión media del patio sin hora de finalización de Gira. Salí, algunas Giras a 5 am del día siguiente.

Esta participación es muy valiosa e imprescindible para monitorear y maneras de acercarse a la sensación de un umbandista, cómo vivir su fe. La práctica de la Umbanda está relacionado con el clima muy peculiar.

Uno de los momentos más hermosos de posesión de Gira. Y en ese momento que sus obras prolíficas y personas hace revivir sus Orishas y deidades. Dos mundos se actualizan en este momento de los dioses, lo sagrado y los seres humanos, los profanos. En el momento de la posesión Aruanda dioses africanos son llamados a la gloria de su reino en el patio. A través de este trance partido de Gira se celebra sin distinción y jerarquía entre las entidades.

En el balance de los afro-brasileño de baile, tocar la batería a manos de ogans, están destinados al tambor que consagra la música a través de las esquinas en los ritmos precisos de alegría y sencillez. Cada canción dedicada a los dioses Orishas son vestidos por la insignia y características. Oshun es la diosa del amor, la sexualidad y con la gracia de la danza con su gama de colores entre los ojos. Shango, el rey de la fuerza, valentía

lleva su guerrero hacha. Oxóssi guerrero del bosque, la caza y la guerra dios paseo Ogun en el cuerpo firmemente medios y dedicación. Iemanjá canta y baila ligeramente firme el reino marítimo que confieren. Iansã da la bienvenida a la delicadeza y la belleza de sus caballos. A través de la danza y la posesión se restableció el panteón africano-brasileño de los mitos africanos. Rite ecológico fe sin igual.

ÁREAS DE INFECCIÓN Y AMBIENTALES INTERCULTUAIS

La Umbanda relación y Educación Ambiental yo fuimos criados por muchas personas que conocí durante la investigación, dijo que no entiende la congruencia entre los temas, sin embargo, las personas vinculadas a la educación ambiental. Sin embargo, no se ha encontrado en Umbanda, que incluso molesta. Esta observación tiene buena sería una política de narratividad?

¿Por qué esta relación Umbanda y el objeto de Educación Ambiental, Cultura y Naturaleza y la Umbanda, de mi estudio, que no tenía sentido? ¿Qué se dirigiría a los procedimientos de acogida metodológicas necesarias para trenzar el tema? El investigador se dio cuenta de que el espíritu, o la posición política de la participación en la investigación, producir el necesario rigor metodológico del contagio de la Umbanda narraciones, relatos de Cultura Educación Ambiental que no están aislados unos de otros, pero todos estas narrativas crear zonas de resistencia y de acogida cuando vienen. La sensación de que iba a renunciar a esas zonas que ahora componen el estudio, permita que el rigor metodológico, y tal vez encontrar una moción de disolución de algunos puntos de vista.

Se cuestiona el método que he encontrado lo que Deleuze ya anunciar "más que la expresión que da el procedimiento" Al saber de la Umbanda amplió el concepto de naturaleza y cultura, a través de las conexiones de los nuevos significados que se producen. Cada práctica es narrativa política, hace que el cuerpo de las memorias de filtro, sueños y registros. No estás buscando verdades en Umbanda, pero trato de traducir cada relato sugiere e inventaron ritos místicos de la Gira, Gira de vida, sentimientos, compartir, acoger su evento. Creo en el poder de este espacio como una forma de dar rienda suelta a una época cada vez más dominada por el sometimiento de las subjetividades. Sala de reuniones con el argumento:

En la formación cultural del Caribe, las líneas blancas y occidentales colonizadores europeos se situaron siempre como elementos en la ascendencia, el aspecto afirmó: vestigios africanos esclavizados y colonizados negro, de los cuales había muchos,





siempre forma tácita, subversivo y clandestino, que se rige por una lógica diferente, siempre se coloca en términos de subordinación y marginación. (HALL, p. 41, 2009).

Este proceso no es natural, es histórica y socialmente producido en las relaciones asimétricas de poder. Hay un esfuerzo de formación con la diferencia (Hall, 2009) de los procesos de homogeneización producidos por la sociedad blanqueados.

Tenemos el ejemplo de racismo institucional en el estado en nombre del progreso expulsado a la población negro ya no eres esclavo, los centros en ese momento estaba haciendo periferia urbana a los lugares más alejados, creando los conocidos "tugurios" sin condiciones mínimas de propiedad, desigual distribución de apoyo para vivir en estos ambientes, creando así la pobreza y el desempleo forzoso previsto, la determinación de esta población una posición desfavorable en la sociedad.

Sabemos que el concepto de raza es política y socialmente producida. Para Hall (2009) el racismo es discursivamente organizada en un sistema socio-económico que los explota y excluye. Contra toda lógica la práctica discursiva del racismo, según Hall (2009) pretende "justificar las diferencias sociales y culturales que la exclusión racial legítima en términos de diferencias genéticas y biológicas" (Hall, p.66, 2009).

Debido a que los marcadores genéticos no son visibles, pero visualizado en el cuerpo, por ejemplo, el color, la piel, el pelo, porque los mecanismos discursivos naturalizado en las diferencias sociales y culturales, por ejemplo, cuando se adhiere a los valores negrura descalificación como indolente perezoso, con disminuir la capacidad intelectual. Sin embargo, el racismo biológico y cultural, la discriminación religiosa y, según Hall (2009) se articulan. Ellos son del mismo proceso lógico, experimentada por poblaciones históricamente subyugado.

En nuestras entrevistas, encontramos muchos umbandistas se defienden cuando omiten su religión diciendo silencio o católico o espiritualista. ¿Cuántas veces he escuchado a la gente cercana, el informe sobre la encuesta, algunos atribuyen a la persona practicando un Umbanda. Desfavorable condición económica y social, la generalización de que no conocía el umbandista "pudientes" En primer lugar, se requeriría la conceptualización de expresión. Quedó claro en el contexto de la conversación, que se refería privilegiadas condiciones económicas. En segundo lugar, la idea de que sería hasta el individuo y no a las contradicciones existentes en el contexto histórico social de la sociedad capitalista en que vivimos el acceso a la igualdad de oportunidades, las condiciones para el éxito en la vida, forjados a la perspectiva determinista y la producción de conocimiento innato.

Cómo disolver esta opinión? Cómo resaltar los procesos subjetivos que desplazan a otras maneras de sentir, ver, conocer y percibir el mundo? Apuesta cartógrafo postura que pone en cuestión el discurso modelado por el método extensivista cerrado y fijo, vinculado al control hegemónico del conocimiento, para afirmar la transversalidad método intensivo, lo que desencadena un movimiento de apertura de la comunicación, enseña cómo Guattari (2004). La propuesta consiste en desestabilizar el eje dominante "jerarquía eje vertical de la comunicación entre los distintos ejes horizontal y la homogeneización de la comunicación entre iguales" (STEP & BARROS).

TIMÓN NO CONCLUYENTE

La inmensidad de las enseñanzas de la investigación, marca la inmensidad del espacio y el espacio íntimo patio de medios, estoy al acecho este movimiento. La medida se hace eco de la multitud de oyentes, en la grandeza de la inmensidad aumentar mi sentimiento de pertenencia y de ser en el mundo. Sin ninguna pretensión, la narrativa umbandista me invita a "ser llamado (a) una ontología de la profundidad humana" (Bachelard, 2008, p. 201) o "eco traer las cámaras secretas de nuestro (mi) ser" (Bachelard, 2008, p. 202), y cómo ser bueno y no se disocian el ser interior de mi invención es que la inmensidad de la naturaleza, la parte de ese momento es más grande y más pequeño al mismo tiempo con el todo y viceversa.

Pronto recordar las enseñanzas del complejo de la Educación Ambiental en las palabras de Leonardo Boff que para asegurar la sostenibilidad del planeta, te garantizamos nuestra existencia. Al explorar las narrativas de Umbanda darse cuenta de que la sostenibilidad se rompe la lógica del individualismo por otro imperativo ético de ideas y valores, la inmensidad de la imaginación como categoría de espacio poético inspirado por Bachelard, expresa el investigador a través de las narraciones que adquiere umbandistas valores relacionados Naturaleza.

En Gaston Bachelard:

Los espacios del mundo y convertirse en intimidad consonantes. Cuando se profundiza el gran hombre soledad, el toque dos inmensidades, se mezclan (Bachelard, 2008, p.207).

