



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE– FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



CRISTIAN DANILO CERDA CERDA

**LAMEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
EL COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIENCIAS VIVIDAS POR
ASESORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS**

**Rio Grande- RS/Brasil
2016**

CRISTIAN DANILO CERDA CERDA

**LAMEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
EL COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIENCIAS VIVIDAS POR
ASESORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS**

Disertación presentada en Programa de Post-Graduación en Educación Ambiental – PPGEA, de la Universidad Federal de Rio Grande – FURG como requisito para la obtención del título de máster en Educación Ambiental.

Línea de Investigación: Educación Ambiental: Educación y Formación de profesores

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin

**Río Grande - RS/Brasil
2016**

Ficha catalográfica

C413m Cerda Cerda, Cristian Danilo.
La mediación pedagógica de la Educación Ambiental en el
cotidiano escolar: experiencias vividas por asesores y coordinadores
pedagógicos / Cristian Danilo Cerda Cerda. – 2016.
127 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental,
Rio Grande/RS, 2016.

Orientadora: Dr^a. Cláudia da Silva Cousin.

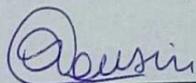
1. Coordenação pedagógica 2. Educação Ambiental
3. Formação de professores 4. Mediação pedagógica
5. Pertencimento I. Cousin, Cláudia da Silva II. Título.

CDU 504:37

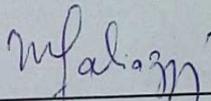
Cristian Danilo Cerda Cerda

“La Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar Experiencias vividas por asesores y coordinadores pedagógicos”

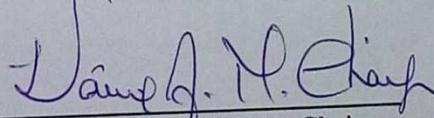
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Dr.^a. Claudia da Silva Cousin
(Orientadora - PPGEA/FURG)



Dr.^a. Maria do Carmo Galiazzi
(PPGEA/FURG)



Dr.^a. Vânia Alves Martins Chaigar
(FURG)

Dr.^a. Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski
(URI)

DEDICATORIA

Dedico este escaño alcanzado en mi formación académica, a mi madre Lilliam y a mis hermanos Lester, Derling y Suyen por su confianza, cariño, apoyo y por ser parte de mi vida.

Para ustedes con mucha gratitud y amor.

AGRADECIMIENTO

A DIOS por darme la vida y por ir delante de mí abriendo caminos. Por ser un apoyo seguro.

A mi madre Lilliam por su amor incondicional, esfuerzo, paciencia y su ejemplo.

A mis hermanos Lester, Derling y Suyen por su confianza y afecto.

A mi orientadora Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin, por su amistad, enseñanzas, consejos, muestras de afecto, solidaridad y por cada minuto invertido para fortalecer mi formación académica.

A las Prof^{as}. Dr^{as}. María do Carmo Galiuzzi, Vânia Alves Martins Chaigar, Sônia Zakrzewski Miembros de la banca evaluadora por sus muestras de afecto y las sugerencias para la construcción de esta disertación.

A las y los estimados coordinadores y asesores pedagógicos de Nicaragua y Brasil que contribuyeron con sus experiencias para realizar este estudio.

A mis estimados profesores del PPGEA, por compartir y discutir conocimientos útiles para la vida.

A la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), por abrir espacios de formación para extranjeros, por la seguridad y acogida.

A la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), por el fomento e incentivo a mi investigación, a partir del convenio OEA en Brasil.

A la Organización de Estados Americanos y Grupo Coímbra de Universidades Brasileñas por posibilitar los medios para la integración latinoamericana en Brasil y por haberme dado la oportunidad de estudiar e intercambiar relaciones académicas y culturales.

A Frey David y Natal de la Comunidad Carmelita - Ciudad de Rio Grande por sus muestras de solidaridad, amistad y dirección espiritual.

A Janaina Nardes, Elieane Pisque y Eliana Ortega por su amistad sincera e incondicional. Las recordaré siempre.

RESUMEN

Las experiencias vividas por los asesores y coordinadores pedagógicos en el cotidiano escolar, establecen una aproximación con el mundo desvelando el fenómeno “Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental”. Así mismo esta investigación busca comprender se da el hecho sobre la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental. La investigación cualitativa fue una aliada fundamental para analizar el fenómeno estudiado; a través de un camino teórico y metodológico guiado por la Fenomenología – Hermenéutica la cual facilitó la interpretación de los datos; extraídos en los protocolos narrativos y en las entrevistas semiestructuradas, proveídas por los asesores y coordinadores, participantes de la investigación. Para Analizar los datos fue utilizado el Método de Análisis Temático que permitió la captación de unidades, estructuras de significado o temas esenciales y el Método de Variación Imaginativa, facilitó la determinación entre temas esenciales y casuales, basados en la propuesta de Van Manen (2003). Por consiguiente surgieron tres aspectos temáticos, como categorías de análisis, dando inicio a un proceso reflexivo con los datos de la investigación. El primero “La naturaleza de las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental”, la cual describe e interpreta como acontece el proceso de las mediaciones y los significados atribuidos por los participantes, a través de sus prácticas relatadas. El segundo tema “La mediación pedagógica de la educación Ambiental implica pertenencia al lugar escuela” se muestra particularmente como una prioridad para movilizar el pensamiento ambiental, resignificando la importancia de pertenecer a la escuela como lugar de relaciones; influenciada por las constantes mudanzas globales que estructuran la sociedad actual. El tercer tema “la mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica actuar con tacto pedagógico” se aborda como elemento fundamental, que instrumentaliza, la formación de los profesores (asesores y coordinadores pedagógicos) para mediar la temática ambiental. De igual forma se reafirma la importancia de integrar conocimientos epistemológicos de la Educación Ambiental como campo del conocimiento. La comprensión de los temas revelados permite concluir que la mediación pedagógica de la Educación Ambiental es una realidad en el cotidiano escolar, asociada a cuestiones de carácter socioambiental que generalmente responden a actividades orientadas por la institución y/o a las necesidades de la escuela. Este acontecimiento se da en el marco del diálogo sobre prácticas cristalizadas o reducidas a actividades de conservación, en contraste con los temas de la sustentabilidad, desarrollo sostenible, desarrollo sustentable, interdisciplinaridad y transversalidad expresadas en los currículos y en las políticas públicas. En suma, lo antes mencionado permite comprender que la formación continuada del coordinador y asesor pedagógico es de vital importancia en la institución educativa, porque al establecer su función mediadora, también se abre espacios para discutir y trabajar sobre las demandas socioambientales, en su totalidad, comprendidas desde el lugar escuela hasta el nivel global y viceversa.

Palabras clave: *Coordinadores y asesores pedagógicos. Educación Ambiental, Formación de profesores. Mediación Pedagógica. Sentido de Pertenencia.*

RESUMO

As experiências vividas pelos assessores e coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar estabelecem uma aproximação com o mundo revelando o fenômeno, Mediação Pedagógica da Educação Ambiental. Foi exatamente isso que a pesquisa buscou compreender os significados do processo da mediação pedagógica na educação ambiental. A investigação qualitativa foi aliada fundamental para analisar o fenômeno estudado, através de um caminho teórico e metodológico guiado pela Fenomenologia Hermenêutica que facilitou a interpretação dos dados, extraídos nos protocolos narrativos e nas entrevistas semiestruturadas preenchidas pelos assessores e coordenadores pedagógicos, participantes da pesquisa. Para análise dos dados foi utilizado o Método de Análise Temático que permite a captação de unidades, estruturas de significados ou temas essenciais e o Método da Variação Imaginativa, a determinação entre temas essenciais e casuais, proposto por Van Manen (2003). O que nos proporcionou encontrar três aspectos temáticos, como categorias de análises, dando início a um processo reflexivo com os dados da pesquisa. O primeiro “a natureza das mediações pedagógicas da Educação Ambiental”, o qual descreve e interpreta como acontece o processo e os significados atribuídos pelos participantes, através de suas práticas relatadas. O segundo tema “a mediação pedagógica da Educação Ambiental implica pertencimento ao lugar escola”, mostrando-se particularmente como uma prioridade para mobilizar o pensamento ambiental, (re) significando a importância de pertencer à escola como lugar de relações, influenciada pelas constantes mudanças globais que modificam a sociedade atual. O terceiro tema “a mediação pedagógica implica atuar com tato pedagógico”, abordado como um elemento fundamental, que instrumentaliza a formação dos professores (assessores e coordenadores pedagógicos) para mediar a temática ambiental. Da mesma forma, se reafirma a importância de integrar conhecimentos epistemológicos da Educação Ambiental como campo de conhecimento. A compreensão dos temas revelados permite concluir que a mediação pedagógica da Educação Ambiental é uma realidade no cotidiano escolar, associada a questões socioambientais que geralmente respondem por atividades orientadas pela instituição e/ou as necessidades da escola. O acontecimento se dá no marco do diálogo sobre práticas cristalizadas ou reduzidas a atividades de conservação em contraste com os temas da sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e transversalidade expressadas nos currículos e nas políticas públicas. Em suma, como mencionado, a formação continuada do coordenador e assessor pedagógico é de vital importância na instituição educativa estabelecendo uma função mediadora e assim, abrindo espaço para problematizar as demandas sociais e ambientais, em sua totalidade, compreendendo o lugar escola até o nível global e vice-versa.

Palavras chave: *coordenadores e assessores pedagógicos. Educação Ambiental. Formação de professores. Mediação Pedagógica. Pertencimiento.*

ABSTRACT

The experiences of the advisors and pedagogical coordinator in the school routine establish an approach to the world revealing the phenomenon Pedagogical Mediation of the Environmental Education. That is exactly what the research sought, to understand the meanings of the process of pedagogical mediation in environmental education. The qualitative research was a fundamental ally to analyze the studied phenomenon, through a theoretical and methodological path guided by the Hermeneutic Phenomenology that facilitated the interpretation of the data, extracted from the narrative protocols and the semi-structured interviews, filled in by advisors and pedagogical coordinators, the survey participants. For data analysis, it was used the Thematic Analysis Method that allows the capture of units, meaning structures or essential themes and the Imaginative Variation Method, the determination between essential and casual topics, proposed by Van Manen (2003), that helped us find three thematic aspects, as analysis categories, beginning a reflective process with the survey data. The first, "nature of pedagogical mediation of environmental education", describes and interprets how the process the meanings attributed by participants happen through their reported practices. The second theme, "the pedagogical mediation of environmental education implies belonging to the school place", shows itself particularly as a priority to mobilize the environmental thinking, (re)signifying the importance of belonging to the school as place of relationships, influenced by constant global changes that modify the current society. The third theme is "pedagogical mediation implies working with pedagogical feeling", approached as a fundamental element that exploits the training of teachers (pedagogical advisors and coordinators) to mediate the environmental issues. In the same way, it reaffirms the importance of integrating epistemological knowledge of Environmental Education as a field of knowledge. The understanding of the revealed issues allows to conclude that the pedagogical mediation of Environmental Education is a reality in the daily school life, coupled with social and environmental issues that generally account for activities conducted by the institution and/or the school's needs. The event takes place within the framework of the dialogue about practices that were crystallized or reduced to conservation activities in contrast to the issues of sustainability, sustainable development, interdisciplinarity and transversality expressed in curricula and public policy. In short, as mentioned, the continuing education of pedagogical coordinators and advisors is vitally important in the educational institution, establishing a mediating function and so making room to discuss the social and environmental demands, in its entirety, including the school place.

Keywords: *Coordinators and Pedagogical Advisors. Environmental Education. Teacher training. Pedagogical Mediation. Belonging.*

LISTA DE FIGURAS

01-Dimensiones de la Educación Ambiental, teniendo como referencia un lugar.....	42
02-La escuela como punto nodal.....	99

LISTA DE CUADROS

01- Dimensiones y componentes del conocimiento profesional.....	46
02-Funciones de los asesores pedagógicos de Nicaragua, dimensiones de actuación.....	58
03-Funciones del coordinador pedagógico de Brasil.....	62
04-Protocolo narrativo de una coordinadora pedagógica de Brasil.....	72
05-Preguntas utilizadas en la entrevista individual.....	72
06-Reformulando la experiencia vivida.....	73
07-Aproximación holística o sentenciosa.....	74
08-Aproximación selectiva o de marcaje.....	75
09-Aproximación detallada línea a línea.....	75
10-Transformaciones lingüísticas.....	76
11-Método de variación imaginativa.....	77

LISTA DE SIGLAS

AEEA – Asociación Española de Educación Ambiental
CONADES – Consejo Nacional de Desarrollo Sostenible
DCNEB – Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica
FH – Fenomenología - Hermenéutica
FURG– Universidade Federal de Rio Grande
GCUB – Grupo Coímbra de Universidades Brasileiras
GEO – Global Environmental Outlook
IRENA – Instituto de Recursos Naturales
LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
LOM– Ley Orgánica de Municipio
MARENA– Ministerio de Ambiente y Recursos Naturales
MINED– Ministerio de Educación
OEA– Organización de Estados Americanos
ONGs – Organismos No gubernamentales
ONU– Organización de Naciones Unidas
PAEC– Programa de Alianzas para la Educación y Capacitación
PNDH – Plan Nacional de Desarrollo Humano
PNEA– Política Nacional Educación Ambiental
PNUMA– Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PPP – Proyecto Político Pedagógico
ProNEA– Programa Nacional de Educación Ambiental
RS– Rio Grande del Sur
SINIA – Sistema Nacional de Información Ambiental
SMED Secretaria Municipal de Educación
TEPCES Talleres de Evaluación Programación Capacitación y Evaluaciones
UCA – Universidad Centroamericana
UNAN – Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
UNESCO – Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPONIC – Universidad Popular de Nicaragua

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	15
1. MI VIDA: UNA NARRACIÓN Y UN ENCUENTRO CON MI SUBJETIVIDAD....	18
1.1. Delineando el problema de investigación.....	22
2. REFERENCIAL TEORICO.....	26
2.1. Una mirada retro e introspectiva de la educación ambiental en el mundo y Latinoamérica.....	26
2.2. Educación Ambiental Nicaragua y Brasil.....	31
2.3. Educación Ambiental: un campo del conocimiento en constante transformación.....	41
2.4. Educación Ambiental y formación de profesores del sistema educativo formal.....	44
2.5. La mediación pedagógica, herramienta del asesor y coordinador pedagógico.....	49
2.6. Asesoría y coordinación pedagógica: apostando por una mediación pedagógica de la educación ambiental.....	51
2.6.1 La asesoría y la coordinación pedagógica: contexto histórico.....	52
2.6.2Asesoría Pedagógica en Nicaragua.....	55
2.6.2 Coordinación Pedagógica en Brasil.....	59
3. EL CAMINO METODOLÓGICO.....	64
3.1. Sumergiendo en la investigación cualitativa.....	64
3.2. Fenomenología-Hermenéutica como método de investigación.....	66
3.3. Sujetos de la investigación.....	68
3.3.1. Criterios para la búsqueda de los participantes.....	70
3.4. Técnicas e instrumento para la colecta de datos.....	70
3.5. Interpretando datos, a partir del Análisis Temático y otros métodos de reducción.....	74
4. DIALOGANDO CON LOS RESULTADOS Y OTROS AUTORES.....	79
4.1. La Naturaleza de la Mediación Pedagógica sobre la Educación Ambiental.....	79
4.2. La Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental implica sentido de pertenencia al lugar escuela.....	95
4.3. La Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental implica actuar con tacto pedagógico.....	105

¡PARA CONCLUIR!	114
REFERENCIAS	118
ANEXOS	123

Introducción

En esta disertación se presenta una aproximación al mundo de la vida, y se desvela el fenómeno sobre la “Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental” a partir de experiencias vividas por asesores y coordinadores pedagógicos. Su principal objetivo fue comprender los significados de este proceso en el cotidiano escolar. Por lo consiguiente adentrar a este mundo sólo fue posible través de un sendero Fenomenológico – Hermenéutico que facilitó la orientación hacia la experiencia humana y la construcción textual, evocadoras del sentido que fundamenta el cuestionamiento ¿Cómo es el hecho de mediar procesos de Educación Ambiental en el cotidiano escolar? planteado a lo largo de la investigación.

Este ejercicio investigativo, primeramente, responde a un interés personal sobre mi campo de actuación profesional en el sistema educativo nicaragüense. También confirma mi preocupación por el rescate y la reflexión de registros sobre las cuestiones ambientales, desde el actuar de los coordinadores y asesores pedagógicos, que pueden ser discutidas en espacios de formación de profesores o en acompañamientos, a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela.

De acuerdo con Leff (2012, p. 116, traducido por el investigador)¹, “la contradicción entre la racionalidad económica – tecnológica y la racionalidad ambiental, llama a renovar el pensamiento, la percepción, el sentimiento y la acción”. De ahí la importancia y el compromiso social de los profesionales de la educación en movilizar el pensamiento ambiental crítico, hasta llegar a la complejidad, y, así, atender la demanda de las nuevas generaciones que se insieren en una sociedad globalizada, consumista y donde la individualidad se sobrepone a la social.

El itinerario de esta pesquisa comienza por la demarcación ontológica de mí ser y estar en el mundo. Las experiencias y las diferentes comprensiones hermenéuticas que me llevaron al encuentro con la profesión docente, así como al planteamiento del problema y al campo de la Educación Ambiental. En un segundo momento, se desarrolla los supuestos teóricos, que delimitan los diferentes

¹Todas las citas fueron traducidas por el investigador

contextos de la Educación Ambiental, la formación de profesores, la mediación pedagógica, la asesoría y la coordinación pedagógica.

La tercera conexión nos aproxima al mundo de la pesquisa cualitativa, para atender el fenómeno en cuestión. Por consiguiente, se desarrolla una profunda inmersión en el mundo de los significados, atribuidos a las mediaciones de la Educación Ambiental, por asesores y coordinadores pedagógicos de Nicaragua y Brasil. Aquí, fue necesario movilizar el pensamiento a través del método Fenomenológico – Hermenéutico, el cual permitió recuperar los diferentes temas expresados en las imágenes y sentidos que determinan la experiencia vivida para los participante.

La cuarta conexión aborda el proceso interpretativo de los temas emergidos. En este momento la escrita y el diálogo con otros actores fueron fundamentales para comprender y elaborar textos reflexivos que muestran aproximaciones acerca de la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar actual y algunas posibilidades para superar. A continuación se enuncian:

- ✓ La naturaleza de las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental. Este tema recoge, de manera general, los diferentes significados que caracterizan las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental, desde el actuar de los asesores y coordinadores pedagógicos, tal y como es experimentado.
- ✓ La mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica sentido de pertenencia a la escuela como lugar. De manera particular, y a manera de reflexión, se retoma este tema por considerarse elemental en los procesos de mediación de la Educación ambiental. Este ejercicio, además, incita a movilizar el pensamiento ambiental a partir de la resignificación del sentido de pertenencia; situación que se muestra como problema y, a la vez, como esperanza para adentrar en una nueva comprensión de la Educación Ambiental.
- ✓ La mediación de la Educación Ambiental implica actuar con tacto pedagógico. Se retoma, particularmente, este tema para motivar la formación de los docentes y asesores hacia temas de carácter pedagógico, que faciliten la comprensión y el saber hacer de los procesos educativos ambientales. Al mismo tiempo, pretende fortalecer

los conocimientos epistémicos tomando en consideración la complejidad del mundo actual globalizado que afecta el punto nodal – la escuela – y que no puede pasar desapercibido en el abordaje de las mediaciones pedagógicas.

Finalmente, se llega al destino, comprendiendo que la Educación Ambiental, más allá de ser considerada como un elemento explícito en el currículo y políticas públicas, aún sigue siendo simplificada o cristalizada a aspectos conservacionistas. De ahí la importancia de una formación continua, donde se aborden otras epistemologías y se pase de un nivel crítico, que presenta las contradicciones entre hombre – naturaleza – técnica, a un mundo más complejo que enfoque estas contradicciones, pero que también toma en consideración las relaciones sociales, pues creo que la problemática ambiental tiene un origen humano y su respuesta está, también, en el humano (comunidad).

Estimado lector una vez presentado el itinerario de esta disertación, te invito a recorrerlo, tomando en consideración que lo abordado es producto de la articulación de conocimientos existentes con la experiencia vivida por los sujetos participantes de la investigación. De esta manera se facilita una mejor comprensión sobre el fenómeno de las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental en el actuar de los asesores y coordinadores pedagógicos. El propósito de esta escrita es mostrar los significados del fenómeno, para que a través de la comprensión podamos ser capaces de actuar reflexivamente en el cotidiano escolar y atender de manera integral las experiencias ambientales.

1. MI VIDA: UNA NARRACION Y UN ENCUENTRO CON MI SUBJETIVIDAD

“La comprensión del ser propia de la presencia, incluye igual y originariamente la comprensión del mundo y del ser de los entes que se torna visible ante el mundo (HEIDEGGER, 2013, p.43)”.

Este estudio inicia con la escrita de una narrativa, que muestra elementos significativos o acontecimientos que han marcado mi existencia, permitiéndome llegar al problema de investigación. En este ejercicio fue necesario alumbrar, de manera práctica y reflexiva, todo sobre el mundo circundante al cual pertenezco, especialmente aquello que diera corporeidad a mi forma de ser y estar en el mundo, pautando, de esta manera, la relación intersubjetiva con el fenómeno en estudio.

En los comienzos del año nuevo de 1982, nací en la ciudad de Boaco - Nicaragua, país situado en el centro del continente americano y mejor conocido como la “Tierra de lagos y volcanes”. Fui educado, en conjunto con mis dos hermanos, por una madre soltera, mujer honrada, sencilla y trabajadora, quien siempre nos incentivó el afán por el estudio y dejó impreso en nuestras vidas que el contexto de pobreza no era motivo para desistir de la educación, sino una oportunidad para tener mejores opciones en el futuro.

Mi niñez fue desarrollada en un contexto nacional de pobreza debido a las secuelas del terremoto de 1972, la dictadura de los Somoza y la Revolución Popular Sandinista, que emergió como resistencia del pueblo contra la dictadura y trajo consigo una guerra civil que permanecería durante la década de los 80. Tales eventos impactaron directamente en la economía y la sociedad nicaragüense.

En 1987, ingresé en la escuela pública de mi barrio, donde aprendí a leer y a escribir a los seis años de edad. Recuerdo que, en cierta ocasión, la profesora dinamizaba el aula de clase con preguntas dirigidas sobre las diferentes profesiones. Llegó el momento esperado y, dirigiéndose a mí, dio inicio al primer diálogo, ingenuo y profundo, con la profesión docente a la cual hoy pertenezco.

– ¿Qué profesión te gustaría desempeñar en el futuro? Instantáneamente respondí que quería ser “licenciado”. Un momento de silencio fue suficiente para comenzar a ser cuestionado a mi nivel por referirme a una profesión que no sabía ni siquiera qué era. La profesora, entonces, comenzó a dar una explicación sobre lo

que aquello significaba y cuáles eran los diferentes campos de desempeño. No obstante por mi mente sólo pasaba el deseo de querer ser licenciado, no sabía por qué, a mi corta edad, había adquirido esa categoría en mi vocabulario. Lo único que venía a mi mente eran las palabras del dueño de una pulpería (la más surtida del barrio) quien cada vez que iba a comprar algún producto para el hogar, me respondía muy educadamente— “¡Dígame, licenciado, en qué puedo ayudarle!” Quizás, fueron las palabras utilizadas por este señor las que hicieron eco, permitiéndome responder que quería ser licenciado, pues tal expresión, además de contener una palabra nunca escuchada, encerraba un alto sentimiento de respeto y de reconocimiento.

Reconsidero esta experiencia, porque pudo ser el comienzo que me llevó a creer en la digna labor de los profesores, quienes, años más tarde, fueron un elemento clave para constituirme como educador. Durante la educación primaria tuve a la misma profesora, mujer práctica y de carácter. Ella abrió camino al mundo de las ciencias e imprimió, en mí, el respeto a la patria, a los valores, al medio ambiente, al arte y a la cultura. Hasta hoy es una defensora de la educación y con un alto nivel de pertenencia al barrio (lugar) y a la escuela (campo de actuación profesional). Con el cuarto grado de primaria aprobado, ayudé en la alfabetización de mi prima y tía, movido por el deseo de enseñar lo que había aprendido en la escuela.

En la educación secundaria, continué motivado por las ciencias naturales. Participé en las brigadas ecológicas, que consistían en el desarrollo de actividades de conservación del medio ambiente, tales como: campañas de limpieza y jornadas de reforestación de la vera del Río Fonseca, que circula por las periferias de la ciudad. En 1999 fui admitido en la escuela normal Gregorio Aguilar Barea. Allí comencé una nueva caminata en la formación inicial como docente y desarrolle prácticas profesionales en todos los niveles educación básica, con mayor énfasis en primaria regular.

Orgullosamente, mis primeras experiencias como profesor acontecieron en la zona rural, en una escuela sin techo, sin paredes y sin pisos lujosos; una escuela itinerante que se desarrollaba en las casas sencillas de los campesinos o al aire libre en los días de verano. El primer contacto con los padres de familia produjo en ellos cuestionamientos a priori sobre mi posible desempeño como profesor debido a mi edad y apariencia física, pues estas características no correspondían al estereotipo

que ellos habían configurado. No obstante, mi compromiso y mi desempeño hicieron mudar los pareceres. Acompañé el proceso de lectoescritura de niños y niñas y por las tardes atendía un grupo de jóvenes y adultos que, por razones de edad y trabajo, no podían acceder a la educación regular.

Con este grupo de jóvenes, y con la idea pionera de dos padres de familia, planeamos desarrollar actividades, a fin de cambiar las condiciones precarias de una escuela, carente de espacio fijo e infraestructura, que dignificaría a sus protagonistas. Incentivamos la participación y gestión de los padres, así como la división de trabajo en equipos hasta lograr obtener la donación de un terreno y un aula de clase provisional, construida con materiales de la comunidad. Diez años después, las nuevas generaciones concretizaron el sueño de mis exalumnos y sus padres; gozan de una escuela con condiciones e infraestructura moderna, construida por el estado y producto no sólo de la gestión comunitaria, como también de los colegas profesores que me sucedieron.

En el año 2003, fui promovido para desempeñarme como técnico metodólogo del municipio de Boaco. Comencé un trabajo de acompañamiento y formación mediado por el intercambio de experiencias con los profesores de la zona rural. Así, fui poco a poco fortaleciéndome profesionalmente. Conocí muy de cerca la realidad de la educación en el campo y, posteriormente, en la ciudad. Paralelo a mi desempeño profesional, continué mi formación profesional a distancia (sabatino), en la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención Biología, brindada por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN).

Siendo cambiada la nominación de técnico a asesor pedagógico en el 2004, también desempeñé otras funciones adicionales al cargo pedagógico, tales como: coordinador de las ferias científicas a nivel municipal y de concursos académicos, y responsable de planificación institucional. Coordiné la formación sobre administración y gestión de centros educativos dirigida a directores de centros escolares en el año 2005 - 2006. En este último año, participé en el curso internacional para administradores de la educación, celebrado en el Ministerio de Educación y Cultura con sede en Madrid-España.

Participé en foros de validación del nuevo currículo básico y medio (2008), Diplomado superior "Mejora de la calidad en las escuelas Bases". En el año 2010, cursé el Diplomado superior "Fortalecimiento de la calidad educativa en Nicaragua",

impulsados por el Ministerio de Educación (MINED), y el diplomado superior en “Seguridad Alimentaria y Nutricional” (UCA); estos cursos me permitieron además de conocimiento, coordinar el equipo de formación continuada de los profesores, a través del desarrollo de réplicas en redes de capacitaciones (REDCAP).

Durante mi formación, adquirí algunas habilidades básicas relativas a la investigación a través de tres experiencias significativas: la primera fue al optar al título de licenciado en Biología, cuyo objetivo era desarrollar una caracterización de las aves presentes en una comunidad rural; la segunda, fue al realizar un trabajo sobre la creación de un diagnóstico del clima organizacional en una comunidad educativa, bajo un enfoque sociocrítico; la tercera, en el acompañamiento de proyectos de investigación a estudiantes del curso de pedagogía en la Universidad Popular de Nicaragua con sede en mi municipio.

Todos estos movimientos contribuyeron con mi formación e interés en el campo de la investigación. Motivado por el espíritu de formarme continuamente, opté por concursar en las Becas 2014, del Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC), coordinado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y Grupo Coímbra de Universidades Brasileñas (GCUB) y fui seleccionado, por el programa de post graduación, en la Maestría de Educación Ambiental, brindada exclusivamente por la Universidad Federal de Río Grande (FURG).

Mi opción por este programa tiene como fundamento profundizar en el campo de la Educación Ambiental en los contextos formales y la formación de profesores, entendido en el compromiso pedagógico de favorecer los procesos de educación que les permitan, a las generaciones actuales y futuras, desarrollar un espíritu crítico y resistente sobre la actual crisis ambiental y humana del denominado mundo globalizado. Al mismo tiempo, tiene un compromiso social de extender los conocimientos científicos, culturales y diplomáticos adquiridos en el intercambio de experiencias facilitados en esta magna institución educativa.

Si bien es cierto que la Educación Ambiental se constituye en una temática transversal del currículo escolar bajo fundamentos filosóficos, epistémicos, legales y ambientales orientados a la sostenibilidad, confirmo, según mi experiencia, que en la práctica de los profesionales de la educación formal, aún sigue siendo una temática abordada desde un enfoque clásico conservacionista. Sauvé (2005, p.19) refiere que este abordaje es una corriente centrada en la conservaci3n de la naturaleza, que

concierno a la calidad y cantidad de los recursos y se preocupa por la administración y gestión del medio ambiente. No obstante sea considerada educación ambiental, debe de evitarse caer en prácticas activistas, repetitivas, superficiales y muchas veces sin ningún compromiso social y sin una intención clara del porqué hacerlo.

Tales razones me invitan a estudiar Educación Ambiental como una forma de conocer las posibilidades epistemológicas de este campo nuevo y emergente, y, así, ponerlas al servicio de una nueva sociedad que se construye bajo el principio del bien común y la equidad social de las familias nicaragüenses, y con las políticas del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional cuyo modelo es Socialista, Cristiano y Solidario.

Mi punto de partida es una Educación Ambiental netamente política, participativa, crítica, creativa y holística que, además de focalizar las problemáticas ambientales, tiene una visión compleja que incluye la dimensión social y subjetiva con respecto al ser y estar en el mundo para intervenir en los diferentes escenarios que muestran la realidad educativa.

1.2 Delineando el problema de investigación

Para profundizar en la Educación Ambiental como parte de la dimensión ambiental de la escuela, mediada por los diferentes actores que la constituyen, es necesario encontrarse con la naturaleza, el significado vivido y el sentido que los asesores y coordinadores pedagógicos, en su corporeidad, dan a la experiencia vivida en una cierta temporalidad y espacio. Todo esto a fin de desarrollar conocimientos pertinentes que fortalezcan su formación continuada y así enfrentar lo particular y lo único de las realidades vividas en los distintos niveles de su desempeño.

Bajo este escenario, la investigación pretende comprender la siguiente cuestión:

¿Cómo es el hecho de la Mediación Pedagógica sobre la Educación Ambiental en el cotidiano escolar a partir de la práctica de asesores y coordinadores?

A partir de ese cuestionamiento, nos aproximaremos al mundo de la experiencia de coordinadores y asesores pedagógicos, intentando centrar la

atención en la realidad pedagógica de sus Mediaciones sobre la Educación Ambiental. En conformidad con André y Vieira, quienes consideran que estos sujetos, en su “actuación cotidiana movilizan una pluralidad de saberes de naturaleza diversa”(ANDRÉ Y VIEIRA, 2010, p. 18), se tendrá en cuenta que la cuestión que se encuentra en el centro de la vida profesional de estos actores del sistema educativo tiene un alto valor en la pedagogía.

Por otra parte, tal cuestionamiento tiene un alto interés personal, pues deseo profundizar en mi práctica como asesor y me permitirá tener una aproximación del ejercicio de la mediación pedagógica específicamente en los saberes de la Educación Ambiental. Cabe destacar que la pregunta es una manera de abrirnos al mundo de las posibilidades y que a partir de la misma pueden emerger otras que permitan una mejor aproximación al fenómeno en estudio.

Lo anteriormente dicho llevó a desarrollar cuestionamientos profundos durante todo el transcurso del estudio que sirvieron de hilos conductores para obtener una aproximación real a la imagen del fenómeno:

- ✓ ¿Qué significado tiene la mediación pedagógica de la Educación Ambiental para el asesor y coordinador pedagógico?
- ✓ ¿Qué significados sobre Educación Ambiental predominan en las mediaciones pedagógicas de los asesores y coordinadores?
- ✓ ¿Qué saberes soportan las mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental de los asesores y coordinadores en el cotidiano escolar?
- ✓ ¿De qué depende que los asesores y coordinadores desarrollen mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental en el cotidiano escolar?
- ✓ ¿Cuál es la importancia de las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental a partir del actuar de los asesores y coordinadores?

Este movimiento recursivo de la investigación, tiene la finalidad de comprender los significados del proceso de mediación pedagógica en el cotidiano escolar a partir de la experiencia vivida e intenta una aproximación con la realidad tal y como es en los diferentes escenarios en donde los asesores y coordinadores actúan. Pretende, a la vez, alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Reconstruir los significados que tiene la mediación pedagógica de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar, a partir de la experiencia del asesor y coordinador pedagógico.
- ✓ Identificar las concepciones sobre Educación Ambiental que predominan en los procesos de Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental.
- ✓ Interpretar los saberes que soportan las mediaciones sobre Educación desarrolladas a partir de la práctica de asesores y coordinadores pedagógicos.
- ✓ Inferir elementos que determinan el desarrollo efectivo de las mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental en el cotidiano escolar, a partir de la experiencia vivida por los asesores y coordinadores pedagógicos.
- ✓ Valorar la importancia de las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental en la formación de los asesores y coordinadores pedagógicos.

En síntesis, este primer capítulo encierra el interés orientado hacia el mundo de la vida que busca constituirme como educador ambiental. Este camino es labrado por diferentes experiencias significativas que acumulan una importancia hermenéutica, invitándome a reflexionar sobre ellas. También es el encuentro con la realidad educativa que da origen a la cuestión en estudio, en el intento por extraer los significados e importancia pedagógica que encierran los saberes sobre Educación Ambiental en las mediaciones de los asesores y coordinadores pedagógicos.

Considerando que la producción científica existente aborda estudios separados sobre los elementos del fenómeno, y no como un todo, el siguiente capítulo intenta presentar estos conocimientos con el propósito de orientar al lector a situarse en el mundo circundante que rodea la experiencia vivida de los asesores y coordinadores. Está delimitado por tópicos generadores de informaciones y reflexiones para facilitar la comprensión:

- ✓ Un estudio retrospectivo de la Educación Ambiental
- ✓ Educación Ambiental en las instituciones públicas de Nicaragua y Brasil

- ✓ Educación Ambiental: un campo del conocimiento en constante construcción.
- ✓ La Educación Ambiental en la formación de los profesores,
- ✓ apostando por una mediación pedagógica de la Educación Ambiental.
- ✓ Asesoría y coordinación pedagógica

2. REFERENCIAL TEORICO

Este capítulo tiene como propósito profundizar en algunos elementos teóricos que nos permitirán comprender los contextos en que se mueven las mediaciones pedagógicas a partir de los asesores y coordinadores pedagógicos. En primer lugar, se muestra un breve histórico de la Educación Ambiental en el mundo y Latinoamérica, para luego abordar la Educación Ambiental vista desde la educación pública de Nicaragua y Brasil. A seguir, se retoman algunos conceptos producidos en el campo de la Educación Ambiental; la Educación Ambiental y la formación de profesores; la mediación pedagógica, y, por último, la asesoría y coordinación pedagógica.

2.1. Una mirada retro e introspectiva de la Educación Ambiental en el mundo y Latinoamérica

En la medida en que el hombre avanza, en su anunciado objetivo de conquistar la naturaleza, él viene escribiendo una secuencia deprimente de destrucciones, las destrucciones no son apenas dirigidas contra la tierra que él habita, más también contra la vida que comparte el planeta con él (RACHEL CARSON, 1969, p. 95).

Hace 53 años que este pensamiento fuera escrito en el libro titulado "Primavera Silenciosa" de Rachel Carson, bióloga de profesión y, sin duda, con una alta sensibilidad por la protección y cuidado de la naturaleza. Una forma creativa de denunciar, criticar y representar estéticamente a través de la literatura científica, la impertinencia del ser humano contra su medio ambiente, su hábitat que consecuentemente provee la autodestrucción de la misma especie.

Traer a colación un pequeño trozo de la obra de Carson, tiene un sentido muy importante para la historia de la educación ambiental, en el mundo; pues a raíz de la divulgación de este libro se despierta el interés y la conciencia ambiental planetaria del siglo XX, visualizado desde una óptica netamente conservacionista, pero válida hasta la actualidad.

En aras de contextualizar históricamente la Educación Ambiental, retomaré, a lo largo de esta escrita, los aportes de Días (2004), quien reafirma que, en la década del sesenta, se comenzó a poner en evidencia, ante el mundo, las consecuencias del modelo económico adoptado por los países ricos, expresados en niveles

crecientes de contaminación atmosférica en los grandes centros urbanos. También la pérdida de la cobertura vegetal de la tierra, la erosión del suelo, sedimentación de los ríos, inundaciones y presiones crecientes sobre la diversidad, los recursos hídricos, así como el colapso de muchas sociedades humanas que corrían a gran velocidad y sin precedentes.

Tales acontecimientos, centrados en el descuido e irresponsabilidad inconsecuente de los sectores productivos, implicó la creación del libro "Primavera Silenciosa", con más de 44 ediciones, convirtiéndose en un clásico de la historia del movimiento ambientalista en el mundo y desencadenando preocupaciones y discusiones en diversos foros.

A partir del suceso que tuviera el libro antes mencionado, para los movimientos ambientalistas, se comenzó a desarrollar un sinnúmero de acontecimientos y convenciones internacionales con el fin de abordar la problemática ambiental desde diferentes posiciones y perspectiva del conocimiento. Veamos, a continuación, la síntesis de algunos tomando como base a Dias (2004), quien refiere que:

En 1965, durante la Conferencia en Educación, en la Universidad de Keele-Gran Bretaña surgió el término Educación Ambiental y, posteriormente, se creó el *Council for Environmental Education* (Consejo para la Educación Ambiental), que permitió que la Educación Ambiental se tornara una parte importante en la educación de los ciudadanos. No obstante, era vista como conservación o ecología aplicada, el consejo propone, como cuestión principal de análisis, la interrelación existente entre el medio natural y el modificado por el hombre. En ese mismo año, Albert Schwitzer ganaba el Premio Nobel de la Paz en reconocimiento a su trabajo popular sobre la ética ambiental.

En 1968, se crea el Club de Roma, integrado por treinta especialistas de diferentes áreas entre: economistas, pedagogos, humanistas, industriales y otros. El objetivo principal era generar discusión de la crisis actual y futura de la humanidad. En su informe "Los límites del crecimiento" ponía de manifiesto que el consumo desmedido de la humanidad llevaría a un límite de crecimiento y, posiblemente, a un colapso.

Dias (2004) también refiere que la Conferencia de Estocolmo, celebrada en Suecia e impulsada por la ONU, tenía como foco el análisis del Ambiente Humano.

En esta conferencia participaron 113 países del mundo con el fin de establecer una visión global y principios comunes que sirvieran de orientación a la humanidad para la prevención y mejoría del ambiente humano. Allí, se generó una polémica entre los países en vías de desarrollo, quienes señalaban que los industrializados querían limitarlos, usando políticas ambientales de control de contaminación para sacarlos de la competencia del mercado internacional.