La invitación es para sentirse conectados a la tierra, a la política de compromiso, de pertenencia a algo más grande. La búsqueda del espíritu no es monopolio de ninguna religión, sino una dimensión de lo que nos hace seres humanos que viven la experiencia del cosmos o el paso de Walter Benjamin, que tener cuidado caminando por las infinitas





posibilidades que ofrece la zona. Sin olvidar que lo que ves es lo que usted puede ver, no el transeúnte benjaminiano fijo, por lo que le convirtió en el andador prestado que da la bienvenida a la oportunidad de albergar los ríos subterráneos de las venas abiertas de Umbanda.

Examine también estas ríos requiere coraje, desinterés demandas, requiere voluntad para liberar sentimientos ocultos. Requiere ser Redondo (Bachelard, 2008). Ser redondo es estar en la intensidad de la creación, invención de otras formas de vida existen de por sí. Ser redondo es estar en tensión máquina estancado hostil, parásito e insiste en que se determina y organizarnos en las doctrinas de los modelos explicativos, las normas y prohibiciones de la vida, impidiéndonos reinventarnos a nosotros mismos.

En Morin (2005) el conjunto en sí es de alguna manera presente en las partes que reside en el mismo. Negociar con esta comprensión es imprescindible para comprender que los productos y generadores de efectos de la vida son lo mismo y que la sostenibilidad del planeta, garantiza nuestra existencia, por lo tanto, cambia el sentido de la vida y encuentra apoyo en todas las mitologías de la vida. Reunión de poder en la mitología Umbanda fertilidad para promover la afirmación de la vida.

Pensar es un acto de sensibilidad, no sólo es inscrito en la corteza, pero circula en el cuerpo, da la bienvenida a los alrededores, compartiendo con otras energías que describe nuestras experiencias, por lo que la invención de Si se comprometieron a luchar contra las fuerzas que nos impiden crear nuestro propio manifiesto. La invención de Si existe en la naturaleza y se encuentra en la afirmación immanente de este evento, por lo tanto, la elección para elegir a los relatos que la experiencia de los afro-brasileño madre como campo privilegiado de mis investigaciones, reconociendo que Umbanda celebra la vida!

En la arqueología de Foucault explica que todos los objetos de formulario discursos que hablan, están hechas de signos, pero lo que hacen es más que utilizar estos signos para designar las cosas. El discurso está todo listo para configurar. Los discursos se distribuyen en el tejido social, marcan un pensamiento de un tiempo en cada lugar y produce subjetividades. El discurso hegemónico católica, blanqueado y colonizador se distribuyen en el tejido social de Brasil durante siglos marcan nuestra sociedad, la producción cumple con las subjetividades y de acuerdo con sus valores, costumbres, creencias y deseos.

Especifique este lugar arraigado en nuestras experiencias en la vida y reconocer los vínculos de las redes que se conectan a través de la vida cotidiana de los seres humanos knowledgedoings y otros criterios para generar pensamiento lógico. La ganancia a

cualquier precio regula los modos de vida y la exploración de las relaciones sociales. La meritocracia perverso separa la vida humana suceda. La monetización de todas las cosas, sentidos, afectos, y la forma en que interactuamos han producido consecuencias inimaginables para el homo politicus. Los ríos subterráneos que la vida se puede pensar, sentir y vivir de manera diferente.

_ Umbanda es la vida! Yo vivo Umbanda desde el momento en que me despierte. Umbanda proviene de la naturaleza misma! Me dijo un umbandista en la entrevista.

_ Umbanda todo el tiempo. Su vida cotidiana no se separa religioso profesional, madre, esposa, novia, hija, el pedagogo. En la escuela que dice que no está funcionando umbandista. Cuando la cuestión se plantea en relación con el tema religión se da cuenta de que los estudiantes aceptan más fácilmente hablar de otras religiones distintas de la católica y evangélica. Además, observe que con la resistencia más maestros.

En la entrevista se pregunta cómo ve la relación con la Educación Ambiental Umbanda. _

_ En Umbanda hay dieciséis deidades, el maestro dice, están llamados Voduns, cada uno tiene sus sentimientos, tiene su historia está ligada a una mitología y que tiene que ver con la naturaleza. Iansa está vinculado a los vientos y las tormentas, cuando usted va por la borda estás en la tierra de Iemanjá. Cuando estamos en las piedras, estamos en la tierra de Shango, para nosotros este vínculo con la naturaleza es muy fuerte y las fuerzas importantes que la naturaleza produce elimina las energías negativas de nosotros y nos alimenta con energía positiva. Usamos el jardín de los elementos de la naturaleza, aire, agua, fuego y tierra, para sanar, descargue o limpiar.

El profesor señala que cuando se les pregunta cuál es su religión Umbanda y respuestas que es normalmente percibe un silencio en el otro, la persona se cierra. Le resulta muy difícil decir cuál es umbandista, miedo de cómo la otra persona y el miedo de cambiar el comportamiento hacia él prefiere referirse a la filosofía Umbanda.

Mediante el seguimiento de la geografía de los procesos de las venas abiertas Umbanda es fácil ver como era y sigue siendo fuerte configurar un array de Estado europeo, católica y negro y cómo este rasgo tiene sentido para operar la empresa. El poder hegemónico pone en funcionamiento por el conocimiento, por idiomas, principalmente por las acciones y los deseos de la línea de producción, sobrecodificações máquinas que se presta a organizar los estados orden dominante y establecido de una sociedad. Los entrevistados son profesores del estado municipal. Deleuze dice que





No es que el aparato estatal no tiene sentido: [...] tiene una función de [...] mientras sobrecodifica todos los segmentos, él toma sobre sí mismo. El aparato estatal es una agencia que realiza la máquina real sobrecodificación una sociedad. (Deleuze, 1998, p. 150).

La máquina de estado organiza los metarrelatos dominantes y el orden establecidos por la empresa en caso de que el pedido con referencia a la dominante católica blanqueado Europa matriz a través del lenguaje, el conocimiento y los afectos segmentos de línea y que tienen prioridad sobre otros segmentos.

Es fácil de ver cuando se visita una ciudad en nuestro país, la ubicación de un monumento religioso católico o protestante. Para trazar los patios de la ciudad, nos dimos cuenta de que los bancos generalmente se le encuentra. Observando cuidadosamente los periódicos descubrieron que dedicar billetes pequeños o ausentes a menudo no las religiones dominantes. Al llegar a las escuelas y observar las paredes de las habitaciones de los profesores o la dirección que yo no recuerdo haber visto ninguna imagen de cualquier Orisha. No es que sea deseable, después de la Constitución de Brasil elige a la educación secular.

Deleuze me entusiasma la trama de las venas abiertas de umbanda problematizaciones cuando dice:

Es sorprendente que todo tipo de cuestiones de las minorías, juvenistas lingüísticas, étnicas, regionales, sexista, resurgen no sólo por la forma de arcaísmo, pero en las actuales formas revolucionarias que ponen en cuestión una vez más, de manera totalmente inmanentes, tanto la economía mundial como la máquina conjuntos de los estados nacionales. (Deleuze, 1998, p. 169).

La ecología pequeñas narrativas minoritarias, las derivas clandestinas de Educación Ambiental actualiza estas formas complejas que las referencias filósofo revolucionario. Las subjetividades forma de configurar los múltiples procesos de subjetivación con experiencia en relaciones marcadas por la humillación, las actitudes de prejuicio, la invisibilidad de las culturas plurales, dolor de la violencia de generación y la exclusión de los no compatibles con los modos, sino también por la producción de la resistencia y su propia manera de operación que permite escapar de los grilletes de la subyugación por una afirmación Invención Si poderosa de la vida.

A través de las derivas clandestinas de Educación Ambiental, produce mi cuaderno de bitácora. En el diario que puse mis impresiones de experiencias en el patio, y expresan la

cuestión principal de la tesis: La educación ambiental permite la invención de Si que piensa un Ecología Menor, que corre a través de las narraciones de umbandistas modelos hegemónicos, para discutir qué lugar reservado para la Educación Ambiental universo del patio. En Lody apud Guedes (2012) son las terrazas como un ecomuseos, espacio de circulación de aprendizaje, el conocimiento, la sabiduría y la memoria, que construyen lazos de afecto y afiliaciones.