En 1975, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promueve, en Belgrado-Serbia, el Encuentro Internacional sobre la Educación Ambiental. Participaron de este encuentro 65 países. Allí, se propuso un programa internacional de la Educación Ambiental, estableciendo principios y orientaciones que la destacan como una educación continua, multidisciplinar, integrada a las diferentes regiones y orientado hacia los intereses nacionales. También se escribió la carta de Belgrado, que expresa la necesidad de una nueva ética global orientada a la erradicación de la pobreza, del hambre, del analfabetismo, de la contaminación, de la dominación y la explotación humana.

En 1977, la UNESCO, con el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Pnuma), organizaron en Tbilisi - Georgia, la continuidad de la Conferencia sobre Ambiente Humano. La naturaleza de este encuentro fue centrada en la Educación Ambiental, definiendo los principios, objetivos, características, recomendaciones y estrategias pertinentes a la dimensión regional, nacional e internacional. La educación Ambiental al ser desarrollada debería abordar los aspectos que componen la cuestión ambiental tales como: políticos, sociales, económicos, científicos, tecnológicos, culturales ecológicos y éticos.

La educación ambiental es el resultado de una reorientación y articulación de diversas disciplinas y experiencias educativas que facilitaron la visión integral del ambiente. La finalidad sería promover una comprensión de la existencia y de la importancia de la interdependencia económica, política, social y ecológica de la sociedad, proporcionar a todas las personas conocimientos, valores y destrezas para la protección y mejoría del ambiente.

En el año 1979, fue realizado el Seminario Latinoamericano sobre la Educación Ambiental, en San José- Costa Rica, a la luz de los encuentros internacionales en particular de Tbilisi. Se considera uno de los más provechosos en

términos del establecimiento de líneas filosóficas en América Latina. Se determinó que el concepto del medio ambiente abarca aspectos sociales, culturales, bien como los medios físicos y biológicos. Los medios físicos y biológicos constituyen la base natural del ambiente humano; las dimensiones socioculturales y económicas definen las líneas de énfasis, instrumentos técnicos y conceptuales que habilitan al hombre a comprender y usar los recursos naturales para sus necesidades.

En 1987, ocurrió el Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental, en Moscú, promovido por la UNESCO en colaboración con el PNUMA, a fin de analizar las conquistas y las dificultades encontradas por los países en la puesta en práctica de la Educación Ambiental, así como establecer estrategias de acción para la década siguiente. Durante este encuentro, se definió la Educación Ambiental como un proceso continuo y permanente que promueve la conciencia en las personas con respecto a su medio. Este proceso crea conocimientos, competencias, valores y experiencias que les permite actuar individual y colectivamente en la solución de problemas actuales y futuros del medio ambiente.

En el año de 1988, aconteció el Seminario Latinoamericano de Educación Ambiental en Argentina, promovido por la UNESCO/PNUMA. Se destacaron las siguientes ideas: la Educación Ambiental como parte de la política ambiental de los países, adaptada a las características culturales específicas de las poblaciones; representar el papel de la mujer en la sociedad y el desarrollo. Se reafirmó que la Educación Ambiental, en la educación formal y no formal, debe ser interdisciplinar, y que la Educación para la Paz debe ser contenida en la Educación Ambiental y se considera como un proceso participativo.

Llegado el año de 1992, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, conocida como “Cumbre de la Tierra”, o Rio-92, se celebró en la ciudad de Rio de Janeiro-Brasil y contó con la presencia de representantes de 160 países. En esta conferencia, se reafirmó la necesidad del enfoque interdisciplinar y la priorización de la Educación Ambiental hacia el desarrollo sostenible, información sobre ambiente para la concientización popular. También se ratificó el analfabetismo ambiental como el más cruel y letal en la pérdida de la calidad de vida del planeta. Durante esta conferencia, se adoptaron compromisos vinculados a cuatro documentos: Declaración de Rio sobre Medio

Ambiente y Desarrollo; la Agenda 21; el Convenio Sobre la Diversidad Biológica, y el Convenio Marco sobre Cambio Climático.

De acuerdo con la Asociación Española de Educación Ambiental, AEEA (2010), el primer documento muestra la importancia de mantener informado al público e incentivar para que participen en la toma de decisiones relativas al medio ambiente, como también la importancia de la participación de la mujer, jóvenes y pueblos indígenas. El segundo documento, la Agenda 21, es postulado como la contribución más importante del Congreso y está constituido por un preámbulo y 39 capítulos. El capítulo 36 aborda “el fomento de la educación, la capacitación y la toma de decisiones”, con los fines de crear conciencia entre medio ambiente y desarrollo, facilitar el acceso de la educación, e integrar conceptos de ecología y desarrollo, tanto en la escuela como en los programas locales. El tercer documento aborda la importancia de programas educativos, e involucra a la población en general, así como la formación y capacitación de expertos especialistas de la biodiversidad. El último, se refiere a la importancia de una educación que estimula la capacitación, la sensibilización y la participación ciudadana sobre el cambio climático. Destaca los compromisos de intercambio de información y de materiales educativos, elaboración de programas, formación de profesionales y gestores.

Paralelo a la conferencia de Río 92, también tuvo lugar el encuentro de personas civiles y organizaciones no gubernamentales (ONGs). Por tal razón, fue denominado: “Foro Mundial de ONG” y conocido, también, como “Foro Global”. En él se trataron cuestiones sobre el medio ambiente y desarrollo, quedando expresadas en 45 tratados, declaraciones y resoluciones. También se destacó la importancia de una educación para el sustento ambiental orientado a generar la transformación de las realidades sociales.

Posterior a ello, en el año 2002, se celebró la conferencia de Río + 10, en la cual se analizó y discutió la propuesta de Río92 acordando dar continuidad y coherencia, por último se cuenta con la más reciente conferencia, denominada Río+20, en la cual se evaluó los avances de las anteriores conferencias y se planteó la renovación del compromiso político con el desarrollo sustentable.

Dias (2004) también expresa que la Conferencia de Thessaloníki (Tesalónica-Grecia), desarrollada 1998, tenía como punto de agenda reconocer y profundizar en el papel crítico de la educación y de la consciencia pública para el alcance de la

sostenibilidad, así como la contribución de la Educación Ambiental. Se revalidan las acciones de las conferencias anteriores, reafirmando la necesidad del involucramiento de algunos sectores de la sociedad para instar la mudanza de estilos de vida de la sociedad en general. Se deja claro la importancia de un proceso de aprendizaje colectivo a través de diálogos entre los gobiernos, autoridades locales, comunidad académica, consumidores, ONGs, medios de comunicación y otros autores para aumentar la concientización en la búsqueda de soluciones y cambios en los estilos de vida. La educación para un futuro sostenible, tiene un enfoque transdisciplinar.

2.2. Educación Ambiental en Nicaragua y Brasil

“Con conocimiento, los hombres y mujeres libres tienen por lo menos el chance de ejercer la libertad” (BAUMAN, 2000, p.10)

En este apartado se expresan algunos elementos sobre la Educación Ambiental en Nicaragua y Brasil. Se toma en consideración diferentes escenarios que envuelven aspectos políticos, legislativos y, por ende, públicos que, en algún momento, colocan esta temática como algo sustantivo y real.

La Educación Ambiental en Nicaragua data desde los años sesenta y ha sido vinculada a las diferentes concepciones del medio ambiente. En este sentido, vale destacar algunas informaciones encontradas en documentos oficiales de instituciones públicas, debido a la carencia bibliográfica de autores independientes que se dediquen al estudio en este campo. Por lo consiguiente para fortalecer este análisis contextual tomo en consideración el texto “Una cartografía de las corrientes en Educación Ambiental” de la autora Lucie Sauvé². Cabe señalar que, aunque estas corrientes pueden darse de manera conjunta e integral, aquí destacaré las más evidentes en correspondencia con los datos encontrados en las fuentes bibliográficas de Nicaragua.

Para comenzar, según Nicaragua (2001) el Consejo Nacional de Desarrollo Sostenible Nicaragua (CONADES) muestra, a través del Informe Nacional de Avances, en el Cumplimiento de los Compromisos de la Agenda 21, que la Educación Ambiental en Nicaragua surge desde la década de los sesenta como un

²Profesora titular de Investigación en Educación Ambiental de la Universidad de Quebec en Montreal – Canadá.

enfoque y modelo de gestión centrado en la economía. Esto conllevó a que se dictaminaran las primeras áreas protegidas, y leyes en función de la conservación de los recursos naturales, así como la elaboración de planes de manejo para el aprovechamiento económico que podían generar para el país.

Por otro lado Nicaragua (2014), a través del Sistema Nacional de Información Ambiental Nicaragua, SINIA reconoce que fue en 1979, con la creación del Instituto Nicaragüense de Recursos Naturales y del Medio Ambiente (IRENA), que se crea el departamento de Educación Ambiental, cuyo objetivo consistía en la promoción de una educación integral que articulara todos los elementos de la naturaleza y al hombre mismo como parte de ella. Un año después, el Gobierno Revolucionario de Reconstrucción Nacional, incorpora la temática ambiental con un enfoque popular en los contenidos de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización. Por primera vez, se dio una amplia participación del pueblo, destacándose el impulso de jornadas de salud, saneamiento ambiental, creación de viveros municipales, el impulso de campañas de reforestación, la promoción de acciones de estudio, trabajo, ciencia y producción, entre otras.

También manifiesta que, durante el año de 1982, se desarrolló el I Congreso Nacional de Educación Ambiental con una amplia participación de todos los sectores del país. Se instituye la primer Comisión Nacional de Educación Ambiental, y también se aprueban los lineamientos y estrategias que la rigen. Tal acontecimiento puede ser considerado como un precedente para el futuro de la Educación Ambiental en el país.

Otro argumento importante, según Nicaragua (2014), es que bajo el Decreto 1- 94, se creó el Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales encargado de coordinar y dirigir la política ambiental de Estado y promover el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales de la Nación, entre otras funciones. Cabe destacar lo establecido en el Art. 11: “promover planes de capacitación y de entrenamiento ambiental en la educación formal e informal y colaborar en la capacitación de funcionarios públicos y personal administrativo en la aplicación de la legislación ambiental”.

Posteriormente, se dicta el Decreto N° 27- 94, creando la Comisión Nacional de Educación Ambiental. Aquí se abre un abanico de posibilidades para desarrollar acciones, actividades y campañas de concientización, en función de conservar y

aprovechar, de manera sustentable, el medio ambiente y sus recursos naturales, en pro de una mejor salud ambiental y calidad de vida de la sociedad nicaragüense. Es evidente que en este decreto se adiciona el término “sustentable”, cuyo trasfondo sigue siendo el desarrollo económico; o sea, la Educación Ambiental como una herramienta para el desarrollo económico. Según Sauvé

“El desarrollo sustentable es una corriente de la Educación Ambiental impuesta como una perspectiva dominante, donde el desarrollo económico es considerado como base del desarrollo humano e indisoluble de la conservación de los recursos naturales y del compartir equitativo de los recursos” (SAUVÉ, 2005,p.37)

La autora hace referencia a la palabra “dominante” porque la Educación Ambiental se torna un instrumento al servicio del desarrollo sustentable para responder a las recomendaciones del capítulo 36 de la Agenda 21, que resultó en la conferencia de Río 92. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sustituye el programa Internacional de Educación Ambiental por un Programa de Educación para un Futuro Viable, que promocionará el desarrollo sustentable. Posiblemente, Nicaragua instituye esta comisión en alusión a los acuerdos internacionales establecidos en esta conferencia; no obstante, sigue siendo válida, independientemente de que las prácticas experienciales sean direccionadas a lo económico y no, a lo educativo.

Otro punto importante es la creación de la Ley General del Medio Ambiente y Recursos Naturales N°. 217, de 1996. En ésta se establecen normas jurídicas para la conservación, protección, mejoramiento y restauración del medio ambiente y los recursos naturales, garantizando el uso racional y sostenible. Lo interesante, aquí, es que se introduce, en la legislación, la expresión “Educación Ambiental” como un proceso democrático, político y de formación ciudadana alentadora de tomas de conciencia, conocimientos, actitudes y desarrollo de valores.

Cabe destacar la importancia de la articulación de dos instituciones públicas, tales como el MARENA y el Sistema de Educación (formal, no formal e informal), contenidos en el Capítulo IV. Artos. 34-37³, como los principales responsables de garantizar una Educación Ambiental a nivel de todo el territorio nacional, y sintonizados con la realidad y las políticas de gobierno vigentes.

³La ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales 217 del 06/06/96 en el Capítulo IV, sección VI. Arto 34, establece que el sistema educativo y los medios de comunicación social de la nación son responsables de la promoción de la Educación Ambiental.

La interpretación de la ley durante la década del noventa, llevó, permanentemente, a practicar una Educación Ambiental Conservacionista. Para Sauvé (2005), esta corriente “muestra preocupación con la administración del medio ambiente o mejor dicho la gestión ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 20, traducción propia). En este sentido, el medio ambiente es visto como recurso, y se trabaja por adoptar formas de comportamiento de conservación que garanticen calidad y cantidad en los recursos naturales.

El Sistema Educativo Básico y Medio, en conjunto con el MARENA, durante esta década, desarrolla acciones de conservación como: campañas de limpieza, jornadas de reforestación, proyectos ecológicos, pilotajes e iniciativas de proyectos de ONGs. Tal enfoque parecía estar en sintonía con el modelo educativo de la actualidad (Autonomía Escolar). Lo más interesante era cumplirlo establecido en la ley N  217⁴ de manera pragmática y carente de reflexión crítica, orientada a despertar una verdadera conciencia ambiental ciudadana.

Nicaragua (2010), en El IV informe GEO, Global Environmental Outlook, o IV Informe del estado ambiental de Nicaragua revela que la Educación Ambiental en el país es considerada como una herramienta de transformación de conductas que orienta hacia una mejor relación entre los ciudadanos y la naturaleza. Esta relación produce prácticas de consumo sustentable.

De acuerdo con Nicaragua (2014), en el año 2010, fue el primer país en firmar y desplegar, en todo el territorio, la “Declaración Universal del Bien Común de la Tierra y de la Humanidad”, cuyo enfoque destaca la restitución del derecho humano de vivir y gozar de un ambiente natural adecuado, pero, a la vez, la responsabilidad de la humanidad en preservar y cuidar nuestros recursos de manera responsable desde nuestra realidad local y nacional. Bajo un modelo político socialista, cristiano y solidario, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional da un nuevo giro a la Educación Ambiental, intentando darle un carácter popular y participativo, incluyendo a los diferentes estratos sociales, que van desde la familia hasta la nación. Todos, en materia de organización y ejecución de planes y estrategias ambientales en el país.

⁴ La ley General del Medio Ambiente y los Recursos Naturales N  217 del 06/06/96 Artos. 35 y 36 de la responsabilidad de incluir en los programas formales la temática ambiental y el servicio o práctica de horas ecológicas.

De lo antes mencionado, se evidencia la inclusión de nuevas corrientes como: la humanista, la ética y el eco educativo que, a la par de la corriente conservacionista y sustentable, se articulan para dar un sentido más abarcador e integral de la Educación Ambiental. Según Sauvé (2005), la primera se centra en el conocimiento del medio y desarrollo de lazos de pertenencia al lugar (tierra); la segunda desarrolla un código de valores coherentes en el actuar con nuestro medio ambiente, y la tercera se refiere al aprovechamiento del medio ambiente como una forma de desarrollo personal, que conlleva a actuar significativamente y responsablemente con la madre tierra.

En otro orden conforme Nicaragua (2012) el Plan Nacional de Desarrollo Humano de Nicaragua (PNDH) la Estrategia Nacional Ambiental y de Cambio Climático 2010-2015 incluye, como primer eje de acción, una Educación Ambiental para la vida que, de forma transversal e integral, atraviesa los diferentes objetivos y metas de la estrategia. La Educación Ambiental, planteada aquí, busca la promoción de conocimientos, valores y habilidades para comprender que somos parte de la tierra y que existe responsabilidad de parte nuestra para con ella.

También Nicaragua (2009) a través de la transformación curricular del Ministerio de Educación (MINED), incorpora la Educación Ambiental, de manera transversal, a través de sus fundamentos legales, filosóficos, epistémicos, psicológicos, ambientales y sociológicos. No obstante, este tema transversal, bajo el nombre de "Desarrollo Ambiental Sostenible", explicita que el tema forma parte de la realidad educativa, el cual orienta hacia un aprendizaje cuyo horizonte permita comprender la relación de la persona con su medio natural, la protección, conservación y preservación de los recursos naturales, así como la contribución del equilibrio ambiental y la comprensión de la complejidad del medio ambiente.

De esta manera, la Educación Ambiental, transversalmente, llega hasta el aula de clase a través de las programaciones y planeamiento didáctico desarrollado en las diferentes disciplinas del currículo, atendiendo a los objetivos de cada programa, los problemas de la comunidad de carácter ambiental, conocimientos previos de los estudiantes, los contenidos curriculares, la adecuación curricular y las actividades de aprendizaje. Es importante reconocer que la Educación Ambiental no es una disciplina de estudio. De acuerdo con Ortega "los ejes o temas transversales

deben impregnar todo el currículum y no ser meros apéndices o añadidos al mismo”(ORTEGA, 1999, p.177).

Otra forma en que la Educación Ambiental llega a los centros escolares es a través de las actividades extracurriculares o extraordinarias programadas a nivel de gestión, como efemérides, aniversarios de las escuelas, orientaciones ministeriales, que atienden a problemas sociales de la comunidad o del país y que están vinculados con las políticas del gobierno. Como ejemplo, la Campaña Nacional Vivir Bonito, Vivir Limpio, Vivir Seguro y Vivir bien, impulsada por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), cuya meta es desarrollar actividades masivas sobre la limpieza, la seguridad, la salud y el medio ambiente, desde la familia, barrio y comunidad, con un enfoque de valores.

La Educación Ambiental en Nicaragua ha seguido patrones establecidos por modelos dominantes centrados en la economía, como consecuencia de la denominada Globalización, que, según Bauman, es “una gran transformación que afectó estructuras estatales, condiciones de trabajo, relaciones entre los estados, la subjetividad colectiva, la producción cultural, la vida cotidiana y las relaciones con el otro”(BAUMAN, 2005, p.11). Hoy en día, se hace un esfuerzo para deconstruir la influencia de esta transformación mundial irradiada sobre nuestra sociedad y que trae consigo fenómenos muy complejos de resolver, tales como la denominada crisis ambiental, el calentamiento global y la individualización, una realidad latente y real en nuestro país.

De lo antes mencionado, también puedo afirmar que para esa deconstrucción se precisa, no sólo establecer un modelo político o ideológico, sino, también, establecer espacios para una mejor comprensión y análisis de ese proceso y enfatizar en una Educación Ambiental Crítica que vaya a la raíz del problema para transformar las realidades existentes. Es un proceso educativo que se construye con y para la persona, no sólo en sentido individualizado, sino comunitario.

Según BRASIL (2014) el Ministerio de Medio Ambiente, (MMA), refiere que la Educación Ambiental se viene construyendo mucho antes de ser instituida por el gobierno, posiblemente en la década de los setenta, debido a la emergencia de un ambientalismo unido a la libertad democrática. A nivel de sistema educativo, se da por medio de actividades aisladas de los profesores, estudiantes y escuelas

vinculadas a entidades de la sociedad civil, gobiernos municipales y estatales, con el fin de desarrollar actividades de conservación y protección del medio ambiente.

También hace referencia que en el año de 1973 se creó la Secretaria Especial del Medio Ambiente (SEMA) teniendo como una de sus funciones la educación del pueblo brasileiro con respecto al uso adecuado de los recursos naturales y la conservación del medio ambiente. Loureiro: afirman que “el debate ambiental en el país fue implantado en periodo del régimen militar y respondía más a las incidencias internacionales que a los movimientos sociales consolidados en la época” (LOUREIRO, 2012, p. 88). En este sentido, puede apreciarse la carencia de una política pública de carácter participativo y con base a la realidad del país. No obstante, se constituye como una base o punto de partida para la construcción de una Educación Ambiental en Brasil.