“E Una religión de la experiencia, se aprende día a día y nunca aprender todo, dijo Valda Yalorixá de Sango Ayra. En Gira cuenta de que para umbandistas sentido la fe es la fe práctica en la existencia. Los fundamentos de umbandistas se entrelazan con la naturaleza. Todo en la naturaleza tiene una conexión directa hasta sus cimientos. El caldo de cultivo y plural de sus fundaciones no retirarse de elementos tales como el aire, el mar, los ríos, los bosques y los bosques, hojas y hierbas. La fe se convierte en fuerza contaminado ecológico umbandista de deidades. Umbanda acoge y fomenta el encuentro entre la naturaleza y el mito, fiesta, fui testigo de las Giras muchas a las que asistí.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGRAS M. O duplo e a metamorfose. A identidade mítica em comunidades nagô. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.
- AUGRAS M. Imaginário da Magia Magia do Imaginário. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- BACHELARD G. A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. 3ª São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD G. A poética do espaço. 2ª São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD G. A poética do devaneio. 2ª São Paulo, Martins Fontes, 2009.
- BASTIDE, R. O sagrado selvagem e outros ensaios, São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- CAMPBELL J. O poder do mito. Pallas Athena, São Paulo, 1990.
- CAPUTO, S. G. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1ª Rio de Janeiro, Pallas, 2012.
- CARVALHO, J.M. Cotidiano escolar como comunidade de afetos. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CAMPBELL, J. O poder do Mito. São Paulo, Palas Athena, 1990.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.





- _____ A Cultura no Plural, Campinas, SP, Papirus, 1995.
- DELEUZE, G. Diálogos. São Paulo Editora Escuta. 1998.
- _____. Conversações. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.
- _____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol 1. São Paulo, Ed. 34, 1995.
- _____. Desejo e prazer. <http://pt.scribd.com/doc/54981961/Desejo-e-Prazer-Gilles-Deleuze> acesso 01.08.2012.
- FERRAÇO C.E., OLIVEIRA I.B., ALVES N. Sobre redes e valores, com imagens e narrativas ao meio. Uma historia de contatos recentes entre grupos de pesquisa no Brasil e na França.
- GEERTZ C. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro, LTC, 2012.
- GUATTARI F. As três ecologias. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- GODOY, A. A Menor das Ecologias. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- HALL S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- _____ Da Diáspora Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte MG UFMG, 2009.
- HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Org. Galiazzi M. C. e Freitas J. V. UNIJUI, 2005.
- JACOBI P.R., TRISTÃO M., FRANCO M.I.G.C. A função social da Educação Ambiental nas praticas colaborativas: participação e engajamento. Cad. CEDES, Campinas, vol 29, n 77, p. 63-77, jan./abr, 2009.
- LODY R. Jóias do Axé.Fios de contas e outros adornos do corpo: a joalheria afro-brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010
- MAFFESOLI, M. Elogio a razão sensível, Vozes, 1998.
- MATURANA H. VARELA F. A árvore do conhecimento as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo Pallas Athenas, 2001.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 2. ed. Portugal: Instituto Piaget, 1990.
- _____ Métodos 1 o conhecimento do conhecimento, Porto Alegre, Sulina, 2005.
- _____ Métodos 4 As idéias, Porto Alegre, Sulina, 2005.

- NETO F.R., Lições básicas de umbanda: obras espiritualista contendo tabelas, ilustrações, mapas. São Paulo, Ícone, 1997.
- ORTIZ R. A morte branca do feiticeiro negro. Umbanda e sociedade brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- PASSOS E, KASTRUP V. ESCOSSIA L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2010.
- PRANDI, R. Mitologia dos Orixás. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- TRISTÃO M. A educação ambiental na formação dos educadores: redes de saberes e fazeres. São Paulo, Annablumme. Vitória FACITEC, 2004.
- _____ Grupos de Pesquisa e GT 22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): Uma síntese interpretativa. Ambiente e Educação, vol. 14(2), 2009.
- _____ Uma abordagem filosófica da pesquisa em Educação Ambiental. 2012.





Recomponer paisajes.

Nuevos Lenguajes entre desarraigos, marginalidad, migraciones

Letizia Montalbano

Hoy son muchas las identidades que recorren y viven paisajes (no solo imaginarios) a retrazar creando y buscando lenguajes nuevos que consientan de expresar historias, razones y deseo.

Igualmente las imágenes de un territorio que no está sólo llamado a evocar funciones específicas sino que debe reproponerse día tras día en una entrecruzada de tradiciones y transformaciones: rostros y espacios para acoger a quien no se limitará a consumarlo, sino que tejerá con éste nuevas relaciones que vayan más allá de lo efímero y le consientan expresar nuevas potencialidades a la luz de recuerdos aún no recorridos que sostengan de un modo relacional la facultad encimática de proyectos futuros.

Proyectos que sólo si están compuestos consienten a las comunidades el continuar la construcción y transmisión de sentido a los individuos que viven y animan “aquellos” territorios al fin de que se transformen en actores conscientes y capaces de dialogar con aquellos que lo transitan dejando nuevas huellas llenas de significado que puedan ser nuevamente recorridos por nuevos y viejos habitantes re-dibujando el paisaje.

Pensar y proyectar el paisaje para habitar y vivir el territorio, significa por lo tanto, trazar nuevos recorridos evolutivos, esculpir signos que no se olviden y que se descifren por quien reside y por quien pasa, en una interacción profunda que deje espacio y pensamiento en lugares y relaciones que vayan más allá de las imágenes y las sensaciones de un paisaje en continuo mutamento recuperando y resaltando figuras anónimas y ángulos oscuros.

En efecto, como escribe Agamben “Para construir comunidad ya no es suficiente identificarse con un territorio, una categoría, un oficio sino que es necesario establecer nuevas relaciones de confianza, construir nuevos lazos afectivos apropiarse de la misma pertenencia metiendo en juego cualquier singularidad propia” y reclinando, por ello, a cada identidad dada y a cada condición de pertenencia.

Salvaguardia, gestión y planificación del paisaje: un proceso participativo.

La Convención europea sobre el paisaje y la ley nacional que hace referencia a la misma, contiene indicaciones de interés particular allí donde sostienen que las políticas paisajísticas deban estar sujetas a los procesos de transformación del territorio y que para definir las y realizarlas sean necesarias la implicación y la participación de las comunidades. Se establece de hecho, que el objetivo mismo a alcanzar, la calidad del paisaje, si bien sea formulado por la autoridad pública competente para un determinado paisaje, deba expresar las aspiraciones de la población en lo que concierne a las características paisajísticas de su contexto de vida.

Se insiste además en la necesidad de que la individualización de la calidad de los distintos paisajes y su transformación precise de un rol activo y responsable por parte de la población. La normativa dota además de indicaciones generales sobre cómo alcanzar la implicación de la población allí donde viene citado entre los compromisos de los diversos estados firmantes, aquellas para encauzar procedimientos de participación del público, de las autoridades locales y regionales y de otros sujetos implicados en la definición y en la realización de políticas paisajísticas.

Estas indicaciones van a tocar dos problemas irresueltos en el sistema de la planificación del paisaje; proporcionan una orientación en las opciones y, con la incitación a superar la contraposición entre paisaje de calidad y desarrollo y, a reinstalar roles y responsabilidades de los diversos actores locales al interno de los procesos de transformación territorial, promueven de hecho una “contraposición” constructiva que podría proceder incluso a través de experimentaciones y proyectos piloto.

Con estas premisas se puede hablar de la individualización, salvaguardia, gestión y planificación de los paisajes como de un proceso territorial, participativo, asimilable a e integrable con, aquellos procesos de desarrollo local que ven en la participación, en la unión con el territorio, en la integración entre los diversos sectores y actores locales, en la cooperación entre los interventores públicos y privados, la garantía de la formulación y del encauzamiento de un desarrollo compartido.

Al interno del filón de estas teorías y de estas prácticas que consideran el desarrollo como un proceso mucho más complejo que no un simple aumento de la producción, de la renta per capita o del PIL, son interesantes las reflexiones del Observatorio Europeo Leader, que han permitido experimentar métodos e individualizar buenas praxis, ha puesto a punto en los primeros años del 2000, en vista del nuevo programa LEADER+ un modelo de desarrollo local rural basado en una aproximación territorial estructurada “por un lado en





la teoría de los sistemas locales que... ofrece la clave apropiada para tratar de contextos, de globalización de redes, o sea de la nueva geografía del territorio local y no local; por otro, en hacer del territorio, hasta entonces resultado de una evolución irresponsable, el objeto de un proyecto de condisión de los conocimientos, de los lenguajes y de los significados, de la percepción del paisaje, podemos añadir, que produzca identidad, permitiendo a las personas en él presentes descubrir las razones y las ventajas de su cercanía física y de elaborar activamente, su inteligencia colectiva” (Rullani, 1998).

Para el Observatorio Europeo Leader, el acercamiento territorial local basado en la definición de un “territorio-proyecto” es el concepto de fondo. Invitando a los sujetos públicos y privados, organizados en *partnerships* locales, a idear un programa de desarrollo para el respectivo territorio, definido en un concierto con las autoridades regionales o nacionales competentes, la iniciativa Leader ha hecho posible la creación de 217 territorios-proyecto en la primera fase (1991-1994) y de casi 1000 durante la segunda fase (1994-1999), y numerosos también en la tercera fase (2003-2006), que partiendo de un análisis del capital territorial han producido otros tantos Planes de Desarrollo Local (PSL), puesto en marcha las estrategias de realización, de los métodos y de los instrumentos para promover la participación y para la formación de los participantes.

Proponer el insertar el tema de la calidad del paisaje entre los componentes del capital territorial en las experimentaciones del territorio-proyecto de la nueva programación europea 2007-2013, puede consentir una primera verificación y puede dar el encauzamiento a una reflexión ancorada a la realidad a través de la realización de proyectos piloto y experimentaciones, una reflexión que atañe también al rol del educador ambiental que debería enriquecerse de capacidades nuevas y de colaboraciones intersectoriales, ante el deber de dirigir a los actores sociales a reapropiarse de nuevas responsabilidades respecto al paisaje.

Se vuelve fundamental, por lo tanto, un acercamiento cualitativo que se prefije objetivos dirigidos a mutar la “calidad” de las relaciones en territorios circunscritos que a través de la creación de inusuales momentos interactivos y comunicativos entre sujetos co-interesados al conseguimiento de un objetivo, emprendan un trayecto eurístico casi siempre de inesperados desarrollos y arraigos.

Exploraciones y descubrimientos cognoscitivos que atienden a muchas más dimensiones, imposibles de acoger y descifrar como otros datos cognoscitivos, funcionales sea a la concretización de las metas y de los deberes de los diversos actores agregados para la

ocasión donde el itinerario prefigurado a una u otra teoría del comportamiento comunicativo.

Una metodología de investigación en una realidad territorial compleja nos parece por lo tanto que no pueda prescindir del método Investigación-Acción, en efecto es posible sostener que una construcción cotidiana de Investigación-Acción lleve a aprender:

- a revisar los modelos cognitivos con los cuales se relaciona a la realidad en la cual se está inmerso;
- a establecer modelos de relación y comportamientos comunicativos originales sea al interno del grupo de Investigación-Acción sea respecto a los interlocutores locales;
- a adquirir nuevos conocimientos y a hallar las fuentes para utilizarlas en el mejor de los modos;
- a reflexionar, en fin, sobre el sentido de las acciones emprendidas.

Todos momentos que pertenecen a una prospectiva autogenerativa donde no existen axiomas sino sólo prefiguraciones probables...





Educación ambiental escolar como motor para el proyecto

“Bogotá Basura Cero”

Educación ambiental como Propuesta de Gestión Ambiental

Karen Milena Osorio Niebles

Johana Mercedes Mendoza Jeréz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

RESUMEN

Como un producto del espacio académico de Aula Experimental sobre la aplicación de una Unidad Didáctica en instituciones educativas de Bogotá, surge la necesidad de articular el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) a las políticas públicas emitidas por el gobierno distrital en Bogotá, mediante el programa Bogotá Basura Cero. Para tal, se llevará a cabo durante 3 sesiones, de dos horas cada una, la unidad didáctica, proponiendo un método de recolección de basuras en 5 grupos específicos, que se puedan comercializar en el mercado local de materiales recuperados, así como su posterior venta para sus respectivos procesos industriales.

INTRODUCCIÓN

Siendo Bogotá la capital de un país tan rico en flora, fauna y recursos naturales, la mayoría de sus habitantes, desconocen el gran impacto que tienen los residuos que se producen a diario y que no son desechados apropiadamente.

Para darle solución a dicha problemática, el Distrito en cabeza del Alcalde Gustavo Petro, ha empezado a implementar (como uno de los países pioneros), un sistema de selección y recolección de basuras, que no sólo beneficia la calidad de ambiente de quienes residen en Bogotá, sino que también incluye laboralmente, a los sectores más pobres en el proceso de reciclaje. Sin embargo, aunque la medida promete excelentes resultados, gran parte de la comunidad aún desconoce el objetivo del proyecto, gracias a la falta de formación ambiental de los mismos.

Tanto estudiantes como profesores del Semillero de Investigación Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible EDASUD, respaldado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, proponemos un Plan de Capacitación establecido bajo los fundamentos del *Modelo de Aprendizaje basado en Problemas*, que incluya a la Educación Ambiental en

los procesos académicos escolares, proponiendo un Modelo Consciente de Reciclaje que clasifique a los materiales aprovechables, en grupos de comercialización en el área de Bogotá. A partir actividades teórico-prácticas, se pretende generar en los niños, niñas y jóvenes una reflexión profunda a cerca del entorno en el que se desenvuelven día a día, identificando el impacto que tiene el vertido directo de basuras sobre éste, percibiendo el reciclaje como una alternativa ecológica y proponiendo soluciones a la problemática ambiental del sector en el que viven.

OBJETIVOS

Objetivo General: Realizar una capacitación teórico-práctico que permita fortalecer y promover la reparación, el consumo responsable y la reutilización de los residuos orgánicos e inorgánicos que los estudiantes producen en sus colegios, a partir de un modelo, basado en la experiencia.

Objetivos específicos.

- Establecer a partir del aprendizaje basado en problemas, un modelo de reciclaje desde de la experiencia ambiental del Semillero.
- Crear conciencia ecológica en la comunidad educativa.
- Generar estrategias para la reducción de los niveles de contaminación y de basura de la institución y sus alrededores.
- Impulsar, promover y estimular el trabajo en equipo, de forma que haya participación de la comunidad educativa en los programas ecológicos, generando hábitos de reciclaje en la vida diaria.

JUSTIFICACIÓN

La problemática ambiental que presenta Bogotá, empezó a desarrollarse a partir del la explosión que presentó el Relleno Sanitario Doña Juana en Septiembre del año 1997, a causa de los múltiples materiales que llegaban y se acumulaban en él, sin permitir la emanación de gases, procedentes de la descomposición de la basura orgánica allí almacenada. A raíz de esto, la ciudad presenta, especialmente al sur de la ciudad, fuertes olores que no sólo han afectado el sistema respiratorio de las que personas más cercanas a este sector, si no también ha causado afecciones cutáneas, debido a la concentración de agentes tóxicos en el ambiente. Surge allí la necesidad de seleccionar las basuras que llegan al Relleno y separarlas de las que se pueden reutilizar.





Para mitigar dicho impacto, se propone una capacitación teórico-práctica basada en el modelo de aprendizaje basado en problemas, en los colegios de diferentes sectores que involucren una gran dificultad ambiental, en la cual se demuestre a los niños, niñas y adolescentes, a partir de un *Modelo de Reciclaje Consciente*, basado en algunos principios de la filosofía Basura Cero, cómo seleccionar el material reciclado, en 5 grupos determinados, de manera que facilite su comercialización en el mercado de los materiales aprovechables (se debe tener en cuenta que hay algunos materiales recuperados que no se comercializan), y posteriormente, se dé un proceso de desarrollo sostenible en el sector, mejorando la calidad de vida de sus habitantes

PROBLEMA

¿Cuáles son los beneficios de implementar un modelo de reciclaje consciente que permita a la Educación Ambiental, ser el complemento que haga eficaz la tarea del Proyecto Bogotá Basura Cero?