Otro punto importante de la Educación Ambiental, según el BRASIL (2014), fue la aprobación de la Política Nacional del Medio Ambiente (PNMA), contemplada en la Ley 6.938 de 1981, en la cual se incluye la necesidad de abordar la Educación Ambiental en todos los niveles educativos, con el fin de capacitar para defender y proteger el medio ambiente. Es posible que aquí se marque una etapa diferente en la Educación Ambiental. Según Carvalho (2006), este hecho es el comienzo de un proceso dialógico con el campo educativo.

En otro orden Brasil (2014) reporta la importancia fundamental de integrar la Educación Ambiental en el inciso IV, Arto 225 de la Constitución Federal. Porque esto abrió espacio para que la escuela en todos los niveles de enseñanza, incluyera dentro de su cotidiano una concientización pública para la prevención del medio ambiente. De esta forma, el Estado asume la Educación Ambiental como una cuestión política y real para el desarrollo humano del país; se puede considerar como el soporte constitucional para la efectividad jurídica de la misma.

También refleja la importancia de los primeros pasos en la práctica de la comunicación y la organización social de redes. En 1992, durante el II Foro Brasileiro de Educación ambiental, fue lanzada la Red Brasileira de Educación Ambiental y adoptado el “Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global”. De acuerdo con Carvalho (2006), este tratado fue establecido por los Organismos no Gubernamentales de todo el mundo, definiendo

los fundamentos políticos y pedagógicos de la Educación Ambiental y constituyéndose en la base para la formación de las redes brasileras.

A través del “Tratado de Educación para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global”, también se adopta, en Brasil, la concepción de una Educación Ambiental como proceso dinámico y en constante construcción, orientada por valores basados en la transformación social. Durante la década de los noventa, según el MMA, se registra una diversidad de acciones en Educación Ambiental desarrolladas por entidades de la sociedad civil y por instituciones públicas, quienes recibieron aportes financieros del Fondo Nacional de Medio Ambiente⁵. Otro acto importante fue la creación de dos instancias en el poder ejecutivo destinadas a tratar la temática de la Educación Ambiental: el Grupo de trabajo del Ministerio de Educación, MEC, transformándose, en 1993, en Coordinación General de Educación Ambiental (Coea/MEC) y la División de Educación Ambiental del Instituto Brasileiro de Medio Ambiente y de los Recursos Renovables (IBAMA)⁶.

Los Centros de Educación Ambiental (CEAs) fueron orientados al debate de propuestas pedagógicas y recursos institucionales, mostrando proyectos y experiencias exitosas en Educación Ambiental. En consecuencia, el MEC pasó a incentivar centros de Educación Ambiental como espacios de referencia. El quehacer de estos centros es formar integralmente a ciudadanos capaces de interactuar en los diversos niveles escolares e introducir prácticas de Educación Ambiental en conjunto con los demás miembros de esas comunidades educativas.

La creación del Programa Nacional de Educación Ambiental (PRONEA) en 1994, tiene como eje orientador la perspectiva de la sustentabilidad ambiental en la construcción de un país de todos. Las Acciones son destinadas a asegurar, en el ámbito educativo, la interacción y la integración de las dimensiones de la sustentabilidad ambiental (ecológica, social, ética, cultural, económica, espacial y política).

De acuerdo Brasil (2014) el Programa Nacional de Educación Ambiental (ProNEA) surge con la Política Pública Nacional de Medio Ambiente (PNMA), creada en 1981, y se consolida con la creación de una Política Nacional de Educación

⁵Órgano de fomento creado bajo la ley nº 7.797 en 1991.

⁶Las competencias de este Instituto fueron creadas para representar un marco en la consolidación de la política de Educación Ambiental.

Ambiental (Ley nº 9.795/99), en la que se establecen conceptos, lineamientos y disposiciones sobre su aplicación.

La Educación Ambiental, en esta ley, se define como los procesos por medio de los cuales los individuos construyen valores sociales, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y competencias dirigidas a la conservación del medio ambiente como bien de uso común del pueblo y esencial para la calidad de vida y la sustentabilidad. Esta política ha contribuido con la creación de comisiones estatales de Educación Ambiental; con el diálogo entre la educación formal, no formal, órganos del gobierno e instituciones de la sociedad civil; con redes de educadores ambientales, y con el avance en la investigación científica en este campo a nivel de país.

Otro aspecto importante señalado por Brasil (1998) refieren que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), se constituyen, por tanto, en un referencial a partir de los cuales la educación pueda actuar, decisivamente, en el proceso de construcción de la ciudadanía. En este sentido se persigue la importancia de encontrar aquellos puntos comunes, necesarios para dar una identidad nacional de la educación brasilera, y que aportan lineamientos generales, inseridos para elaboración de contenidos disciplinares y temas emergentes contrastados con las realidades locales y del mundo. También se toma en consideración el respeto a la diversidad cultural, regional, religiosa, étnica y política que estimula el alcance de una educación de calidad desde los niveles municipales, estatales y por, ende, nacionales.

La Educación Ambiental en los PCNs “es contenida en el tema transversal denominado “Medio Ambiente”, permeando la concepción y los objetivos de las diferentes áreas del currículo” (BRASIL, 2012, p. 67) también refieren que el tema “medio ambiente” tiene como principal función la formación de ciudadanos conscientes, aptos para participar y decidir en la realidad socioambiental, y comprometidos con la vida y la sociedad local y global. Lo antes referido nos lleva a interpretar un proceso educativo que envuelve cuestiones ambientales, tomando en consideración la dimensión social, intrínseca a este proceso (BRASIL, 1998).

Brasil (2012) a través de las Directrices Nacionales de la Educación Ambiental (DNEA) pone de manifiesto que los conocimientos sobre esta temática, pueden ser desarrollados a través de tres vías: (1) mediante la transversalidad de temas sobre

el medio ambiente y la sustentabilidad; (2) por contenidos existentes en los programas de estudio, y (3) por la combinación de transversalidad, *versus*, tratamiento metodológicos de los componentes del currículo, dejando en evidencia que la Educación Ambiental es transversal con respecto a su abordaje en la educación fundamental, con excepción de la Educación Técnica de nivel medio y la educación superior, que pueden optar por otras formas de acuerdo a las características de los cursos.

El nivel básico y superior del sistema educativo, integran la educación ambiental en los planes, en proyectos políticos pedagógicos, en planes de desarrollo institucional, en materiales didácticos, en la gestión y en los sistemas de evaluación de la institución, tomando en cuenta los objetivos y principios de la ley. Además, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNEB), establecen que la organización del currículo con respecto a los conocimientos de la Educación Ambiental debe ocurrir a través de la transversalidad, mediante temas relacionados con el medio ambiente y la sustentabilidad socioambiental, tratados interdisciplinarios, contenidos de disciplinas ya existentes, como componente curricular.

2.3. Educación Ambiental: un campo dinámico del conocimiento, en transformación

Abordajes múltiples reflejan las diferentes perspectivas filosóficas y experiencias vividas por los investigadores en sus campos de actuación, poniendo de manifiesto que la Educación Ambiental es un campo en constante construcción. No obstante, salen a relucir denominadores comunes tales como: interdisciplinaridad, crítica, valores, intersubjetividad, práctica, reflexión, transformación, política y participación. Todos, en el intento de contribuir con procesos educativo, que implica la formación de la persona para superar o reducir a la mínima expresión los problemas socioambientales causados por la acción antropogénica.

Según Carvalho (2006) el espíritu primitivo de la Educación Ambiental está marcado por la tradición naturalista bajo el concepto erróneo de que el medio ambiente es naturaleza intocable. Incentiva a cambiar de lentes para tener otras lecturas del tema y parte de la comprensión entre ambiente y sociedad como elementos binarios complejos que se interrelacionan dinámicamente. Sumando a esto se puede mencionar que la Educación Ambiental como un campo del conocimiento moviliza el pensamiento, más allá de las problemáticas ambientales, partiendo de las comprensiones del comportamiento individual y social del ser humano; pues es a partir de las actitudes o significados que se tiene sobre la naturaleza que se puede cuestionar o discutir la Educación Ambiental para luego rehacer nuevas formas de convivencia y/o relaciones entre la sociedad y el ambiente.

En otras palabras, podría afirmarse que la Educación Ambiental es como un hilo conductor que busca un punto de encuentro entre la subjetividad humana, en su dimensión individual y social, con la dimensión ambiental de los procesos vitales acontecidos en un lugar al cual se pertenece. Apartándose de un discurso que estigmatiza al hombre como culpable del deterioro de la madre tierra, se busca la aproximación a su subjetividad para comprenderlo y situarlo como agente capaz de transformar su medio ambiente de manera armónica y para el bien común.

Con lo referido anteriormente, no pretendo centrar a la persona como deidad, sino como un elemento participe de una problemática real y de una solución que

también depende de él. Creo en una Educación Ambiental que se concretiza en la persona, cuando la misma es capaz de tener un censo crítico, basado en saberes holísticos del mundo que le lleva a la reflexión y a la acción para la toma de decisiones justas con respecto a su convivencia con el medio ambiente, y cuando es capaz de inquietar a los otros en el deseo de mejorar las relaciones entre sí y su medio ambiente.

Sato y Santos (2001) señalan que la Educación Ambiental no puede ser vista como una educación específicamente orientada para la solución de problemas ambientales. Dejando por fuera las múltiples manifestaciones e interrelaciones con otras esferas como la social, cultural, y el propio sistema educativo, también la Educación Ambiental es considerada como una identidad que precisa ser evaluada constantemente a través de la investigación y la creatividad.

Al discutir el papel de la Educación Ambiental, Tristão (2012) invita a comprender esta cuestión como una práctica social transformadora, comprometida con la justicia ambiental, impregnada de respeto a la diferencia cultural y biológica. Los profesionales de este campo deben comprender la complejidad de los problemas ambientales globales y buscar soluciones locales a través del diálogo y considerando los diferentes contextos.

Asimismo la autora refiere que la comprensión de la racionalidad compleja de los procesos ambientales. Puede ser superada en la medida que se rompa con la racionalidad clásica dando origen a otra lógica entre las relaciones sujeto – objeto, espíritu – materia, procesos cognitivos – procesos vitales permitiendo la creación de saberes prudentes y significativos.

En este sentido Leff (2012) también enfatiza que la complejidad ambiental, es un espacio donde convergen diferentes percepciones y concepciones sobre lo real construidas a partir de varias epistemologías, racionalidades que reflexionan sobre la naturaleza. También el autor refiere que de la complejidad ambiental emergen nuevos entendimiento del mundo, que incorpora el límite de lo real, lo incompleto del ser y la imposible totalización del conocimiento.

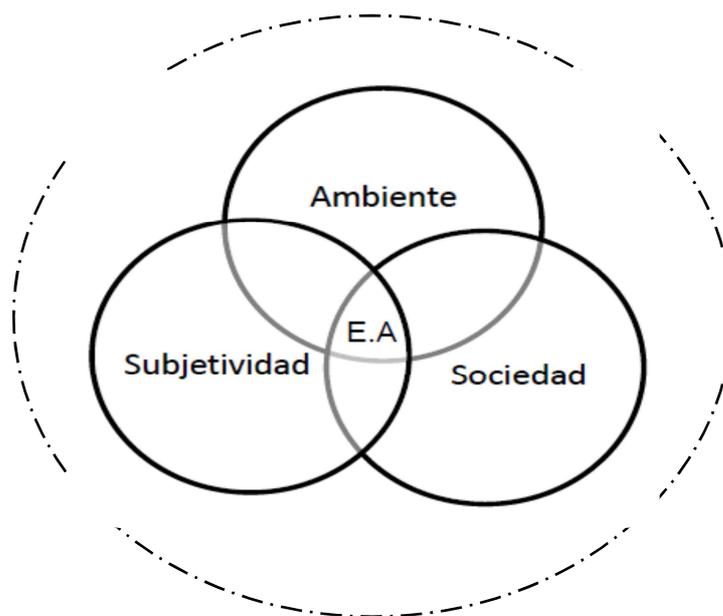
De acuerdo con Guattari “sólo una articulación ético política, a las que llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos: medio ambiente, relaciones sociales y subjetividad humana, pueden aclarar tales cuestiones” (GUATTARI, 2011, p. 8). En cuanto a lo expresado anteriormente, remite a identificar tres categorías o

dimensiones que permiten tener un abordaje sustantivo de la Educación Ambiental, teniendo en consideración que, para entender los peligros evidentes que amenazan al medio ambiente natural, se precisa, sabiamente, anclar la dimensión subjetiva y social de las personas como seres situados o pertenecientes a un lugar determinado.

Conviene subrayar que estas tres dimensiones son inmanentes o inherentes para la comprensión de la Educación Ambiental como un proceso formativo que procura romper con el paradigma individualista y edipiana que impide ver la complejidad de las relaciones entre los elementos que la constituyen. En efecto, la ecosofía evoca una forma sabia de hacer Educación Ambiental a través del empoderamiento de los sujetos en torno a su participación, y la inconciencia productiva deseada, que desvela creatividad y arte, además del desarrollo de valores que respetan la diversidad humana y biológica desde la horizontalidad del lugar.

A partir de estos argumentos, y para ilustrar mejor, presento la siguiente figura, que representa las tres dimensiones intersectadas y simboliza la inherencia entre ellas, como cuerpo que da forma al estudio de una Educación Ambiental que parte de las relaciones de pertenencia del lugar.

Figura 01. Dimensiones de la Educación Ambiental, teniendo como referencia un lugar determinado.



Fuente: producido por el investigador

Considerando la figura, las tres dimensiones de la Educación Ambiental pueden ser vistas, racionalmente, de forma separada. Sin embargo, su articulación e interdependencia se intersectan en un punto común, mediado por el proceso educativo dinámico, que conlleva a una mejor comprensión entre la relación del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, y propone estrategias participativas y comunitarias desde horizontalidad del lugar en donde se desarrollan.

En conclusión, teniendo presente la perspectiva de los actores mencionados en este subtítulo, se puede apreciar que coinciden en que la Educación Ambiental como campo de conocimiento. No puede dejar desapercibido los comportamientos del ser humano comprendido desde su individualidad y como sujeto social. De ahí que esta Educación Ambiental no puede ser entendida únicamente por aspectos de la naturaleza. Por otro lado esta fusión propicia un nuevo flujo de relaciones que torna más complejo de comprender estos procesos educativos. A partir de estas visiones se pretende comprender las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental. Teniendo por manifiesto la complejidad de la educación y las redes de relaciones que dan vida a la escuela y por ende a los procesos de la Educación Ambiental, que en ella se desarrollan.

2.4. Educación Ambiental y formación de profesores del sistema educativo formal

Para que la Educación Ambiental pueda ser concreta en los contextos formales precisa de la convicción de todos los agentes que integran el sistema educativo. No obstante, sabiendo que la principal limitación para llegar a su esplendor es el mismo ser humano, se hace necesario iniciar la conquista de algunos sujetos claves de la educación, a fin de que comprendan la importancia de hacer y mediar procesos de Educación Ambiental en su práctica. Estos sujetos son los profesores, quienes no necesariamente son militantes, sino “agentes o aliados estratégicos de la lucha por las cuestiones ambientales” (TRISTÃO, 2012, p. 234).

La Educación Ambiental, en la formación de los profesores, puede visualizarse en su plenitud cuando, en el ejercicio de la práctica, se alcanzan niveles de competencias pedagógicas mediadas por la capacidad reflexiva y el tacto con

que se aborda, de forma que produzca una transformación personal y colectiva en pro de las cuestiones socioambientales del lugar y el mundo. Para Tristão (2012), si bien es cierto que la modernidad se sustenta con los conocimientos y aprendizajes generados en la actualidad, el cúmulo de conocimientos no puede ser visto como un indicador de transformación de valores. Puntualiza que el desafío de ser educador, de modo general, está directamente asociado a la inserción de la Educación Ambiental en la educación por el hecho de ser un compromiso ético-político y por contraponerse a cualquier reduccionismo de una sola disciplina. La Educación Ambiental, visualizada desde la complejidad, implica comprender la dimensión ambiental con otras dimensiones y la perspectiva de entender nuestra relación con el medio ambiente. La formación, tanto inicial como continuada, de los profesores sobre Educación Ambiental está íntimamente vinculada a los aprendizajes y significados de las realidades, o sea, la experiencia vivida.

La educación, concebida como un proceso de construcción de la persona de manera permanente, sistemática y continua con respecto al tiempo en un espacio vivido, también implica la necesidad de formación inicial y continua de los profesores. La experiencia muestra cómo los conocimientos asimilados, a través de la teoría, en los procesos de formación inicial, se tornan necesarios y, a la vez, insuficientes para enfrentar los desafíos educativos, a nivel local y mundial, que inciden verticalmente sobre la escuela y el aula de clase donde se concretiza el currículo.

De manera sensitiva, Freire (1996) alienta que el proceso de formación del profesor en su práctica cotidiana debe ser movido por la necesidad de descubrir lo que aún es desconocido, para ser anunciado o comunicado, a través de las mediaciones pedagógicas, a sus estudiantes. Este proceso se da por medio de la investigación, e incluye un ejercicio que va desde el censo común, la experiencia, hasta la creatividad, la intervención y la conciencia crítica que debe ser compartida con los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Zakrzewski y Sato (2003) refieren que la formación continuada del profesor es mediada por la reflexión de la trayectoria profesional, el intercambio de experiencias vividas en los procesos de enseñanza aprendizaje, y, también, por la influencia de modelos educativos y sociales que, a lo largo del tiempo, van determinando y construyendo la identidad del profesor.

Por otro lado, Porlan, Rivero y Martin (1997) refieren que los modelos o perspectivas transitan durante la formación inicial y se constituyen en un hecho automático durante el ejercicio profesional de los profesores, tornándose, muchas veces, en rasgos que caracterizan fuertemente su identidad y conocimiento profesional. Con respecto a este conocimiento profesional, los autores refuerzan que es producto de la aproximación de cuatro saberes, diferentes respecto a su naturaleza, creados en iguales o diferentes contextos, que se almacenan en las memorias de los sujetos y son expresados en distintos escenarios de su profesión. Estos cuatro saberes se pueden clasificar de acuerdo a dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber coherente en la demanda de actuación profesional: la epistemológica, que se organiza de acuerdo a la dicotomía racional – experiencial, y, la psicológica, en torno a la dicotomía explícito - tácito.

Cuadro01: Dimensiones y componentes del conocimiento profesional

	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel experiencial	Creencias y principios de actuación.	Rutinas y guiones de acción.

Fuente: Porlan, Rivero y Martin (1997)

De acuerdo con los autores, los saberes académicos se refieren al conjunto de nociones de las distintas disciplinas del conocimiento; saberes relacionados a los contenidos escolares tradicionales, saberes de las ciencias de la educación y los saberes epistemológicos. Generalmente, éstos se adquieren en la escuela, en los procesos de formación inicial; son evidentes y organizados. Los epistemológicos son las denominadas teorías, que pocas veces ejercen influencia en la actividad profesional.

Los saberes basados en creencias o principios de actuación son aquellos adquiridos a través de la práctica en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Éstos, eventualmente, son compartidos entre el colectivo de trabajo y ejercen poder de socialización y orientador de la conducta profesional. Generalmente, este tipo de saber se da en las ruedas de conversas, en los círculos pedagógicos, en las programaciones de contenidos y planeamiento didáctico.

Los saberes de rutina y guiones de acción pertenecen a categorías que ayudan a resolver parte importante de las actividades cotidianas, especialmente, aquellas que se repiten con cierta frecuencia. Constituyen el saber más próximo a la

conducta humana y son muy resistentes al cambio. Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son comprensibles en relación con dichas conductas, de tal manera, que los profesores tienen que recordar imágenes mentales sobre lo acontecido en el aula para identificarlas.