MARCO TEÓRICO

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

La educación ambiental, como la proponemos, surge de la reflexión acerca de cómo los habitantes de Bogotá nos estamos comportando con la naturaleza. Para poder llevar a cabo en los colegios, las actividades teórico-prácticas propuestas de reflexión, reciclaje y venta del reciclaje, se requiere de un modelo didáctico que permita a los estudiantes ver a las ciencias naturales como problemas cotidianos, a los cuales se les puede dar solución desde el análisis de su origen. Dicho modelo es el Aprendizaje basado en Problemas, *“cuya metodología se desarrolla con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en ciencias naturales, cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento”*, según La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Vicerrectoría Académica, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Teniendo en cuenta lo anterior, se busca que a través de las actividades teórico-prácticas propuestas, para niños, niñas y jóvenes escolares, especializadas en Educación Ambiental como motor para el Programa Bogotá Basura Cero, éstos puedan identificar los

problemas de contaminación que atañen a la comunidad educativa haciendo reflexiones acerca del uso de materiales y producción de desechos, que le lleve a obtener su aprendizaje de una manera autónoma y aprehensible a su vida cotidiana; de ahí partirá la proposición de ideas y soluciones que involucren a toda la comunidad académica, para la mejora de su ambiente. Se ha escogido este modelo como apoyo a la información que se ofrece en la capacitación, pues a través de la observación de su entorno, el estudiante podrá reconocer los problemas y plantear desde sus preconcepciones, la manera de mitigarlos. Estas conclusiones finalmente podrán ser discutidas en debates propuestos para la jornada que nutran la red de nuevos conocimientos de cada uno y lleven a un proceso consciente de recolección de basuras.

Se sugiere el seguimiento para el debido proceso de las jornadas de reciclaje, ya que se necesita del docente, que apoyaran la actividad práctica del estudiante referente a la supervisión de la selección y recolección de basuras en el colegio, en cuanto a dudas y aclaraciones que tenga el estudiante a cerca de la problemática ambiental.

¿QUÉ ES BOGOTÁ BASURA CERO?

Es un principio de vida, de compromiso ambiental con el planeta con la ciudad y con todos los seres que lo habitamos que crea sinergias entre ciudadanos, empresarios, ambientalistas, académicos, artistas y busca sensibilizar, disminuir los impactos ambientales producto de la inadecuada gestión de los residuos y convertir estos en riqueza colectiva Sostenible.

Se orienta a minimizar el impacto de los escombros y los residuos sólidos, incluyendo los especiales y peligrosos, generados por la ciudad sobre el ambiente y la salud de los ciudadanos. Implica un cambio cultural, educativo y de políticas públicas sobre el manejo de residuos, que involucra al Estado, la ciudadanía y el sector productivo. Comprende acciones de estímulo a la producción de bienes de consumo reutilizables o biodegradables, construcción de una cultura de separación de residuos en la fuente, recolección separada, procesos industriales de reciclaje y aprovechamiento final y minimización de la disposición en relleno sanitario. Las acciones se dirigen hacia cumplir en el mediano y largo plazos, la meta de reducir la generación de basuras, elevar de manera constante la cantidad de residuos aprovechados y suprimir la segregación social, la discriminación ambiental y la depredación del ambiente causados por la estructura actual del servicio de aseo.





Los proyectos prioritarios de este programa, según su Plan de Desarrollo, así como toda la información anteriormente mencionada, se encuentran publicados en la página web <http://www.bogotabasuracero.com/plan-desarrollo>:

1. Estrategia de producción sostenible, buscando reducir las basuras generadas mediante la sustitución de los insumos y productos finales por recuperables o biodegradables.
2. Cultura de reducción de basuras y separación en la fuente, orientado hacia la formación y sensibilización de los ciudadanos y ciudadanas usuarios de servicio de aseo, mediante campañas masivas sobre los beneficios del reciclaje, la separación en la fuente y la disposición diferenciada de residuos sólidos.
3. El Modelo de reciclaje para Bogotá pretende implementar un diseño técnico y financiero del modelo de reciclaje, que articula las rutas de recolección diferenciada, los centros de acopio y los parques industriales de transformación de residuos sólidos recuperados. Como parte integral de este modelo, se busca organizar a los recicladores de oficio y acompañarlos en el proceso de creación de empresa.
4. Aprovechamiento final y minimización de la disposición en relleno sanitario, tiene como fin maximizar el aprovechamiento final y reducir al mínimo los residuos sólidos dispuestos en el relleno sanitario de la ciudad. El proyecto busca seleccionar e incorporar tecnologías de tratamiento y aprovechamiento de residuos sólidos como el compostaje, biogás, generación energética, entre otros.
5. Escombros cero busca diseñar e implementar un modelo eficiente y sostenible de gestión de los escombros en la ciudad, propendiendo por la mayor recuperación y reincorporación al proceso constructivo de la ciudad y por la utilización de plantas de reciclaje.
6. Gestión integral de residuos especiales y peligrosos requiere el diseño e implementación de un modelo eficiente y autofinanciable para el manejo de los residuos sólidos especiales y peligrosos, con el compromiso de los generadores y usuarios, a partir de la caracterización de estos residuos y realizar su implementación público-privada.

Nuestro aporte al Programa Bogotá Basura Cero, no busca alterar el curso que éste lleva. El Plan de Capacitación propone una alternativa educativa, que apoye la iniciativa.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL

Como una alternativa que se suma a las posibles soluciones a la crisis ambiental que afrontamos actualmente, se reevalúan los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro del currículo escolar. Por tanto, se considera el planteamiento de las dificultades y ventajas que se desarrollan en el momento de implementar la articulación de una política pública como lo es el Programa Bogotá Basura Cero con proyectos ambientales escolares.

Con este proyecto de investigación en curso, se pretende una reevaluación de la escala de valores que se construye en el triángulo de la didáctica ambiental maestro-alumno-conocimiento en relación a nuestro medio ambiente, que nos permita encontrar de una forma más clara y precisa mejores horizontes para garantizar un cambio conceptual en la conciencia de los individuos de una comunidad educativa.

Según Guzmán & Macías (2011), el concepto de hábitos culturales, debe reevaluar no sólo los cambios en las formas de producir y en las relaciones de producción, sino en las formas de consumir, debido a que por lo general resulta difícil ser conscientes del ritmo o velocidad con la cual nos deshacemos de lo que, aparentemente, ya no nos sirve porque nos parece obsoleto por efecto de las modas y de la ignorancia que aún existe en el imaginario del ciudadano acerca del impacto a escala global, los malos hábitos o prácticas que realizamos a nivel local desde nuestra individualidad en lo cotidiano.

El medio ambiente no es solamente un conjunto de problemas por resolver sino que es también un medio de vida con respecto al cual uno puede desarrollar un sentido de pertenencia y concebir proyectos, por ejemplo, de valorización biocultural o de ecodesarrollo (Sauvé, 2003).

Para nuestro proyecto de carácter pedagógico, tanto estudiantes como profesores del Semillero de Investigación Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible EDASUD, respaldado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, proponemos un Plan de Capacitación establecido bajo los fundamentos del Modelo de Aprendizaje basado en Problemas, que incluya a la Educación Ambiental en los procesos académicos escolares, proponiendo actividades teórico-prácticas que generen en los niños, niñas y jóvenes una reflexión profunda a cerca del entorno en el que se desenvuelven día a día, identificando el impacto que tiene el vertido directo de basuras sobre éste, percibiendo el reciclaje como una alternativa ecológica y proponiendo soluciones a la problemática ambiental del sector en el que viven.





LEGISLACIÓN DE RESIDUOS SÓLIDOS EN EL PAÍS

En Colombia, la Política Nacional de Gestión de Residuos Sólidos (Min. Ambiente, 1998), considera el aprovechamiento y la valorización como la base para el manejo de los residuos generados (Marmolejo et al., 2011). El Plan de Manejo Integral de Residuos Sólidos (PMIRS) es una de las principales herramientas mediante la cual se realiza el control al problema de los residuos sólidos generados en los Colegios, con el fin de contribuir a la preservación del medio ambiente y a la creación de una nueva cultura entorno al tratamiento de los llamados “desechos” en los estudiantes (Guzmán & Macías, 2011).

Legitimidad e implementación de los Proyectos Ambientales Escolares

Según Bermúdez (2003) “En 1992, el Ministerio de Educación Nacional, firma un Convenio con el IDEA de la Universidad Nacional de Colombia, que mediante un equipo interdisciplinario se delimitan las orientaciones filosóficas, bases conceptuales y metodológicas para iniciar el Programa de Educación Ambiental en todo el país, con el fin de incorporar la dimensión ambiental en la educación básica. Lo anterior, ha conducido a la implementación de Proyectos Ambientales Escolares, PRAES, en diferentes regiones del país, los cuales se constituyen en proyectos piloto de educación ambiental en concordancia con el PEI que establece la Ley General de Educación”. Es preciso resalta que en el artículo 2 de dicho decreto se establece que “la educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas. Debe estar presente en todos los componentes del currículo”

MODELO DE RECICLAJE CONSCIENTE ESTABLECIDO POR EL SEMILLERO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE EDASUD

1. El Modelo de reciclaje que se propone se basa en 4 pilares: Sólo lo que se comercializa en el mercado de materiales recuperables se debe incluir en el área.
2. Lo anterior conduce a transmitir a los estudiantes, el cómo recuperar materiales locales, incluido su proceso industrial, así como los costos de los diferentes recuperados en cada etapa del proceso.

3. La propuesta es específica, entonces para cada ciudad, aldea o región, es diferente.
4. Proponemos clasificar los materiales en 5 grupos: Celulosa, Polímeros, Vidrio, Materia Orgánica y metales.

A continuación se describirán algunas características de los grupos mencionados y cuya clasificación se encuentra en la Tabla 1.

En la Metodología:

- La **celulosa** es un polímero natural resistente e insoluble en agua, constituido por una larga cadena de carbohidratos polisacáridos. Se extrae, normalmente de la madera de los árboles y con esta fibra se fabrican materiales como los que se relacionan en la tabla 1, por lo que cada año en Colombia se deben talar 1200 árboles, para cumplir con la demanda. Se debe recordar que los arboles proveen oxígeno, proporcionan alimento y sirven de hogar a insectos, pájaros y otros animales.

- Los **polímeros** son el producto de la interacción de varias moléculas llamadas monómeros, que forman largas y resistentes cadenas, por lo que se pueden clasificar en varios casos por su densidad (alta o baja). Son altamente contaminantes, pues se biodegradan en lapsos de tiempo muy largos (aproximadamente 140 años) y pueden duran mucho tiempo al servicio de las necesidades humanas; lo anterior hace necesaria su selección y tratamiento lejos de otros tipo de material reciclable.

- Los **metales** son sustancias duras, maleables y sólidas a temperatura ambiente a excepción del mercurio (Hg), que poseen brillo, estructura cristalina y características especiales de oxidación debido a su configuración electrónica. Son extraídos de minerales. También se pueden reciclar y en el mercado de este tipo de materiales, son los que mejor se pagan, debido a las propiedades descritas anteriormente.

- El **vidrio** es un fluido de alta viscosidad que a temperatura ambiente es duro pero muy frágil. Aunque es frágil porque con una simple caída puede quebrarse, para los componentes naturales del suelo es una gran tarea transformarlo. Formada por arena y carbonatos de sodio y de calcio, es reciclable en un 100%, aunque actualmente, en el mercado no se paga mucho.

- Los **desechos orgánicos** son aquellos compuestos que se descomponen a grandes velocidades por oxidación. Se pueden considerar los restos de frutas y verduras crudas, las bolsitas de té y filtros de café, las toallas de papel de cocina, las cáscaras de





tubérculos y restos de la poda de árboles, setos, arbustos y plantas. Con estos desechos se puede generar compostaje, que funciona como abono orgánico para el suelo y la nutrición de plantas. La basura residual será aquella que se recoja para llevar a los Botaderos de Basura, para su posterior tratamiento, o si se considera que puede retornar a la tierra, se llevará si únicamente partículas de polvo, acentuadas sobre los objetos que tenemos en los espacios habituales.

La separación de materiales, considerando las características de cada uno, ofrece alternativas reales de comercio, permitiendo hacer una previa evaluación del tratamiento que realmente merece el material que no se pueda reutilizar y evitando el desgaste del trabajador al saber elegir que puede vender. También es importante saber que aquel material que ha sido contaminado por leche y demás desechos orgánicos, no pueden ser reciclados debido al costo de su tratamiento, a menos que haya sido lavado previamente. La ubicación de este tipo de material de ser en Basura Residual.

METODOLOGÍA

PRIMERA SESIÓN:

Capacitación De Sensibilización Acerca De Los Procesos De Reciclaje.

- Inicialmente se contextualiza a los profesores y estudiantes, a cerca de la problemática ambiental por la que pasa actualmente Bogotá, producto de la mala gestión de los ciudadanos respecto a las basuras producidas y como está afectando principalmente a los, cerca de 28 humedales que se encuentran en la Ciudad.
- Se proporciona información acerca de las 3 R: Reducir basuras, Reusar y Reciclar materiales, de manera que los presentes, se vayan familiarizando con estos conceptos y que comprendan que son el fundamento para de una economía azul.
- Se explica a los asistentes en qué consiste el Programa Bogotá Basura Cero, implementado por el Distrito en cabeza de la Alcaldía Mayor de Bogotá, y cuáles son las herramientas que proporciona a través del reciclaje, para mitigar la contaminación en tierra, aire y agua.
- Se presenta la propuesta un Modelo de Reciclaje Consciente, de manera complementaria al Programa Bogotá Basura Cero, que sucede de la siguiente manera:

Reciclaje con Conciencia. Basado en la realidad del mercado en materiales recuperados en Bogotá, se definirán los 5 grupos en el que el Semillero de Investigación Educación ambiental y Desarrollo Sostenible, ha decidido clasificarlos:

Celulosa	Polímeros	Metales	Vidrio	Orgánico
Icopor Archivo Cartón Plegadizo Periódico Revista Bond	PET PVC Alto diseño Polipropileno Polietileno	Aluminio Cobre Lata – Hierro	Color Transparente Botellas de Whisky	Desechos orgánicos Basura residual

Tabla 1. Clasificación de Materiales Para Recuperación en Bogotá determinado por el Semillero

SEGUNDA SESIÓN:

Jornada de Clasificación y Separación de Basuras en el Colegio.

En compañía de los estudiantes, profesores y directivos, se procede a revisar cada una de los recolectores de basuras del colegio, para verificar que se están utilizando de manera correcta, y si no es así, separar las basuras de la siguiente manera:

1. Tomar 22 bolsas y marcarlas con un tipo de material diferente, utilizando la misma clasificación que proporciona la Tabla 1.
2. Revisar cada caneca de basura y poner dentro de cada bolsa, el material encontrado, dependiendo de su estado. Recordar que aquel material que esté contaminado por desechos orgánicos no pueden ser reciclado y se debe poner en la bolsa de Basura Residual.
3. Disponer las Bolsas de Material Reciclable en un lugar seguro, al terminar la jornada, para venderlo en la Tercera Jornada; y poner la bolsa con Basura Residual, para que sea llevada por el Camión de Basura del Programa “Bogotá Basura Cero”, dispuesto por la Alcaldía Mayor.

TERCERA SESIÓN:

Venta Del Material Seleccionado.

Mostrar a los estudiantes cuál rentable es el seleccionar las basuras, de dos posibles maneras:

1. Si el colegio lo permite, se llevará a dos representantes de los estudiantes y al docente encargado, a las bodegas en donde habitualmente compran material reciclado, para que ellos puedan ver cómo es el negocio y cuáles son los pagos





que ofrecen los comerciantes para recibir el material que se seleccionó. Se realiza la venta y finalmente, se les devuelve a todos al colegio, abriendo el espacio para la socialización de lo aprendido.

2. Se mostrará a los estudiantes, a partir de precios reales, ofrecidos por los comerciantes de materiales reciclables para la compra de los mismos, el valor que tiene el reciclaje y qué tan rentable es. Se abrirá un debate como conclusión de la necesidad y las ventajas que tiene el seleccionar las basuras.