Los saberes sobre teorías implícitas son definidos por los autores como un no saber, debido a que son teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores. Es una relación entre las ideas del profesor, sus intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales. Las más frecuentes suelen corresponder a estereotipos sociales, hegemónicos, que sobreviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones o argumentaciones y son cubiertos por la tradición y el censo común.

De acuerdo con Zakrzewski y Sato (2003), el ejercicio de la Educación Ambiental debe significar la construcción de un nuevo conocimiento profesional que parte de la práctica, y es mediador entre las teorías formalizadas y la acción profesional. Este conocimiento debe ser organizado en torno a problemas relevantes que promuevan la integración constructiva de los saberes que perfilan el conocimiento profesional.

En otro orden Tardif (2002) señala que el saber de los profesores es de naturaleza social. O sea es producto de la relación e interrelación consigo mismo y con los otros; así que estos saberes estarán siempre ligados a una situación de trabajo con los otros a través de tareas complejas, situadas en un espacio, arraigada a una institución y sociedad.

Hecha esta salvedad estos saberes deben ser vistos como resultados dinámicos de negociaciones insertadas en el proceso del trabajo escolar. En síntesis la negociación constante entre el ser del profesor (incluye pensamientos, emociones, sentimientos, su historia, etc.) y el hacer. Visto desde esta perspectiva, también el autor propone situar el saber del profesor entre la transición de lo individual (actor) y lo social (sistema), para esto propone que existen hilos conductores que le dan soporte a estos saberes, veamos a continuación:

- ✓ **Saber del trabajo** la relación de los profesores con el saber, no son ajustados a lo cognitivo; sino a las relaciones mediadas por el trabajo, que proporciona principios para enfrentar y solucionar situaciones cotidianas.

- ✓ **Diversidad del saber** o sea que este saber se caracteriza por ser plural, heterogéneo, pues abarca conocimientos, habilidades y destrezas provenientes de fuentes diversas.
- ✓ **Temporalidad del saber** indica la evolución y dominio de los saberes adquiridos en su historia de vida, la formación inicial y en la misma practica a través del tiempo. También se determina por consolidación de la experiencia, las fases de transformación en el decorrer de su carrera.
- ✓ **La experiencia de trabajo** en cuanto fundamento de saber es permitida; a través de la reflexión de su práctica. Ésta es retomada, reproducida y reiterada en aquello que se sabe hacer, definiendo su propia práctica.
- ✓ **Saberes humanos** respecto a seres humanos, las relaciones desarrolladas entre los actores del sistema educativo marcan el saber de los actores que trabajan juntos.
- ✓ **Saberes de formación de profesores** es la búsqueda constante de articular los conocimientos adquiridos en las universidades o centros de formación y aquellos saberes vividos por los profesores en la práctica cotidiana. Esto permite renovar nuevas sus concepciones, contribuciones, identidades y papel profesional.

A partir de estos hilos conductores que demarcan el actuar del profesor y por ende del asesor y/o coordinador pedagógico, se puede comprender las bases que soportan los saberes que desarrollan estos actores durante la mediación pedagógica de la Educación Ambiental. Finalmente se puede entender que la formación del profesorado, es de vital importancia para tener con mejor claridad la Educación Ambiental como un proceso que intenta crear relaciones de convivencias no solo entre humanos, sino que también entre humanos con las otras especies y recursos que dan el atributo de Biodiverso a nuestro planeta.

2.5. La mediación pedagógica: herramienta clave del asesor y coordinador pedagógico

La naturaleza de la Educación muestra que este acto se da en el entendido de las relaciones dinámicas existentes entre las personas, creando entre sí oportunidades para aprender y desaprender. Por lo consiguiente este proceso de relaciones es posible a través de la comunicación, símbolos, signos y significados que favorecen crear imágenes que generan conocimientos. En este sentido Aranha refiere que “El acto de educar es variable, con forme sean las sociedades estables o dinámicas.”(ARANHA, 2006, p.31)

Por lo consiguiente la mediación pedagógica de los asesores y coordinadores es un proceso generado a través del diálogo, basado en situaciones educativas concretas que se centran en favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es, además, un proceso de retroalimentación y aprendizaje entre el profesor de aula de clase y el profesor asesor o coordinador. En esa medida se puede decir que abarca también el proceso de formación continuada entre los pares, a través del intercambio de experiencia.

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, DRAE (2015), la palabra “mediación” viene del latín *mediatio*, y puede referirse a la acción de existir o estar entre medio de dos personas o cosas que están cerca o alejados. También es muy común escuchar esta palabra para referirse a la armonización de diferencias o antagonismos. En el caso de los asesores y coordinadores pedagógicos, entonces, se podría decir que la mediación suele ser multifacética, pues son mediadores entre el currículo y los profesores, entre la administración y los profesores, y, por qué no, mediadores entre el conocimiento y el currículo, en todos los espacios de la escuela. En este sentido, Oliveira, Almeida y Arnoni (2007) expresan que ésta es una forma, muy común en los sistemas educativos, de considerar la mediación pedagógica como un producto de la aproximación entre dos términos distintos que, a medida que se aproximan, tienden a igualarse, uno al otro.

Por otro lado, los autores mencionados refieren que la mediación, desde un punto dialógico, no puede ser vista como resultado, sino como un proceso que se da a través del movimiento y de la negación que adquiere sentido en la medida de la superación. También reafirman que la mediación es como una fuerza negativa que

une lo inmediato con lo mediato. Así, la mediación permite que, por la negación, lo inmediato sea superado en lo mediato. De esa forma, la mediación es la responsable por la reflexión recíproca y es la manera por la cual se supera la mediación.

Tomando en consideración que la mediación pedagógica parte de una realidad educativa concreta, Gutiérrez y Prieto (1997) describen que la mediación pedagógica, referida a un contenido, se da con base a tres fases:

- ✓ Tratamiento con base al tema: en esta primera fase, se sitúa la temática a abordar desde una perspectiva global y se pretende encontrar sentido a la incorporación, en este proceso. Parte de recursos pedagógicos destinados a organizar información de forma accesible, clara y bien organizada. Incluye, también, un análisis de los intereses del interlocutor que permita identificar las estructuras cognitivas o experiencias sensoriales del individuo y, así, potencializar el diálogo, proponer ideas e impulsar el intercambio de experiencias.
- ✓ Tratamiento con base en el aprendizaje: es un proceso reflexivo y crítico sobre las diferentes situaciones problemáticas con respecto al contenido. Aquí, se aproximan las nuevas informaciones con los aspectos específicos de la estructura del conocimiento del interlocutor. Esta nueva información es adoptada en los preconceptos o estructuras del conocimiento existente, desarrollando un aprendizaje significativo y capaz de generar ideas, propuestas y soluciones a la temática.
- ✓ Tratamiento formal: constituye un ejercicio importante de la mediación basado en las escritas de las ideas discutidas y los aprendizajes significativos adquiridos. Es una forma de no limitar los aprendizajes del contenido a lo imaginario o a ideas vagas que después son olvidadas. En este proceso se evidencian los resultados dialécticos de la temática con las cuestiones y problemas de una forma diferente que requiera una transformación del nuevo conocimiento en la práctica.

Los aportes mencionados anteriormente, no son ajenos al ejercicio del asesor o coordinador cuando se trata de abordar la cuestión ambiental como un tema, un proyecto o ante un grupo de profesores. Por eso, es necesario retomar tales recomendaciones. No obstante, Oliveira, Almeida y Arnoni (2007) refieren que este

proceso debe ser pensado desde una óptica ontológica del ser y no, desde la perspectiva epistémica; en otras palabras, el abordaje de la Educación Ambiental no puede ser visto como una simple transmisión de conocimientos o saberes sobre el objeto de estudio, sin ser problematizados o pasar por un proceso reflexivo que supere el estado actual en que se encuentran. De ahí que la mediación pedagógica no puede ser vista como un entrenamiento o capacitación sobre la Educación Ambiental, sino como un tema que se construye a partir de los sujetos, confrontando los diferentes saberes con la experiencia para hacer suceso con otros.

En síntesis, siendo la mediación una herramienta indispensable del quehacer de los asesores y coordinadores, se hace necesario establecer formas de mediación que más allá de centrarse en orientaciones, contemplen la inmediatez del cotidiano y favorezcan la comprensión de temas y contenidos relevantes del currículo en la formación de sus pares, para superarlos a través de la práctica. Así, al desvelar los saberes de la Educación Ambiental en las mediaciones pedagógicas de los participantes de la investigación, se pretende propiciar la formación continuada de estos sujetos a través de la construcción de textos que invitan a reflexionar, dialogar y construir propuestas en comunidades de aprendizaje que les permitan actuar con cautela en las mediaciones de la Educación Ambiental.

2.6. Asesoría y coordinación pedagógica: apostando por una mediación pedagógica de la Educación Ambiental

En la lectura anterior, se hizo referencia a la importancia que juegan los profesionales que actúan en el sistema educativo, en su integración por la lucha contra la problemática socioambiental. También se profundizó en las perspectivas de formación y los cuatros saberes que se manifiestan en los distintos tipos de actuaciones tanto profesionales, como pre profesionales.

En este apartado se aborda el accionar de los agentes que acompañan los procesos de enseñanza- aprendizaje, los más próximos al profesor de aula de clase: los asesores y coordinadores pedagógicos, quienes ejercen un papel importante en las mediaciones entre la institución, el currículo y las bases. Si bien es cierto que estos agentes no actúan directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sala de aula, su ejercicio protagónico es compartido con sus homólogos al incidir

directamente en la formación, de manera recíproca, y propiciar las condiciones psicopedagógicas para que los estudiantes adquieran y desarrollen los conocimientos, habilidades y destrezas básicas para la vida, en el cotidiano de la escuela.

Con el propósito de situar el campo actuación de los sujetos participantes de esta investigación, se presenta un breve recorrido por la génesis y evolución de estos grupos en el sistema educativo, marcadas por un enfoque de supervisión tradicional, basado en la fiscalización, el control y la administración burocrática, que se van transformando en la medida que el sistema educativo se reforma. En seguida, describen dos expresiones modernas de la supervisión: Asesoría Pedagógica en Nicaragua y Coordinación Pedagógica en Brasil, cada una con sus particularidades, pero con tres elementos comunes: el currículo, los procesos de enseñanza- aprendizaje y la formación del profesorado.

2.6.1. La asesoría y la coordinación pedagógica: contexto histórico

Ambos términos, vistos desde la perspectiva socio-histórica, nos remontan a la acción supervisora, pues tanto la asesoría como la coordinación pedagógica, son resultados de la evolución histórica de la educación y, por ende, de la supervisión. Saviani (2010) refuerza que la supervisión educativa, como una función, implícitamente, nace desde el origen de la acción educativa y en el proceso evolutivo de la educación. Siendo que, en este proceso, la supervisión se va explicitando y pasa de ser idea, hasta construirse en una profesión o especialidad, determinada por calificaciones que exigen de ella una formación específica. El autor describe tres momentos históricos de la supervisión:

La función supervisora: surge con el comunismo primitivo, una forma de organización colectiva y sin divisiones de clases. La educación, en este pasaje de su historia, se armonizaba con la propia experiencia del ser, a través del ambiente, el medio, las relaciones y las acciones de vida desarrolladas. No obstante, la función supervisora, implícitamente se muestra con la vigilancia discreta ejercida por los adultos, caracterizada por la protección y orientación hacia los más jóvenes por medio del ejemplo y las palabras.

Con el surgir de la propiedad privada y la división de clases, se consideró al trabajo como la esencia del ser humano. En este contexto, la educación, que antes era comunitaria, se fragmenta en dos bandos: los de la clase dominante y los dominados. El bando de los dominantes participaba de la educación como un medio de entretenimiento, y la clase dominada, constituida por esclavos y la servidumbre - educados en el trabajo, para el trabajo y la sumisión, la acción supervisora era ejercida sobre ellos por los capataces (*Doyleia*)⁷.

La otra cara de la educación, destinada a la clase dominante, era limitada en la relación maestro-discípulo, aunque también se caracterizaba por la fiscalización, control y coerción. El autor aduce que, probablemente, la forma distinguida de la función supervisora se encuentra en la figura del pedagogo, que, inicialmente, era representada por el esclavo que conducía al niño y a la niña hasta el maestro (*Paideia*)⁸. Posteriormente, el pedagogo pasó a significar el mismo educador o maestro, quien permanecía constantemente con ellos vigilando, controlando y supervisando sus acciones. Lo antes descrito representa, ligeramente, el comienzo de la supervisión como una función implícita de la educación, y nutrida por el progreso de la educación en las sociedades, tanto de la edad antigua como de la edad media.

La idea de supervisión, en un sentido más estricto y operativo, se da en la época moderna, marcada por la relación entre el campo y la agricultura, subordinados a la ciudad e industria, y la incorporación de la ciencia al proceso productivo. Estos acontecimientos incidieron en la institucionalización de la educación y, por ende, aquí comienza a crearse la idea de supervisión, que se manifestaba, explícitamente, como una función de los sistemas. Esta idea comienza a ser moldeada por la organización y las formas de instrucción pública en sus diferentes manifestaciones, que van desde las religiosas hasta las propuestas por la organización de instituciones educativas, de orientación laica, en el siglo XIX y la actualidad.

La supervisión, como profesión, surge con el desarrollo y modernización de los sistemas educativos y la democratización de la educación. Comienzan a aparecer nuevas categorías, como técnicos, inspectores y supervisores, en el afán de verificar el funcionamiento correcto de las escuelas, apegado a normas. En las

⁷*Doyleia*, del griego, significa esclavitud o servidumbre. Educación de los esclavos.

⁸*Paideia*, del griego, significa educación de los niños.

instituciones, se abrieron unidades de inspectorías y áreas técnicas como consecuencia de la institucionalización y universalización de la educación. Numerosas discusiones, ocasionadas a raíz de la especialización y definición de la supervisión como una profesión, en el ámbito educativo, han acontecido debido a las diferentes críticas sobre la reproducción de prácticas tradicionales y arcaicas, basadas en la fiscalización, control y burocracia, creando inconformidades en el sector magisterial, que, en la complicación del capitalismo y su desarrollo, se da por entendido que la especialidad aísla, desarticula y sectoriza los servicios escolares, desconectándolas entre sí y con la problemática social. No obstante, las diferentes transformaciones curriculares y contextos actuales han permitido que este primitivo modelo se transforme en ejercicios de apoyo y acompañamiento a los profesores, en pro de discutir y mejorar aspectos concernientes a la calidad educativa.

Pensar en la acción supervisora en el contexto escolar actual, indica no sólo partir de los significados establecidos y determinados, teóricamente, por una comunidad de expertos, sino profundizar en las formas como se perciben, se ven o se experimentan a través de las actividades desarrolladas por los supervisores pedagógicos. En sí, la acción supervisora se determina por las funciones, ejecutadas en la práctica cotidiana, dentro de una comunidad educativa.

En este sentido, la supervisión se construye sobre una razón que verifica y auxilia, a la vez, los procesos educativos a través de las áreas de actuación y que, prácticamente, influye en la mejora de la calidad educativa. También indica la tarea del supervisor en su accionar cotidiano y la relevancia que tiene su desempeño en la mediación pedagógica, la formación del profesorado, evaluación de los aprendizajes, estrategias metodológicas para el tratamiento de contenidos curriculares y el acompañamiento pedagógico.

Rangel (2010) refuerza que la supervisión pedagógica tiene, como objeto de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es integrada en el proyecto pedagógico de la escuela y recurre a los fundamentos teóricos del proceso, con especial atención a la didáctica, al currículo y a la formación continuada del profesor. Retomando la supervisión escolar en su proceso evolutivo e inseparable a las mudanzas y desafíos de la educación, numerosas nomenclaturas hacen referencia a la acción supervisora en la actualidad, revelando una transición de paradigmas de supervisión, fiscalizadores y controladores de los procesos educativos, a modelos

como la Asesoría Pedagógica en Nicaragua y Coordinación Pedagógica en Brasil, con el propósito de articular, formar y colaborar con la transformación de los procesos educativos formales.

2.6.2. Asesoría Pedagógica en Nicaragua

Pensar en la asesoría pedagógica conlleva a mudar visiones tradicionales y poco fortalecedoras de procesos educativos, debido a que esta función deja ser supervisión para convertirse en una práctica pedagógica que acompaña y fortalece los procesos de enseñanza – aprendizaje. En concordancia con Nicastro (2006, p.29), “la asesoría pedagógica como una práctica especializada en situaciones educativas”, necesita ir más allá de las concepciones del censo común, relacionadas al puesto de trabajo, problemas educativos, múltiples funciones; requiere pensar en las condiciones que hacen posible el trabajo de cada asesor y remite, metafóricamente, al análisis del campo de actuación denominándolo “campo dinámico”, definido por el espacio y el tiempo, y organizado con respecto a la interacción con el otro. Remite, también, al “montaje de escenas”, referido a la articulación de los acontecimientos, casos tratados sobre determinada situación, y pone de manifiesto lo que ambas partes pensaron, elaboraron y construyeron conjuntamente. De acuerdo con Nicastro:

El trabajo de asesoría, en sí mismo, es un acto de intervención. La noción de intervención alude a “venir entre”, un “interprete” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción del conocimiento y el desarrollo de cambios, personales, grupales y organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad (NICASTRO, 2006, p. 39).

El sentido de la intervención no representa una forma de superioridad, marcada por la autosuficiencia o prepotencia de quienes ejercen la función de asesoría; al contrario, implica un acto de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, dotada de respeto, tolerancia, humildad, reconocimiento y compromiso, de ambas partes, con el fin de transformar la educación. Freire (1996) refiere que “la educación es una forma de intervención en el mundo”. Aplicando esta definición al tema de la asesoría pedagógica, se puede considerar un acto que

trasciende más allá de los contenidos programáticos, bien o mal desarrollados; es un ver crítico, dialéctico y hermenéutico que desenmascara las prácticas ideológicas dominantes, que oculta las verdades y retrasa el aprendizaje de los educandos. El ejercicio de la asesoría es un ejercicio de aprendizaje y compartimiento de experiencias entre pares para transformar una realidad educativa.

La nomenclatura de Asesoría Pedagógica en Nicaragua, se creó por primera vez en el año 2002, bajo la influencia de políticas neoliberales desarrolladas por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD), y bajo el discurso de resignificar la función de la supervisión educativa, que era centrada en actividades burocráticas de control y fiscalización de los procesos educativos, a un nuevo enfoque, centrado, netamente, en lo pedagógico, que respondiera a las mudanzas y reformas educativas de la época. En el año 2003, se inicia la elaboración de un manual de funciones y procesos de capacitaciones, denominadas Jornadas Pedagógicas, para los equipos técnicos y directivos. Desde entonces, la función supervisora es asumida como asesoría pedagógica a nivel del subsistema de la Educación Básica y Media, la que es desempeñada por un equipo técnico de profesores especializados en diferentes áreas de la educación. Esta nomenclatura sustituye la denominada "supervisión", cuyas prácticas dejaron una mala imagen de este proceso en un porcentaje de los profesores.

De acuerdo con la ley de carrera docente⁹, en el arto. 21, y en su reglamento arto. 58, quedan determinados el cargo de técnico zonal y metodólogo supervisor para quienes ejercen esta función supervisora a nivel de subsistema. Sin embargo, al introducir la nomenclatura de asesoría pedagógica, los actores que, conforme la ley, se les denominaba técnicos, se tornaron asesores pedagógicos, expandiéndose esta nueva categoría a nivel de todo el sistema. A nivel de unidades escolares, la asesoría pedagógica es vista como una tarea más de los equipos de dirección o gestión.