En esta sesión los estudiantes y profesores comprenderán que en los lugares de compra de material reciclado, no se recibe todo el material y que debe ir separado en 5 grupos y sus subclasificaciones, de acuerdo a lo expuesto en la sesión 1.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se empezó a aplicar el Plan de Capacitación en el Colegio Fabio Lozano Simonelli IED, el día 6 de Mayo de 2013. Ese mismo día, se expuso a los 34 estudiantes del Comité Ambiental del colegio, las temáticas propuestas para la **Primera Sesión**. Al ser parte del Comité Ambiental del colegio, los estudiantes respondieron con total acuerdo y se mostraron dispuestos a seguir la clasificación que se les proponía. A partir del Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, se pudo evidenciar, que los estudiantes reconocen que su sector está muy contaminado, pero desconocían conceptos como Humedal, Polímero y Desarrollo sostenible.

En esta primera etapa, proporcionamos toda la información teórica que se requería para poder seleccionar las basuras en la segunda sesión. Se les pidió llevar tijeras, guantes, bata, bisturí, bolsas y marcadores.

El colegio Fabio Lozano Simonelli IED se encuentra ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, al sur de Bogotá, lugar en el que habitan un gran porcentaje de Recicladores de la Ciudad. Varios de los niños del Comité Ambiental son hijos de recicladores y viven de ésta labor. La primera sesión permitió concluir que los estudiantes son conscientes de la problemática ambiental, aunque teóricamente desconocen muchos conceptos relacionados con la parte ambiental.

En la **Segunda Sesión**, se inició con tan solo 17 estudiantes del Comité ambiental. Esta vez, se revisaron todos los colectores de basura del Colegio, extrayendo el material aprovechable y clasificándolos en los 5 grupos expuestos en la Tabla 1. El material contaminado se dejó en el mismo lugar.

Aquí se pudo ver que los alumnos, ya han seleccionado las basuras anteriormente y se adaptan a las nuevas propuestas, como quitarle las etiquetas a las botellas PET, separarlas de sus Tapas plásticas de PVC y dejar las bolsas contaminadas con leche en el lugar donde fueron encontradas, etc.

Dentro del material recuperado tenemos Archivo, Cartón, Plegadizo, Periódico, revistas, Papel Bond, PET (Botellas), PVC (tapas de botellas), Polietileno, Polipropileno y Hierro.

En la **Tercera Sesión** se procedió a hacer la venta del material recolectado en el Centro de la Ciudad. De todo el material recolectado se obtuvo un valor de la venta, de 33.134 pesos colombianos, como se puede ver en la Tabla 2., que será destinado al mejoramiento de la “Casita del Reciclaje” que instaló el PIGA del Colegio para la recolección del Material reciclado.

MATERIAL	PESO	COSTO POR KILO
Archivo	30 Kg	560 pesos
Cartón	2.8 Kg	150 pesos
Plegadizo	0.4 Kg	80 pesos
Periódico	1.5 Kg	70 pesos
Revista	3.5 Kg	150 pesos
Bond	1.7 Kg	460 pesos
PET	7.2 Kg	800 pesos
PVC	6.3 Kg	700 pesos
Polietileno	4.2 Kg	500 pesos
Polipropileno	0.6 Kg	1000 pesos
Aluminio	0 Kg	2000 pesos
Hierro	0.5 Kg	1600 pesos
Cobre	0 Kg	8500 pesos
Total a recoger =		33134 pesos

Tabla 2. Relación de Cantidad de material recolectado y costo por kilogramo en el comercio de recuperados.

CONCLUSIONES

A partir del Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas que estimula la creatividad de los niños, para dar soluciones a la problemática ambiental de su sector, se logró promover el Modelo de Reciclaje Consciente, que aporta al Colegio y a la Comunidad una nueva visión de desarrollo sostenible. Gracias a esta estrategia se consiguió un colegio mucho más limpio, y se espera que a futuro, un sector mejor habitable.

Se evidenció un aumento de la conciencia ecológica en los niños, en el momento en el que, trabajando en equipo, seleccionaban los materiales aprovechables y estimulaban a





sus compañeros a seguir el ejemplo de un Ambientalista escolar. Gracias a esta actividad, tendremos en los hogares del Sector, niños más conscientes de los desechos que se generan.

AGRADECIMIENTOS

El Semillero de Investigación en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible agradece a los directivos y Estudiantes del Colegio Fabio Lozano Simonelli IED, a la Coordinadora Académica Cecilia Osorio, a la Rectora Amanda Díaz Guerrero y a los estudiantes del Comité Ambiental, a Andrés Gallo, Licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional por sus aportes en el ámbito pedagógico y a El Séptimo Congreso de Educación Ambiental por permitirnos mostrarle nuestro trabajo al mundo y forjar lazos que se constituyan en una verdadera y real Educación Ambiental.

BIBLIOGRAFÍA

- Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial (2006). Brújula, bastón y lámpara para trabajar los caminos de la EDUCACION AMBIENTAL. Colombia: Autor.
- Congreso de Colombia. Ley 99 de 1993 Por la cual se crea el MINISTERIO DEL MEDIO AMBIENTE, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental – SINA – y se dictan otras disposiciones. [En línea]. 1993. (consulta 18 junio 2012) Disponible en: <http://www.humboldt.org.co/download/ley99.pdf>
- Decreto 1743 de 1994. [En línea]. 1994. (consulta 18 junio 2012) Disponible en: http://www.ucc.edu.co/normatividad/Documents/Normatividad/decreto_1743_de1994.pdf
- Marmolejo et al. (2011) Análisis del funcionamiento de plantas de manejo de residuos sólidos en el norte del valle del cauca, Colombia. Escuela de Ingeniería de Antioquia, Medellín (Colombia) Revista EIA, ISSN 1794-1237 Número 16, p. 163-174.
- Guzmán, M. & Macías, C. (2011) El manejo de los residuos sólidos municipales: un enfoque antropológico. El caso de San Luis Potosí, México
- Sauvé, Lucie (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Conférence présentée dans le cadre du Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional. Du 9

au 13 juin, 2003, Universidad Autonoma de San Luis Potosi, Mexique, 20 pages;
<http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/cd/>)

- LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO, El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, Internet: (<http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>), Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Tomado 20 Marzo 2013.

- COLECTIVO BOGOTÁ BASURA CERO, Programa Basura Cero en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016: Bogotá Humana, Internet: (<http://www.bogotabasuracero.com/plan-desarrollo>), 2012. Tomado 20 Marzo 2013.





Los flujos rural-urbanos de pueblos originarios de Brasil

El intercambio de información, personas, materia y energía.

Lucas Vinícius Domingues

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”

Universidade de São Paulo, Brasil.

Resumen

La comunidad quilombola de Bombas es un pueblo originario de Brasil que tuvo su territorio cubierto por un parque de conservación integral. Este conflicto de uso de la tierra ha hecho la comunidad modificar sus prácticas tradicionales dificultando su reproducción cultural y provocando una emigración rural. Un equipo de universitarios inició un diálogo con la comunidad para estudiar sus hábitos, su relación rural-urbana y para trabajar la apreciación cultural intentando revertir la emigración rural.

Introducción y métodos

El Valle del Ribeira es una de las regiones de existencia original del bioma de La Mata Atlántica que aun dispone de una significativa cobertura de vegetación conservada.

En esta región, el conjunto de Unidades de Conservación (UC's) son más de 400.000 hectáreas. El Parque Estadual Turístico del Alto Ribeira (PETAR), el Parque Estadual Carlos Botelho, el Parque Estadual Intervalos y La Estación Ecológica de Xitué forman el continuo ecológico de Paranapiacaba (SOUZA et al. 2006 apud Plano de Manejo do PETAR, 2010), que constituye uno de los más grandes corredores ecológicos de este bioma. El área está amenazada por las madereras, la minería, las represas y los cazadores furtivos.

En el Vale del Ribeira están presentes diversas comunidades originarias, incluyendo los descendientes de quilombolas, indígenas y caiçaras (pescadores artesanales). Estas comunidades poseen una grande diversidad de conocimientos, tradiciones y costumbres que son transmitidas entre las generaciones. Ellas también poseen una gran agrobiodiversidad con sus distintas y variadas semillas criollas. Muchas de las comunidades viven en áreas hoy consideradas como de conservación generando un conflicto entre uso y conservación.

El Parque Estatal Turístico del Alto Ribeira (PETAR) fue criado en 1958, mostrando el reconocimiento de la importancia del área de acuerdo con la conservación de la biodiversidad, pero también por su importancia geológica, turística y como reserva de recursos naturales (Plano de Manejo do PETAR, 2010). La implementación del parque ocurre en 1983 por el gobierno del estado de São Paulo, basado apenas en accidentes geográficos, en la presencia de cuevas y en la cobertura forestal.

La comunidad de herederos de esclavos del quilombo de Bombas está entre las muchas que habitan el Valle del Ribeira, en la ciudad de Iporanga y quedase ubicada dentro de los límites del PETAR. Así, hay una situación en la que el conflicto entre el uso y conservación está presente, generando una necesidad de adecuación ambiental, social y legal. La comunidad sufre limitaciones a la realización de sus actividades tradicionales, principalmente al que se refiere a la agricultura de subsistencia. Entonces hubo disminución de las áreas de cultivo, restricciones a la creación de animales y a las actividades extrativistas (SANTOS & TATTO, 2008).

El grupo de estudiantes de grado del Programa de Educación Tutorial en Ecología fue llamado a producir un diagnóstico de sostenibilidad que sirviera de subsidio para que la comunidad sea desafectada por el Parque y que tenga su territorio posteriormente reconocido de acuerdo con la legislación brasileña para comunidades originarias. Para hacer el diagnóstico fueron elegidos principios con la comunidad: proceso recíproco; la transparencia en la recogida y uso de datos; respeto a la cultura y la valoración de los conocimientos tradicionales y la no intervención en la realidad de la comunidad.

Los métodos utilizados en el proceso fueron: entrevista semi-estructurada; observación participativa; diagrama de Venn y reuniones constantes. La entrevista semi-estructurada combina preguntas abiertas con preguntas de elección única, donde el informante tiene la posibilidad de hablar de los temas propuestos. El investigador debe seguir un conjunto de preguntas previamente definidas, pero lo hace en un contexto mucho similar a una charla. El entrevistador debe atentarse para direccionar la discusión a los temas que lo interesen, haciendo preguntas complementares con intuito de dilucidar algo que no tenga sido bien comprendido o ayudar a volver a lo contexto de la entrevista.

La observación participativa es una situación de búsqueda en que el investigador y la comunidad quedan haciendo actividades en conjunto con la comunidad. El proceso de toma de datos ocurre en el propio ambiente natural de vida de la comunidad, que ahora no es más vista como objeto de investigación, pero sí como personas que interactúan en el proyecto de estudios.





El diagrama de Venn creado en 1880 por John Venn fue adaptado para auxiliar la comprensión por parte de la comunidad las relaciones entre conjuntos, clarificando como ocurre el proceso de desafectación.

Siempre fueron hechas reuniones con la comunidad para hablar sobre el andamio del diagnóstico. Así eran percibidos los éxitos y los puntos donde había necesidad de mejoras.

A lo largo del proceso fue percibida la necesidad de adaptación de los métodos. Debido a la diferencia entre los objetivos, conceptos y métodos de medición utilizados por los entrevistadores y los entrevistados. Por ejemplo las medidas del tamaño de área de siembra, de la cantidad de basura acumulada o de la demanda de mano de obra. Así resultó dificultad en la sistematización de los datos obtenidos.

Condiciones de la comunidad

La comunidad enfrenta varias dificultades. No hay el cumplimiento de muchos derechos garantizados en la constitución brasileña.

La propia ubicación es aislada y de difícil acceso. Este hecho genera dificultades en muchos aspectos de la comunidad. No es posible traer cosas pesadas o grandes de la ciudad. Cuando alguien tiene alguna emergencia médica el atendimento no llega hasta la comunidad. No hay como distribuir la producción excedente para otros lugares.

En la comunidad hay electricidad solo en las dos escuelas, pero es generada en una placa solar. Por lo tanto en las casas no hay como almacenar algunos tipos de alimentos, no hay como mantener comunicación a distancia o utilizar iluminación eléctrica por la noche. No hay saneamiento básico, así la población se queda expuesta a enfermedades. Las casas y otras construcciones son hechas de madera y barro.

No hay ninguna infraestructura médica en la comunidad. Los quilombolas utilizan técnicas de medicina popular, como la utilización de yerbas medicinales para tratar sus enfermedades. Las dos escuelas que la comunidad posee son solo para la enseñanza inicial.

La producción de la comunidad viene de agricultura de subsistencia y de la extracción de productos forestales. Sus principales cultivos son maíz, yuca, arroz, banana, frijoles y hortalizas.

Relación quilombo-ciudad

Con la llegada de tecnologías de la ciudad en la comunidad ocurrieron cambios en el estilo de vida de la comunidad. Como ejemplo lo tele móvil. Después que esos llegaron a la comunidad, los niños escuchan y cantan menos las músicas tradicionales y cada vez más las músicas de la ciudad. Pero los quilombolas también llevan su cultura a la ciudad. Por ejemplo sus especies alimentarias como la gran diversidad de frijoles o platos de la gastronomía tradicional. Así hay un intercambio cultural entre lo rural y lo urbano.

Pero programas sociales del gobierno hacen indirectamente que los productos fabricados en la comunidad vienen a ser intercambiados por productos exógenos, adquiridos en la ciudad que generan contaminación. Como el jabón que siempre era hecho en la comunidad con grasa animal. Pero ahora es comprado en la ciudad y cada vez menos jóvenes saben hacer el jabón hecho en casa. El embalaje del jabón y de los otros productos venidos de la ciudad no siempre son biodegradables y generan impacto en el ambiente, como las baterías.

Debido a la constante devaluación de la cultura tradicional que se ha producido en los últimos años, la comunidad está perdiendo muchas de sus prácticas tradicionales colectivas. Como siembras y cosechas colectivas o fiestas religiosas y tradicionales.

Debido a falta de cumplimiento de los derechos básicos como el acceso a la educación y la salud, personas están dejando el quilombo y buscando esas cosas en la ciudad. Por lo tanto el más intenso éxodo se produce en los niños en edad escolar que quieren continuar sus estudios y en los ancianos que necesitan de servicios médicos. El hecho de que los jóvenes salen de la comunidad impide la reproducción social y cultural de la misma.

Al llegar a la ciudad esta "nueva" población queda expuesta debido a sus diferencias culturales, la falta de estudios, la discriminación racial y la diferencia de los patrones urbanos. Luego son convertidos en marginados o aceptan trabajos mal pagados.

Mirando eso el grupo PET-Ecología está trabajando con la apreciación cultural de la comunidad. A través de "rueda de diálogo" con la comunidad, los niños, las mujeres o los hombres, ayudamos a fortalecer los lazos entre los miembros. Los puntos que el trabajo está basado son: la auto determinación y auto organización de los grupos sociales; la apreciación de la cultura; lo rescate de las prácticas tradicionales y la descripción del importancia de la auto-organización así Intentando invertir el éxodo rural.

Hasta ahora es posible mirar algunos éxito de la metodología. La recibida de un grupo de investigadores trabajando en el territorio; la participación integral de la comunidad; el rescate de prácticas colectivas tradicionales, amenazadas por la erosión cultural; la





apreciación de la participación de los jóvenes en las decisiones acerca del dominio e de la gestión del territorio y el regreso de personas al quilombo.

Este trabajo es importante par el incremento en el diálogo entre los conocimientos de los pueblos originales y de la academia.

Referencias bibliográficas

- Boni, V.; QUARESMA; S.J. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80
- SANTOS, K.M.P.; TATTO, N. (editores). Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira – Instituto Socioambiental. 2008. 193 p.
- Plano de Manejo do PETAR, 2010
- SERVA, M.; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. Revista de Administração de Empresas, v.35, n.1, p.64-79, mai/jun.
- São Paulo. 1995.
- HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na sociologia. Editora Vozes. Petrópolis. 1987.



التربية البيئية والرهانات من أجل انسجام أفضل بين المدن والقرى

Environmental Education in Cities and Rural Areas: Seeking Greater Harmony

Educación ambiental en el medio urbano y rural: en búsqueda de una mayor armonía

L'éducation à l'environnement et les enjeux d'une meilleure harmonie ville-campagne



edited by



Istituto
per l'Ambiente
e l'Educazione
Scholé Futuro
Onlus

ISBN 9788885313361