Según Nicaragua (2006), el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, (MECD), las transformaciones curriculares de la época conllevaron a modificar las

⁹ Ley 114 del 10/10/1990 de carrera docente (LDCD) Título I, Capítulo único, en su artículo 2, establece que la Carrera docente es la profesión de los maestros, en niveles inferiores a la educación superior, cuyo objeto establece las condiciones necesarias que permitan al pueblo ofrecer una educación de calidad, garantizar la estabilidad laboral, capacitación y promoción de los maestros. En su artículo 4 establece para el personal docente, nacional y extranjero, que desempeñen, en Nicaragua, las funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, lo mismo que cargos técnicos, administrativos o de dirección.

competencias de la función pedagógica, destacando las siguientes: propagar las políticas educativas, facilitar la concreción de la transformación curricular, promover vínculos con la comunidad, asesorar a docentes y directores para mejorar su actuación profesional, estimular procesos de gestión y autogestión para el empoderamiento pedagógico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, MINED (2012, p. 27), el asesor pedagógico contribuye al fortalecimiento de las capacidades técnicas pedagógicas de directores y docentes de centros públicos, privados y subvencionados, a fin de alcanzar el éxito en la batalla por el sexto y noveno grado. Esta definición expresa la relación directa de los equipos de asesoría pedagógica con las bases donde se concretiza el currículo nacional.

Con el inicio del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, en el año 2007, las funciones de los asesores pedagógicos fueron direccionadas al acompañamiento directo de los profesores en las aulas de clases y a la mediación pedagógica de algunos indicadores de calidad, tales como: matrícula, permanencia escolar, alfabetización, campaña sobre gratuidad de la educación, despliegue y puesta en acción del nuevo currículo, modelo de nuclearización de la educación, sistema de evaluación y aprobación escolar, capacitación docente y jornadas de Educación Ambiental “Vivir limpios, vivir sanos, vivir bonitos, vivir bien”, en correspondencia con las políticas públicas y planes nacionales vigentes.

Con base al manual de funciones del MINED, desgloso las funciones establecidas para el cargo de asesor pedagógico, divididas en tres apartados, que denomino dimensiones, y que, entrettejidos, marcan el actuar de estos funcionarios. Veamos a continuación el cuadro siguiente:

Cuadro 02: Funciones de los asesores pedagógicos de Nicaragua, de acuerdo a tres dimensiones de actuación

Política-Estratégica	Pedagógica	Socio-ambiental
<ul style="list-style-type: none"> - Planifica y organiza, mensualmente, las actividades, conforme el plan estratégico. - Monitorea la red de consejería escolar. - Da seguimiento a los manuales de funcionamiento de los centros públicos y privados. - Realiza análisis cualitativo y cuantitativo de los indicadores educativos. - Evalúa constantemente el desarrollo de los niveles y programas educativos a su cargo. - Evalúa, mensualmente, la ejecución de tareas mensuales, a fin de valorar logros, dificultades para la toma de decisiones oportunas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visita los centros educativos y da asistencia metodológica con el fin de mejorar la calidad educativa. - Participa en los procesos de los Talleres de Evaluación Programación, Capacitación y Evaluación del currículo (TEPCES). - Promueve espacios autodidactas y de profesionalización a directores y el personal docente. - Supervisa en desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). - Participa en contextualización y adecuación curricular, asegurando la inclusión de los nuevos temas transversales. - Monitorea y capacita a los docentes de primer grado en la batalla por el primer grado y la universalización de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en proyectos de educación, en el territorio, a fin de garantizar el desarrollo integral de los niños en el aprendizaje y formación integral. - Promueve el acercamiento entre los centros educativos, autoridades, organismos e instituciones. - Realiza capacitaciones a directores y docentes en temas sobre el concepto de escuela como espacio de aprendizaje, articulador y movilizador que involucra a la familia y a la comunidad para generar nuevas actitudes y valores en protección, cuidado y conservación del medio ambiente en la búsqueda del bien común. - Orienta y participa de la realización de actividades culturales, artísticas, deportivas y académicas con base en la programación del calendario escolar.

Fuente: producido por el autor a partir de datos del MINED (Nicaragua, 2012)

De acuerdo con las funciones desarrolladas por los asesores, la dimensión pedagógica se constituye en la tarea más significativa, pues estas acciones la aproximan a la razón de ser de la educación, resumida en el proceso permanente de formación de la persona (procesos de enseñanza-aprendizaje). No obstante, esta dimensión interactúa con las otras, permitiendo que el asesor pedagógico tenga una visión más amplia del contexto donde se desempeña.

La práctica del asesor pedagógico requiere de un alto nivel de pertenencia a su campo de actuación, expresada en la formación continuada y el liderazgo pedagógico que orienta a la reflexión de su práctica y la práctica docente. Según el NICARAGUA (2015) El fin último de toda asesoría es desarrollar el desempeño docente, generador de cambios en la escuela, y, por ende, que nuestros estudiantes adquieran aprendizajes significativos relevantes para la vida. La institución educativa ratifica el papel estratégico y pedagógico que desempeñan los asesores, como

mediadores de las prácticas y como elementos claves del trabajo colectivo en la escuela, para mejorar la educación de los ciudadanos del país.

2.6.3. Coordinación Pedagógica en Brasil

El movimiento sobre la coordinación pedagógica en Brasil, al igual que en Nicaragua, surge con la función supervisora de la educación. Así, a lo largo de la historia, va cobrando diferentes significados, según las necesidades y las demandas mismas, hasta centrar su atención en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con Rangel (2010), la coordinación es, también, un designativo de las conductas supervisoras. “Co-ordinar” es organizar en común; es prevenir y proveer momentos de integración en el trabajo, entre las diversas disciplinas, en una misma serie y, en la misma disciplina, en todas las series, aplicándose a diferentes actividades - a ejemplo de la evaluación y elaboración de programas, de planes de curso, de la selección de libros didácticos, de la identificación de problemas que se manifiestan en lo cotidiano del trabajo -, y solicitando estudios y definición de criterios que fundamenten soluciones.

No obstante, como se abordó anteriormente, su origen fue marcado por el carácter fiscal y controlador. Saviani (2010) refiere que, en Brasil, a partir de 1599, con el plano general de los jesuitas, el *Ratio Studiorum*¹⁰ trae la idea de supervisión y se origina la función del alcalde de los estudios, quien ejercía la tarea de fiscalizar todo el trabajo educativo, conforme a sus normas reglamentarias. Después, con la reforma pernambucana de 1928, administrada por Carneiro Leão, se determina la separación entre la parte administrativa y la parte técnico-pedagógica, lo que apertura el camino para la creación de la figura del supervisor, director e inspector. En esta división del trabajo, se atribuyó la parte administrativa al director; el supervisor, con la parte técnica, y el inspector, con un rol de orientación pedagógico y la promoción de la formación continuada del profesorado. Quedando atrás el rol de fiscalizador y controlador, ese profesional pasa a ser denominado supervisor. La definición de las funciones del supervisor a nivel de sistema y a nivel escolar, ocasionando una transición de la denominación de supervisor a coordinador

¹⁰Conjunto de normas creadas para reglamentar la enseñanza en los colegios jesuitas. Sustentaba la educación jesuita, la finalidad era ordenar las actividades, funciones y los métodos de evaluación en las escuelas jesuitas.

pedagógico, definido por su papel preponderante de orientar y motivar la competencia técnica de los profesores. Saviani refiere que:

Es exactamente en un contexto de mayor valorización de los medios, en la organización de servicios educativos, teniendo en vista la racionalización del trabajo educativo, que ganan relevancia los técnicos también llamados de especialistas en educación, entre ellos el supervisor.(SAVIANI, 2010,p.27).

Con esto, se puede afirmar una vez más, que la supervisión cambia su rumbo en la medida que los sistemas educativos también cambian. En este sentido, la supervisión pasa a demandar un nuevo enfoque, pasando de prácticas fiscalizadoras de los procesos educativos, a una expresión, bajo la figura del coordinador pedagógico, cuyo centro gira en torno de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que requiere de una mirada comprensiva, crítica, empática y mediadora.

Quienes ejercen la función supervisora en Brasil, de acuerdo la Ley de Directrices y Base de Educación Nacional¹¹ (LDB), son considerados profesionales de la educación y poseen graduación en pedagogía o un nivel de pos graduación, según los criterios de la institución de enseñanza. En la práctica, sin embargo, cualquier licenciado de ciencias de la educación puede actuar, dependiendo de las circunstancias y necesidades de la escuela. La nomenclatura de coordinación pedagógica no es abordada dentro de la ley; sin embargo, se parte del supuesto de que ésta es un designativo evolucionado de la acción supervisora, que, según Rangel (2010), “implica crear y estimular oportunidades de organización común y de integración del trabajo en todas sus etapas.”

La acción supervisora en Brasil, vista desde la coordinación pedagógica, es producto de la revalorización y reconceptualización, comprendiéndola en su acción, que es de naturaleza eminentemente educativa y socio-pedagógica, tanto en el campo didáctico y curricular de su trabajo, como en su dirección coordinadora. Rangel (2010) expresa que los procedimientos de la coordinación pedagógica tienen

¹¹Ley 9.394, de 20/12/96 Directrices Bases de la Educación Nacional (LDB). Capítulo VI de los profesionales de la educación. Art.61 y Art.64 La formación para profesionales de educación para administración, planeamiento, supervisión y orientación para la educación básica.

una finalidad integradora en el interés de aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pilletti (1998) afirman que la coordinación pedagógica se entiende como una asesoría permanente y continuada al trabajo docente, cuyas principales atribuciones, además de otras, pueden ser listadas en cuatro dimensiones:

- a) El acompañamiento al profesor en las actividades de planeamiento, práctica docente y evaluación;
- b) Proporcionar subsidios que le permitan al profesorado actualizarse y perfeccionarse constantemente en relación a su ejercicio profesional;
- c) Promover reuniones, discusiones y debates con la comunidad educativa, con el fin de mejorar el proceso educativo;
- d) Estimular a los profesores a desarrollar, con entusiasmo, sus actividades, procurando auxiliarlos en la preservación y en la solución de los problemas que aparecen.

La acción supervisora, vista desde la coordinación pedagógica, es ejercida a nivel de unidades escolares, y tiene, como centro, los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del currículo escolar en toda su extensión: experiencias, prácticas pedagógicas, programas de estudio, contextos históricos, aula de clase.

Placco y Almeida (2011) definen al coordinador como un elemento mediador entre currículo y profesores de la escuela singular. Como un profesional de la educación, también es capaz de auxiliar al profesor en las debidas articulaciones curriculares, considerando las áreas específicas del conocimiento, los alumnos con que trabaja, la realidad sociocultural en que la escuela se sitúa y las relaciones pedagógicas interpersonales que se desarrollan en la sala de clase y la escuela. La función mediadora es desempeñada con el sentido de acompañar, manifestarse y aclarar los significados de las propuestas curriculares, para que los profesores elaboren sus propios sentidos.

Las funciones de los coordinadores pedagógicos deben ser vistas a partir de tres competencias específicas, desempeñadas en los diferentes escenarios de su práctica cotidiana. Placco y Almeida (2011) definen tres competencias básicas: articulador, formador y transformador. Para una mejor comprensión y visualización, las delimito en el siguiente cuadro.

Cuadro 03: Funciones del coordinador pedagógico

Competencias	Funciones
Articulador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrecer condiciones para que los profesores trabajen colectivamente sus propuestas curriculares. ✓ Posibilitar acciones amistosas entre el profesorado, a través del intercambio de experiencias, que implica el desarrollo de las metas y objetivos comunes. ✓ Participar de la elaboración y adaptación de las nuevas propuestas curriculares a las realidades de la escuela. ✓ Posibilitar la interdisciplinariedad, para que la formación del estudiante no se vea fragmentada. ✓ Conciliar y confrontar las propuestas y acciones curriculares.
Formador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromiso con la formación, en sintonía con el proyecto escolar-institucional y los objetivos curriculares de la escuela. ✓ Compromiso con el desarrollo de los docentes. ✓ Fortalecer las relaciones interpersonales con todos los actores de la comunidad y aprovecharlas para el proceso formativo.
Transformador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar en el colectivo de la escuela como aquel que permite y estimula la pregunta, la duda, la creatividad, la innovación. ✓ Fortalecer la concreción del currículo. ✓ Promover espacios de cambios curriculares necesarios y deseados por los docentes.

Fuente: Placco e Almeida (2011)

Teniendo un panorama básico de las concepciones y prácticas actuales de la supervisión escolar, con un enfoque pedagógico, centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y atravesado por el sorprendente mundo de experiencias vividas en lo cotidiano de la escuela, es importante destacar cómo los actores que desempeñan esta función pueden aproximar y articular sus prácticas a la dimensión ambiental de la escuela, el currículo y la formación del profesorado, a fin de abrir espacios que desarrollen competencias y sensibilidad, respecto a la comprensión del deterioro de la calidad de vida en nuestro planeta, y provocar, a través de sus mediaciones, modificaciones en los estilos de vida de los sujetos que interactúan en el sistema educativo.

El siguiente capítulo muestra el camino diseñado para aproximarnos a la experiencia vivida por asesores y coordinadores pedagógicos. Las experiencias evocadas se recuperan a través de protocolos narrativos de algunos participantes de

Nicaragua y Brasil. Para tal fin, se optó por sumergir en el mundo de la investigación cualitativa a través de la Fenomenología – Hermenéutica, como un sendero que permitió interpretar y comprender el fenómeno de la mediación pedagógica de la Educación Ambiental.

3. EL CAMINO METODOLOGICO

Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos (...) por lo tanto es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser. Preocuparse es servir y compartir nuestro ser con aquellos a quienes amamos. Y si nuestro amor es lo bastante fuerte no solo aprenderemos mucho sobre la vida, sino que nos enfrentaremos cara a cara con su misterio. (VAN, MANEN, 2003, p. 23 – 24)

En este capítulo se traza el camino recorrido para abordar el problema de investigación. Sintetiza la elección de un método que facilita la aproximación a la realidad educativa, emergida desde la acción individual y grupal de los sujetos participantes. Con seguridad se prepara el camino, pronto para caminarlo haciendo frente a los posibles desafíos que implica transitarlo, pues son estos los que garantizan no solo conocerlo, sino efectivamente caminarlo.

En cuanto a esta caminata, se muestra, en primer lugar, la opción por la investigación, enfatizando el paradigma y el tipo de investigación al que pertenece el fenómeno estudiado. En segundo lugar, se aborda el método Fenomenológico – Hermenéutico, como una forma de aproximación a la comprensión del fenómeno, y, en tercer lugar, se representa de manera concisa el proceso de análisis de datos que dio origen a los significados esenciales. Así se desvela el mundo vivido por los asesores y coordinadores pedagógicos con respecto a sus mediaciones sobre la Educación Ambiental. Cabe señalar que estos significados son captados en tres temas esenciales que permitirán aprehenderlos y entenderlos de cerca.

3.1. Sumergiendo en la investigación cualitativa y las ciencias humanas

Este apartado muestra un encuentro con los marcos filosóficos de la Investigación cualitativa, que facilitaron la búsqueda del conocimiento sobre el fenómeno estudiado. También presenta la opción por este paradigma desde una perspectiva basada en ciencias humanas, pues es importante señalar que los procesos educativos sobre la Educación Ambiental solo pueden ser concretos con la acción de la persona desde un lugar, así como de las formas en que ésta se corporifique y comprende el mundo que le rodea.

De acuerdo con Sánchez (2011), es inevitable el abordaje de paradigmas en una investigación educativa debido a que representan el sistema de creencias o supuestos axiológicos que garantizan un mejor acercamiento a la sistematización e indagación coherente de la realidad investigada. Así, el estudio se sitúa dentro del paradigma interpretativo, de dimensión cualitativa; porque la realidad investigada parte de una construcción social derivada de las interpretaciones individuales y subjetivas de los participantes.

Los significados fueron otorgados por los asesores y coordinadores pedagógicos a la Educación Ambiental a través de sus mediaciones, narradas a través de protocolos, lo que permitió comprender las situaciones particulares y ayudó a acceder a la naturaleza real que configura la realidad educativa concreta. También facilitó la comprensión de las experiencias, tal como han sido vividas y expresadas por el lenguaje, sin encontrar precisiones sobre la naturaleza del fenómeno ni generalizarlo o realizar hipótesis al respecto. En concordancia con Flick:

La investigación cualitativa no es padronizada, usa el texto como material empírico en vez de números, parte de la construcción social de las realidades en estudio, se interesa por las perspectivas de los participantes en sus prácticas del día a día y en su conocimiento cotidiano relativo a la cuestión en estudio. (Flick, 2009, p.16)

Evidentemente, es una investigación centrada en la acción humana, mediada por la relación dialógica entre el investigador y los participantes. La Investigación cualitativa construye una teoría a partir de los datos y no de las hipótesis o explicaciones causales. Tal como afirman Moraes y Galiuzzi, la investigación cualitativa pretende: “profundizar en la comprensión de los fenómenos, para reconstruir conocimientos existentes sobre los temas investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.11). Por consiguiente, el diseño metodológico seguido se caracterizó en todo momento por no ser rígido; más bien fue emergente.

Considerando que el fenómeno en estudio siempre fue orientado a desvelar la subjetividad que se ocultaba en las mediaciones pedagógicas de los asesores y coordinadores con respecto a los saberes de la Educación Ambiental, esto posibilitó que naturalmente la investigación fuera vista desde la perspectiva de las ciencias humanas. Al respecto, Van Manen refiere que ésta se diferencia del resto por “el estudio de las ‘personas’ seres que tienen ‘conciencia’ y que ‘actúan con determinación’ en el mundo y para el creando objetos con ‘significado’ que son

‘expresiones’ en la forma en que los seres humanos existimos en el mundo.” (VAN MANEN, 2003, p.22)

Con lo antes mencionado, esta investigación también se ubica en el campo específico de la educación. Van Manen (2003, p.22) señala que: “la investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas y llevada a cabo por educadores, debe ser siempre guiada por normas pedagógicas”. Esto implica el alcance de competencias pedagógicas tales como: capacidad reflexiva, tacto, capacidad de percepción situacional, discernimiento y conocimiento profundo sobre el fenómeno en estudio.

3.2. Fenomenología – Hermenéutica como método de investigación

El método a utilizar es de tipo Fenomenológico-Hermenéutico. Van Manen¹² (2003) propone este método, influenciado por el espíritu de los movimientos europeos, basado en las tradiciones de la escuela de Dilthey-Nohl que utilizaba una metodología interpretativa o hermenéutica y la Escuela de Utrecht con una orientación más descriptiva o fenomenológica. Estas aproximaciones fueron publicadas en su libro “Investigación Educativa y Experiencia Viva: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad”¹³.

El autor justifica el tema de la unicidad de las tradiciones porque ofrece un método que empieza prestando atención al mundo de la vida, aproximándonos de forma imparcial a las experiencias vividas por los participantes. Este ejercicio es mediado por el lenguaje escrito, que emula la vida pre-reflexiva de los involucrados a través de textos sensibles al mundo de la vida, hasta hacer reconocibles estos significados por medio de la interpretación hermenéutica implícita en las acciones. También Van Manen refiere que:

¹²Max Van Manen (1942), pedagogo neerlandés. Catedrático en métodos de la investigación, pedagogía y estudios curriculares de la Universidad de Alberta (Canadá). Desde 1980, ha desarrollado y actualizado los aportes de la pedagogía fenomenológica y la pedagogía hermenéutica. Considerado como el autor pionero en la formulación de la Fenomenología – Hermenéutica (FH) como metodología de investigación educativa. Su trabajo teórico e investigativo se extiende a las áreas de la salud, de las humanidades y de las ciencias sociales. Su aporte fundamental es la traducción fenomenológica y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto educativo.

¹³Este libro (traducido al español, 2003) ofrece explicaciones metodológicas detalladas y ejemplos prácticos de investigación fenomenológica hermenéutica. El autor argumenta que la elección del método es un compromiso ético que muestra como uno se encuentra en la vida. Analiza el papel que desempeña el lenguaje en la investigación y la importancia de proseguir la ciencia humana críticamente como un proceso continuo y radicalmente reflexivo.

Finalmente pensamos en la fenomenología – Hermenéutica como un tipo investigación orientada hacia la acción, emerge de forma inmediata la sugerencia de intimidad entre investigación y la vida. Las ciencias humanas no son un tipo de investigación externa, jerarquizada, experta o contractual. (...) el compromiso de la fenomenología consiste siempre en un compromiso personal: es una llamada a cada uno de nosotros, a como entendemos las cosas, a como nos posicionamos en la vida, a como nos entendemos a nosotros mismos como educadores. (VAN MANEN, 2003, p.171.)

En este sentido se puede decir que el método, demanda la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia. Reflexiona sobre el extenso campo de aplicación de la teoría tanto fenomenológica como hermenéutica, partiendo de los principios de que ni rechaza, ni ignora la tradición. En consonancia con lo anterior, Ayala (2008) refiere que, en términos de tradición, se integran, transversalmente, dos impulsos metodológicos fundamentales proporcionados por Husserl. El primero, “la reductio”, que es una actitud de fondo y forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia vivida; y el segundo, “la vocatio”, que se refiere a la emulación lingüística para reproducir representaciones textuales de los significados que reconocemos en la experiencia pre-reflexiva. Por otro lado, Van Manen enfatiza que:

La fenomenología-hermenéutica intenta ser atenta a ambos términos de su metodología: es una metodología descriptiva y por lo tanto fenomenológica; ya que quiere prestar atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por si mismas; es una metodología interpretativa o hermenéutica porque afirma que no existe fenómeno no interpretado. Reconoce que los hechos fenomenológicos de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de formas significativas y captadas por el lenguaje, es decir hermenéuticamente. (VAN MANEN, 2003, p.196).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio, la fenomenología describe, a través de narraciones originales, las formas evocativas que los asesores y coordinadores dan a sus experiencias vividas¹⁴, y establece diferentes expresiones sobre la Educación Ambiental en sus prácticas cotidianas. Hermenéuticamente, porque el estudio otorga un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo vivido

¹⁴ La experiencia vivida expuesta por el autor se basa en teóricos como Husserl (1970), Heidegger (1976), Schutz y Luckman (1973), Merleau-Ponty(1968), Dilthey (1985), Gadamer(1975), quienes definen la experiencia vivida como el mundo tal como es experimentado inmediatamente pero de una manera pre-reflexiva, y no como se conceptualiza o categoriza ni como reflexionamos sobre él. La experiencia vivida tiene una estructura temporal y no se entiende en su manifestación inmediata, sino de un modo reflexivo de acuerdo a la presencia pasada.

por los participantes, a fin de determinar la importancia pedagógica de estas situaciones en el contexto educativo.

También el estudio se auxilió de un sendero lingüístico (semiótico), marcado por el ejercicio de la escrita. Este ejercicio fue desarrollado mediante la redacción de textos reflexivos con carácter pedagógico, en pro de dar un sentido formativo a partir de las experiencias de asesores y coordinadores sobre el tema de la Educación Ambiental en sus mediaciones. Van Manen (2003) expresa que el objetivo final de las ciencias humanas fenomenológicas se focaliza en reencontrarse de manera directa y original con el mundo, tal como se experimenta. Esta acción implica la práctica textual reflexiva y representa un estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana.

Ayala (2008) refuerza que el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen se define por un conjunto de actividades que son de naturaleza empírica como reflexiva. Los de naturaleza empírica se orientan a colecta del material que contienen las experiencias vivenciadas, y los métodos reflexivos procuran interpretar, comprender y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida.

3.3. Los sujetos de la investigación

Como se mencionó anteriormente, el estudio es abordado desde la perspectiva de las ciencias humanas. En concordancia con ello, implicó salir al encuentro de las experiencias vividas y de reflexiones, tanto propias como de otras personas, con el fin de poder comprender el significado que encierra la Mediación pedagógica de la Educación Ambiental bajo un escenario que aborda el conjunto de experiencias humanas.

De esta manera Serbia refiere que el “el concepto de representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales”(SERBIA, 2007, p.132).En consonancia con lo dicho, este estudio no responde a análisis estadísticos; sin embargo, para salir al encuentro de la Experiencia Viva sobre las Mediaciones de la Educación Ambiental, se contactó a profesores que desarrollan el rol de coordinador o asesor pedagógico en el Sistema Educativo Básico y Medio de

Nicaragua y Brasil, de acuerdo con criterios y a la libre disposición de los participantes.

También es importante reiterar que ir tras la experiencia vivida de los sujetos participantes en ambos países no indica ser un estudio comparativo. Por el contrario; está elección, en primer lugar, responde a un interés personal sobre mi relación de pertenencia al campo profesional ejercido en mi país de origen Nicaragua; en segundo, a los vínculos de pertenencia creados con el país en el que he sido aceptado para cursar la maestría, y, en tercero, como una forma estratégica de encontrar mayor heterogeneidad en las representaciones sobre el fenómeno de la Mediación Pedagógica focalizada en la Educación Ambiental. Para ambos grupos de participantes se inició un movimiento recursivo a través de la entrega de una carta de invitación que contenía mis datos personales, los motivos de la investigación y, a la vez, una experiencia vivida sobre el tema.

De manera particular, para la obtención de los datos empíricos y de acuerdo al origen de los participantes se desarrolló el siguiente proceso:

En Nicaragua fueron invitados diez asesores pedagógicos de la Red Nacional de Educación obteniendo respuesta de 5 durante todo el proceso recursivo. Estos sujetos se caracterizan por desarrollar sus funciones en el departamento de Boaco – Nicaragua, interviniendo en diferentes escuelas - a través de visitas de acompañamiento y asesorías a los docentes según las necesidades demandadas.

La participación de los asesores pedagógicos de Nicaragua, fue desarrollada virtualmente a través de correos electrónicos y Skype, de acuerdo a la disponibilidad de sus horarios. No hubo retorno de los responsables de la institución educativa; sin embargo, la invitación fue dirigida a sujetos específicos, previamente localizados.

En Brasil, se invitó a diez coordinadores pedagógicos, que desarrollan mediaciones en unidades escolares de la ciudad de Rio Grande-RS, abarcando experiencias vividas a nivel de escuela única. De los coordinadores pedagógicos invitados, cuatro acompañaron el movimiento recursivo de la escrita hasta el final del estudio. La modalidad de aproximación con los sujetos fue realizada a través de visitas a las escuelas, conforme a sus horarios de disponibilidad.

Cabe destacar que, antes de iniciar con la investigación, el proyecto fue presentado a la coordinadora y superintendente de la secretaria de Educación del

Municipio y los directores de los cuatro centros donde laboran los participantes, contando con aceptación, y permitiendo libre acceso a los centros educativos.

3.3.1. Criterios para la búsqueda de los participantes

La determinación de los participantes en el proceso de la investigación fue posible a través de criterios básicos. Según Flick (2009), el muestreo en una investigación cualitativa se da alrededor de los propósitos y de la intervención, permitiendo que la variación y variedad del fenómeno en estudio sean captadas en el material empírico con un alcance mayor. Así, los criterios de selección de los participantes dependerán, en gran medida, de la experiencia en el campo de actuación profesional (especialización), desempeño de la función en diferentes espacios, posición profesional y la experiencia con el fenómeno en estudio en diferentes intensidades.

Tomando en consideración lo antes descrito, se determinaron los siguientes:

- a. Estar integrado a una red pública del sistema educativo básico o medio.
- b. Desempeñar la función de supervisión pedagógica a nivel de sistema o de unidades escolares.
- c. Tener experiencia mínima de un año como supervisor pedagógico en las expresiones de: asesoría pedagógica y coordinación pedagógica.
- d. Tener experiencias sobre temas de Educación Ambiental en cualquier nivel de su desempeño en el sistema.
- e. Facilidad para expresarse oralmente y por escrito.
- f. Habilidad para percibir sus sentimientos y expresarlos oral y por escrito.

3.4. Técnicas e instrumento para colecta de los datos

Los datos de la investigación fueron obtenidos a partir de la confección de protocolos narrativos, conteniendo relatos escritos que describen experiencias personales, vividas por los asesores y coordinadores pedagógicos, sobre el abordaje de la Educación Ambiental en sus mediaciones pedagógicas. Al respecto, Van Manen establece que “la escritura de protocolos es la producción de textos

originales sobre los cuales el investigador puede trabajar". (VAN MANEN, 2003, p.81)

Para ilustrar mejor, se divide este proceso en tres momentos, descritos a continuación:

✓ **Primer momento:**

Se inició el diálogo con la confección de una carta en la cual me presenté a los participantes y compartí un relato sobre la mediación pedagógica de la Educación Ambiental vivida desde mi práctica. Además de realizar visitas a las escuelas en el caso de los coordinadores pedagógicos de Brasil y la comunicación por correos electrónicos y Skype con los asesores pedagógicos de Nicaragua, la carta pretendía captar sus experiencias y considerarlos como textos originales y, también, como datos empíricos adicionales que me permitieran conocer el perfil del participante. De acuerdo con Gibbs (2009), la narración de historias proporciona sentido a las experiencias vividas. Es a través de ellas que se puede hacer un análisis cuidadoso de tópicos, contenidos, estilos y contextos que revelarán la comprensión de las personas sobre el fenómeno investigado.

Cabe destacar que la escrita se constituyó en un acto primordial desde la colecta de las producciones originales elaboradas. Sin embargo, fue necesario dar una adecuada orientación sobre lo que se aspira o se desea coleccionar, proponiendo recomendaciones necesarias antes del ejercicio de la escrita por los participantes. De esta forma, se pretende que, cuando los participantes escribieran su relato, describieran la experiencia tal y como han vivido, evitando dar explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas, así como evitar que se adorne el relato con frases hermosas o vocabularios extremadamente técnicos.

Una vez obtenidos los retornos de las cartas, comencé un proceso de lectura atenta hasta identificar la experiencia vivida que se aproximará más al fenómeno de estudio propuesto y descartar elementos decorativos. Para ilustrar mejor, a continuación se presenta el movimiento de este ejercicio por los diferentes momentos a partir del protocolo de una coordinadora pedagógica de Brasil identificada con el nombre ficticio Eco 1¹⁵.

¹⁵Los participantes de la investigación fueron identificados con nombres ficticios, creados por el autor, todos corresponden a personajes de la mitología griega.

Cuadro 4: Protocolo narrativo una coordinadora pedagógica de Brasil

Hicimos tanto acciones de discusión teóricas como práctica. Algunas desde el punto de vista de la definición de Educación Ambiental que definiendo serían incoherentes; sin embargo eran importantes para el grupo, en su mayoría propuesta por los profesores, entonces decidí participar activamente. Una actividad fue la colecta de botellas plásticas. No imaginamos que serían tantas, fue un problema tanto que no sabíamos dónde guardarlas. Después las vendimos a una recicladora de la comunidad y el dinero fue invertido para el proyecto "Mundo de lectura" organizado por las profesoras de portugués. Si bien es cierto fue un incentivo para el consumo podemos decir que esta práctica oportunizó muchas cosas más: Autonomía, Auto organización, iniciativa, trazar metas y alcanzarlas. (Eco 1, 2015)

Fuente: elaboración propia

✓ **Segundo momento:**

Con el fin de profundizar en el fenómeno, se agendó una entrevista grabada en horarios disponibles por los participantes. La entrevista de tipo semiestructurada contenía algunas cuestiones que, desde el punto de vista del significado vivido, ayudaron a reconstruir las experiencias originales, manteniendo en todo momento la fidelidad y utilizando el mismo sentido dado por ellos. Según Van Manen, el propósito de la entrevista conversacional “consiste en mantener la cuestión del significado del fenómeno en abierto, y mantener a su vez, para sí mismo y para la persona entrevistada, la orientación hacia la sustancia de aquello que se está cuestionando” (VAN MANEN, 2003, p. 116).

Cabe destacar que, en Nicaragua, se optó por el uso de cuestionarios individuales por correo electrónico, debido a la rapidez y fluidez del retorno. El cuadro a seguir muestra las preguntas realizadas a la coordinadora Eco 1 de Brasil. Estas preguntas permitieron profundizar en el protocolo narrativo original.

En el siguiente cuadro se muestra a manera de ejemplo este proceso:

Cuadro 5: Preguntas utilizadas en la entrevista individual

¿Cómo fue la experiencia de mediar este tema con el profesorado?
 ¿Cómo fue que surgió la idea?
 ¿Por qué no expuso sus pareceres ante el grupo?
 ¿Qué aconteció durante el planteamiento de la actividad?
 ¿Cómo fue su protagonismo en esta actividad?
 ¿Cómo ve hoy el tema de la Educación Ambiental en su escuela?
 ¿Qué elementos se necesitan para fortalecer esta temática? ...

Fuente: Elaboración propia.

✓ **Tercer momento:**

A partir de los resultados obtenidos en la entrevista, se procedió a reformular la experiencia, tomando siempre en cuenta la fidelidad del mensaje. Usando, también, las mismas palabras e integrando aquellos aspectos relevantes desde el punto de vista del significado vivido. Veamos a continuación la experiencia

reconstruida a partir de los momentos descritos anteriormente sobre la narración de Eco 1.

Cuadro 6: Reformulando la experiencia vivida

Resulta que, en cierta ocasión, los profesores propusieron animosamente una actividad que consistía en reciclar botellas plásticas para, luego, ser puesta a la venta en una recicladora. Los fondos recaudados serían invertidos en el proyecto "mundo de la lectura" creado por profesores de portugués. Esto fue algo que me llenó de muchos cuestionamientos y preocupaciones. ¿Qué Educación Ambiental era esa? ¿Para qué? Pues este escenario, en un primer momento, contrastaba con mi pensamiento sobre el tema, por promover el consumo y prácticas conservacionistas. Pensaba todo lo negativo que podía surgir y hasta intenté imponer mis criterios y formas de ver la Educación Ambiental. No obstante, los profesores habían creado una estrategia organizativa difícil de contrarrestar.

Pensé cómo, generalmente, los profesores reciben las propuestas previamente elaboradas, sin pedirles opinión y ocasionando muchas veces inconformidades. Así que, sólo por opinar diferente a ellos y ser coordinadora pedagógica, no podía llegar a imponer mis criterios. A partir de esas reflexiones, decidí acompañar de cerca el proyecto propuesto por los profesores. Pensando en otra dinámica que fortaleciera el protagonismo del profesor, propuse recomendaciones, como la integración de teatro y espacios de discusión sobre medio ambiente y consumismo, que alcanzaron mucho éxito durante la campaña. (Eco 1, 2015)

Fuente: Elaboración propia

3.5. Interpretando datos a partir del Análisis Temático y otros métodos de reducción

Anteriormente, se afirmó que no existe un método específico o estricto para desarrollar una pesquisa fenomenológica-hermenéutica; sin embargo, se abordaron un conjunto de actividades basadas en la tradición de la fenomenología-hermenéutica, experimentadas por Van Manen (2003) y Ayala (2008), a través del desarrollo de sus investigaciones en ciencias humanas.

Van Manen (2003) considera el Análisis Temático como un método que desarrolla un conjunto de actividades en el intento de interpretar, hermenéuticamente, las narraciones. Naturalmente, este análisis comienza por el todo y, después, por las partes para profundizar en el significado del fenómeno investigado y en si su finalidad es extraer temas esenciales a través de la reflexión y diferentes formas de reducción. Ayala (2008) sostiene que, en cambio, cualquier otro tipo de análisis de textos, como el análisis de contenido, difiere porque éste se orienta a la obtención de significados implícitos provenientes de las prácticas sociales y cognitivas, basados en técnicas cualitativas (categorías) o cuantitativas (estadísticas). Van Manen propone que:

Para poder ahondar con facilidad en la estructura del significado del texto, es buena idea pensar en el fenómeno descrito por el texto

como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significado o tema. Reflexionar sobre la experiencia vivida, pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia. (VAN MANEN, 2003, p.96).

En cuanto a lo antes mencionado, este ejercicio se inició con la codificación y la lectura de cada una de las narrativas, aislando las afirmaciones temáticas para recuperar un tema, o varios temas, que expresaban y representaban los significados sobre el fenómeno. Desarrollar la noción de tema implica profundizar en la naturaleza de la investigación en ciencias humanas; es un proceso de invención, descubrimiento o revelación sutil sobre la experiencia vivida. A continuación, sirva de ejemplo la experiencia reconstruida en el numeral 3.4. En ella, y en todas las narrativas de los participantes, se desarrolló aislamiento temático con el fin de captar significados sobre el fenómeno. Veamos:

- a. **La aproximación holística o sentenciosa:** se presta atención a la narrativa, haciendo una lectura holística y detectando la frase sentenciosa, que capta el significado fundamental o la importancia principal del texto. ¿Qué frase sentenciosa capta la importancia principal del texto como un todo? Posteriormente, se expresa ese significado formulando la frase sentenciosa, conforme podemos observar en el cuadro siguiente:

Cuadro 7: Aproximación holística o sentenciosa.

Mediar saberes sobre Educación Ambiental significa actuar con tacto sobre los saberes configurados por los profesores en el cotidiano escolar. Es un acto dialógico, reflexivo y estratégico que implica sentirse perteneciente al grupo para poder influir en ellos mostrando diferentes posibilidades de hacer Educación Ambiental.

Fuente: elaboración propia

- b. **La aproximación selectiva o de marcaje:** Se realizó, varias veces, lectura de la narrativa hasta encontrar frases reveladoras sobre el fenómeno de la experiencia. ¿Qué frases particulares revelan esencia del fenómeno? Una vez encontradas las frases, se encierran en un círculo o se subrayan. El cuadro a seguir ilustra esta etapa del análisis.

Cuadro 8: La aproximación selectiva o de marcaje

“(…) Esto fue algo que me llenó de muchos cuestionamientos y preocupaciones. ¿Qué Educación Ambiental era esa? ¿Para qué? Pues este escenario en un primer momento contrastaba con mi pensamiento sobre el tema, por promover el consumo y prácticas conservacionistas.”
La mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica prestar atención y acompañar de cerca a las actividades planteadas, iniciando con un proceso autoreflexivo.

Fuente: elaboración propia

- c. **La aproximación, detallada línea a línea:** Es un ejercicio de lectura detallada, centrada en cada frase o grupo de frases, a fin de comprender lo que revelan sobre el fenómeno en estudio. ¿Qué revela esta frase sobre el fenómeno investigado? Veamos en el cuadro siguiente:

Cuadro 9: La aproximación detallada línea a línea

[Frase1 y 2]“Resulta que, en cierta ocasión, los profesores propusieron animosamente una actividad que consistía en reciclar botellas plásticas para luego ser puesta a la venta en una recicladora.¹ Los fondos recaudados serían invertidos en el proyecto “mundo de la lectura” creado por profesores de portugués.”²
La mediación de saberes de la Educación Ambiental en la escuela, a partir del actuar de los coordinadores y asesores, se ve marcada por concepciones de censo común que orientan a prácticas netamente ambientalistas.

Fuente: elaboración propia

- d. **Redactar transformaciones lingüísticas:** una vez analizadas las actividades anteriores, y reunidas suficientes afirmaciones temáticas, se procedió a recogerlas en párrafos más sensibles desde un punto de vista fenomenológico, escribiendo notas y párrafos a partir de la lectura y otras actividades de investigación relacionadas con el tema a investigar. “Redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo” (VAN MANEN, 2003). Este ejercicio se auxilia prestando atención a los orígenes etimológicos de las palabras y a las expresiones idiomáticas asociadas con el fenómeno en estudio. El siguiente cuadro muestra este ejercicio, captando el ejemplo desarrollados en los ítems anteriores.

Cuadro 10: Transformación lingüística de la experiencia Eco 1

La mediación de saberes de la Educación Ambiental en la escuela, a partir del actuar de los coordinadores y asesores, se ve marcada por concepciones de censo común que orientan a prácticas netamente ambientalistas. No obstante, un asesor y coordinador pedagógico que actúa con tacto y buen sentido al mediar saberes sobre Educación Ambiental en la escuela es capaz de reconocer que esta temática es indisociable de la cuestión social y subjetiva de quienes integran dicha comunidad. Pero ¿Qué significa actuar con tacto y buen sentido? Es un ejercicio reflexivo que lleva al diálogo, consenso y respeto de las peculiaridades de esa realidad; también es saber cuándo intervenir para transformarlas proponiendo opciones novedosas de carácter formativas. Así mismo, es reconocer que se necesita construir, políticamente e institucionalmente, en la escuela, la Educación Ambiental que se quiere. Este ejercicio sólo puede ser construido en colectivo y a la luz de las demandas de la sociedad.

Fuente: elaboración propia

e. **Determinar temas casuales o esenciales:**

Una vez extraídos los significados del fenómeno que aparentemente son esenciales, se procedió a determinar los temas sobre los cuales se construyeron los textos reflexivos. Para esto, Van Manen (2003) refiere que no todos los significados, encontrados al reflexionar sobre un determinado fenómeno o experiencia, necesariamente indican que pertenecen a él; además, en algunos casos podrían estar sujetos a juicios o supuestos con carácter histórico y cultural. De la misma manera, expresa que, al definir la cualidad “universal” o esencial de un tema, nuestro interés recae en encontrar características indispensables que constituyen el fenómeno.

Con el fin de extraer los temas esenciales y no casuales, se implementó el método de variación imaginativa, que Van Manen (2003) propone como un proceso de supresión hipotética sobre un tema que aparenta ser esencial. En ese sentido, este proceso de aprehensión puede responder a cuestionamientos profundos tales como: “¿continúa siendo este fenómeno el mismo si cambiamos o eliminamos el tema? ¿Pierde el fenómeno sin este tema su significado fundamental?” Cabe señalar que este proceso también puede generar nuevos temas. Para ejemplificar mejor este proceso, se hace este análisis a partir de la experiencia de Eco 1, que se ha venido desarrollando a lo largo del capítulo 2.

Cuadro 11: Método de variación imaginativa

El tacto. La primera afirmación que se pone entre paréntesis es “La mediación pedagógica de la Educación Ambiental depende del tacto con que actúan asesores y coordinadores pedagógicos”. Al aplicar la variación imaginativa sobre esta afirmación, suprimimos “el tacto” de la mediación pedagógica, imaginando que esta experiencia se da en un ambiente hostil, poco reflexivo y autoritario por parte de quienes desarrollan este procesos ¿Continúa siendo posible la mediación pedagógica? La respuesta es no, pues en todas las narraciones se muestra que, para intervenir o mediar temas sobre la Educación Ambiental desarrollados en el cotidiano escolar, estos agentes (asesor, coordinador) en su función se manifestaron sensibles y atentos a los acontecimientos, superando, en primera instancia, el acercamiento con los miembros de la comunidad. Además del conocimiento sobre la temática de la Educación Ambiental, se hace necesario saber cómo actuar con tacto ante una comunidad educativa donde muchas veces la individualidad se sobrepone a lo comunitario. También, ante estas situaciones no puede haber mediación pedagógica a partir de una observación distante, opresora y fría; por el contrario, el acercamiento busca la comprensión y el dialogo con los otros agentes de la escuela. Podemos determinar que el tacto pedagógico es una estructura o tema esencial en la experiencia de la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental.

Fuente: elaboracion propia

- f. **Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida:** al finalizar las actividades anteriores, se procede a redactar el texto fenomenológico usando los acontecimientos de la investigación. El resultado final de la investigación Fenomenológica-Hermenéutica, para Van Manen (2003), es la “elaboración textual, estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intensiones y experiencias humanas, tal como las conocemos en el mundo de la vida”. Los textos reflexivos responden a los cuestionamientos iniciales o suscitados en el fenómeno investigado y expresan, al mismo tiempo, significados de tipo cognitivo o expositivo que hacen referencia a las palabras y los discursos. Así como también significados no cognitivos que hacen alusión al tipo de género, utilizando metáforas, historias reconstruidas y ejemplos.
- g. **Revisión de fuentes fenomenológicas:** la última actividad consistió en confrontar el estudio con otros estudios existentes que permitieran establecer un diálogo entre ellos para enriquecer el texto elaborado. Posteriormente, se valida y se presenta el texto fenomenológico construido.

Al desarrollar el análisis Fenomenológico – Hermenéutico con el conjunto de datos proporcionados por los sujetos participantes, es importante destacar que, en

todo momento, se prestó atención a aquellos elementos comunes que representan la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar, descartando toda diferencia que pudiera existir y centrando aquellos aspectos que unen las experiencias vividas.

Dicho lo anterior, emergieron categorías temáticas tales como:

1. La naturaleza de las mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental
2. La mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica sentido de pertenencia a la escuela
3. La mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica actuar con tacto pedagógico.

La primera categoría temática, tiene como propósito mostrar elementos que determinan la realidad de estas mediaciones y entender de cerca las experiencias, tales y como son vividas por los sujetos participantes. La segunda, problematiza la importancia de establecer relaciones de pertenencia a la escuela como lugar para desarrollar mediaciones e intervenciones sobre la Educación Ambiental, y, la tercera, refleja la relevancia de actuar con tacto pedagógico para alcanzar, exitosamente, procesos efectivos de Educación Ambiental en el cotidiano escolar. Estas son presentadas en los siguientes capítulos a manera de resultados, y dialogando con otros actores que discuten las temáticas emergidas.

4. DIALOGANDO CON LOS RESULTADOS Y OTROS AUTORES

La fenomenología es la aplicación del logos, el lenguaje y la reflexión, aun fenómeno, un aspecto de la experiencia vivida, a lo que se muestra, precisamente tal y como se muestra. (VAN MANEN, 2003, p.14)

El presente capítulo muestra el ejercicio dialéctico entre los significados extraídos de las experiencias compartidas por los participantes y diferentes autores del campo educativo. Cabe destacar que el primer tema titulado “La naturaleza de la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental”, reúne todos los temas o categorías emergidas en el análisis de los protocolos, siguiendo la dinámica señalada en el capítulo anterior. También tiene como objetivo mostrar a través de la escrita reflexiva, una aproximación al fenómeno estudiado en su todo.

Con el ánimo de profundizar en la experiencia vivida, los temas que continúan. Representan una selección de aquellos significados vividos que comúnmente fueran señalados en las experiencias, “sentido de Pertenencia” y “Tacto Pedagógico.” Asimismo se mantuvo un equilibrio con las partes y el todo, orientado hacia la pregunta ¿Cómo es el hecho de Mediar Pedagógicamente la Educación Ambiental? y el sentido pedagógico que caracteriza esta investigación. Entonces estimado lector te invito a aproximarte al mundo vivido acerca de la Mediación Pedagógica de la Educación Ambiental, a partir de las experiencias de asesores y coordinadores pedagógicos.

4.1. La naturaleza de las mediaciones pedagógicas sobre la educación ambiental en la escuela

Este tema tiene como propósito comprender el hecho de mediar pedagógicamente saberes de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar a partir de las experiencias vividas por los asesores y coordinadores pedagógicos. Muestra, por lo tanto, aquellos temas que, desde el punto de vista del significado vivido, representan este proceso pedagógico, constituyéndose en hallazgos importantes a ser tomados en cuenta para la formación de estos sujetos. Establece, también, un vínculo analítico y exegético con el campo empírico y teórico que aborda elementos del fenómeno en estudio.

En cuanto al título del tema, se designa en su comienzo el término “naturaleza” entendiéndose como el principio u origen de la realidad sobre el fenómeno, tomando en consideración que esta naturaleza o realidad está sujeta al cambio. “Nunca pude entender la lectura y la escrita de la palabra sin la lectura del mundo, quiero decir su transformación” (FREIRE, 1995, p.107) En sí, es una aproximación al fenómeno tal y como es vivido por los participantes de la investigación en las diferentes circunstancias de su cotidiano.

Normalmente, el cotidiano de un coordinador y asesor pedagógico en la escuela está marcado por un vaivén de actividades, tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito técnico y burocrático. André y Vieira exponen que “hacer esa orquestación de hechos, situaciones, acontecimientos que ahora se articulan, ahora se superponen o se contraponen exige una sabiduría personal adquirida probablemente en diversas fuentes” (ANDRÉ Y VIEIRA, 2009, p.18).

Consecuentemente, entre tanta pluralidad, identificar de forma pre-reflexiva acontecimientos vividos respecto al tema en estudio, se constituyó en el primer desafío para los participantes. No obstante, dejan de manifiesto que desde su ejercicio profesional sí existen Mediaciones Pedagógicas sobre Educación Ambiental en la escuela.

Por otra parte, al reflexionar sobre el fenómeno en estudio, se puede cuestionar lo siguiente: ¿Qué significado tiene la mediación pedagógica de la Educación Ambiental para los asesores y coordinadores pedagógicos?, ¿Qué significados sobre Educación Ambiental predominan en las mediaciones pedagógicas?, ¿De qué depende que los asesores y coordinadores desarrollen mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental?, ¿Qué saberes soportan las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental?, ¿Cuál es la importancia de las mediaciones pedagógicas sobre Educación Ambiental? Todas estas cuestiones ayudan a reflexionar sobre lo que realmente sucede en nuestras relaciones pedagógicas con los diferentes sectores que constituyen la comunidad educativa.

La mediación pedagógica de la Educación Ambiental en el ejercicio del asesor y coordinador pedagógico, sale al encuentro de sus propias competencias como articulador, formador y transformador. Generalmente, consiste en el acompañamiento *in situ* a los diferentes programas sobre medio ambiente que han

sido preestablecidos por la institución educativa y que se concretizan en los diferentes espacios que propicia la escuela. Este acompañamiento comienza, principalmente, con la observación de cerca y la inmersión al lugar para percibir las circunstancias particulares sobre el tema, sea a nivel de aula, centro o comunidad. Según Gutiérrez y Prieto (2007), una de las peculiaridades de la mediación pedagógica es el uso de todos aquellos recursos que propicien una comunicación asertiva en los procesos, tales como: discurso, producción de textos, creación de ambiente y orientaciones claras de acuerdo a los diferentes contextos.

Al profundizar en la experiencia vivida de los sujetos, las mediaciones tienen un entendimiento más profundo que el de una simple observación; es una aproximación sigilosa que exige participar en las actividades para obtener diferentes argumentos o consideraciones que favorezcan un diálogo constructivo de nuevas posibilidades sobre las formas de trabajar la temática. También la mediación pedagógica de los coordinadores y asesores pedagógicos sobre saberes de Educación Ambiental requiere de una visión reflexiva, sensible y genuina sobre sus experiencias como educador, cuya mayor preocupación recae en la esperanza de contagiar a sus pares para transformar la realidad de los educandos.

La mediación pedagógica, según Adams (2010) sostiene que ésta se soporta en la propia naturaleza dialógica del ser consigo mismo y por el proceso de relaciones que construyen una cultura, producto del trabajo humano, el cual es mediador de la transformación del mundo. En este sentido, conviene significar la mediación como un proceso más dinámico y auténtico, pasando de un simple acto de comunicación a un proceso dialógico. Precisamente, Freire proporciona una pista clave en la que sostiene que:

El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no puede ser comprendido, de un lado, de un punto de vista puramente subjetivo, de otro de un ángulo objetivista mecanicista. La verdad esta orientación en el mundo solo puede ser realmente comprendida en la unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad. Así entendida, la orientación en el mundo pone la cuestión de las finalidades de la acción al nivel de la percepción crítica de la realidad.(FREIRE, 2011, p.67)

En este sentido, la mediación pedagógica de la Educación Ambiental, en los en el cotidiano escolar. Movilizada por los diferentes actores que constituyen la escuela es efectiva en la medida en que existe un diálogo que supera la subjetividad (pensamientos, sentimientos, emociones, lenguaje) de quienes actúan en la

mediación y la realidad del hecho visible, que determina la intensidad del fenómeno. Por consiguiente este ejercicio conlleva a una acción práctica que transforma los escenarios y que involucra a todas las partes.

La mediación pedagógica de la Educación Ambiental es verdaderamente genuina si tiene como resultado la transformación de los actuales contextos educativos en términos socioambientales. Entonces se puede comprender que desde la práctica de los asesores y coordinadores la mediación es un proceso intencionado que gira en torno a cuestiones que pone en primer orden lo ambiental (bajo conceptos de medio ambiente y recursos naturales) y en segundo orden lo social, en algunos momentos estas dimensiones se unifican o se abordan por separadas; según la circunstancia. En vista a esto, se puede retomar a Oliveira, Almeida y Armoni (2007), quienes asemejan la mediación a una fuerza negativa que une lo inmediato a lo mediato, no a manera de puente, sino más bien como un elemento de relación responsable. De aquí que lo mediato no supera a lo inmediato; quien lo hace es la mediación a través de las relaciones dialógicas que se mantienen entre sí.

Dicho lo anterior, este ejercicio es atravesado por un proceso dialógico con los demás miembros de la comunidad educativa; sin embargo, es un acto que puede resultar complejo. Anunciando como punto emergente la formación de todos aquellos protagonistas de este proceso, también demanda saber cómo y cuándo actuar con tacto, tener pleno conocimiento de la realidad educativa, saberes ambientales, sensibilidad por las cuestiones ambientales y humanas de la escuela para construir propuestas pedagógicas viables. En algunas ocasiones la mediación de la Educación Ambiental, reconocida por estos sujetos en su trabajo, se ve atravesada por situaciones de carácter social respondiendo a diferentes problemas que inciden en las relaciones profesor - estudiante, profesor - escuela, escuela - comunidad y profesor - profesor.

La experiencia vivida de mediar saberes sobre Educación Ambiental alcanza corporeidad si esta tiene un sentido comunitario y articulado con situaciones de orden social. Los asesores y coordinadores la desarrollan bajo tres posibles escenarios: en la formación de profesores, en el acompañamiento a los procesos de enseñanza - aprendizaje con todos los integrantes de la comunidad, y según el propósito y las circunstancias. Sirva de ejemplo la siguiente experiencia:

Resulta que en cierta ocasión los profesores propusieron animosamente una actividad que consistía en reciclar botellas plásticas para luego ser puesta a la venta en una recicladora. Los fondos recaudados serían invertidos en el proyecto “mundo de la lectura” creado por profesores de portugués.

Esto fue algo que me lleno de muchos cuestionamientos y preocupaciones. ¿Qué Educación Ambiental era esa? ¿Para qué? Pues este escenario en un primer momento contrastaba con mi pensamiento sobre el tema, por promover el consumo y prácticas conservacionistas. Pensaba todo lo negativo que podía surgir y hasta intente imponer mis criterios y formas de ver la Educación Ambiental, no obstante los profesores habían creado una estrategia organizativa difícil de contrarrestar.

Entonces pensé, generalmente los profesores reciben las propuestas previamente elaboradas, sin pedirles opinión y ocasionando muchas veces inconformidades. Así que solo por opinar diferente a ellos y ser coordinadora pedagógica no podía llegar a imponer mis criterios.

A partir de esas reflexiones decidí acompañar de cerca el proyecto propuesto por los profesores, pensando en otras dinámicas que fortalecieran el protagonismo del profesor y los objetivos de la actividad. Propuse recomendaciones como la integración de teatro y espacios de discusión sobre medio ambiente y consumismo que alcanzaron mucho éxito durante la campaña. (ECO 1, 2015)

Esta experiencia vivida responde a un escenario que comienza en un movimiento de formación de profesores, marcado por la experiencia y el sentido común, bajo una alta influencia de socialización del profesorado sobre lo que tradicionalmente consideran como Educación Ambiental. Al respecto, Leff (2012) refiere que todo saber se consolida a través de una red de relaciones y tensiones con la alteridad, con lo real y la construcción de utopías por medio de acción social, confrontando lo concreto del conocimiento con las diversas formas de significación de cada sujeto y de cada cultura.

De parte de la coordinadora podemos, evidentemente, observar los niveles de cuestionamiento entre su conocimiento y la significación otorgada por el equipo de profesores. “¿Qué Educación Ambiental era esa?”. Al parecer, reconoce que existe algo que se contrapone a su entendimiento acerca del tema; sin embargo, en el fondo reflexiona sobre la dimensión de ser parte de un colectivo, posibilitando un espacio de formación conjunta sobre la Educación Ambiental.

La experiencia vivida por la coordinadora refleja la existencia de una comprensión enraizada, a nivel de equipo docente, sobre actividades de Educación Ambiental vistas desde las perspectivas, conservacionista. En este sentido, Sauvé (2005) expresa que estas propuestas se centran en la conservación y gestión de los

recursos naturales, y el provecho que puede sacarse de ello. Por ejemplo, la gestión del agua, la basura, etc.

Recalcando en la experiencia vivida, la misma causa cierto contraste con la Educación Ambiental que constituyen los saberes cognitivos de la coordinadora, pues resulta que nos encontramos frente a alguien con formación específica en el campo de la Educación Ambiental. Entonces, ¿por qué no habló? ¿Por qué no aclaró o actuó? Pues resulta que la mediación pedagógica de la Educación Ambiental no puede ser coercitiva; además de tener conocimientos sobre la temática, debe saber cómo actuar con tacto pedagógico; y actuar con tacto implica saber cuándo actuar. Aquí, el coordinador asume el rol de articular el proceso complementando con acciones que tornen las actividades de Educación Ambiental más reflexivo y formativo.

Cabe reflexionar que en este movimiento recursivo de ver para sí mismo y comprenderse en cuanto sujeto perteneciente a una categoría profesional – profesor, facilita que la mediación pedagógica de la Educación Ambiental, a través de estos actores, proponga acciones emergentes para generar de manera colectiva otras formas de comprender la Educación Ambiental. De igual modo, la ampliación de espacios de formación del colectivo docente en todas sus expresiones. En este sentido, Leff (2012) refiere que el saber ambiental constituye nuevas identidades donde se registran los actores sociales que movilizan la construcción de una racionalización ambiental y la transición hacia un futuro sustentable.

De manera semejante, también los procesos de mediación pedagógica permiten la posibilidad del trabajo comunitario para superar la individualidad, que es uno de los problemas más sentidos en el despliegue de actividades sobre la Educación Ambiental. Al respecto, Bauman (2003) refiere que uno de los mayores desafíos de toda comunidad es aprender a ser comunidad, pues la colectividad debe de contraponerse a la individualidad.

Problematizando lo antes mencionado, cabe señalar que no todo lo que a simple vista parece ser colectivo es verdaderamente comunitario; así que las comunidades educativas no están exentas de este problema. Por lo consiguiente, al desarrollar procesos de mediación sobre la Educación Ambiental en la escuela, se hace necesario enfocar este dilema propiciando espacios evaluativos acerca de los aciertos y desaciertos alcanzados en actividades desarrolladas, evitando caer en

repeticiones y estimulando otras formas de comprender la Educación Ambiental desde la escuela.

La siguiente experiencia representa una mediación pedagógica de la Educación Ambiental en un escenario centrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se refleja a través del acompañamiento *in situ* por una asesora pedagógica de Nicaragua. Veamos:

Cuando visito las escuelas del municipio me corresponde dar acompañamiento y observar de cerca las acciones desarrolladas desde los niveles de aula hasta el nivel del centro; para esto preciso conocer y estudiar previamente los ejes contenidos en la estrategia “Amor a la madre tierra” y saber cómo los profesores en conjunto con sus alumnos emprenden diferentes actividades y apoyar en lo que fuera necesario.

En cierta visita a una escuela, en función vi como la profesora trabaja en su aula la temática limpieza incentivando hacer uso de material reciclable y la explicación teórica – práctica, para construcción participativa de “un jardín para mi escuela”. Después de observar consideré algo muy positivo que aportaba con la estrategia orientada institucionalmente, entonces lo registré en mi cuaderno de incidencia para ser analizado con la profesora. Al finalizar la actividad, reconocí el trabajo del grupo felicitándoles y motivándoles a proyectar esta actividad a nivel comunitario.

También acordamos realizar coordinaciones interinstitucionales para tratar temas sobre la salud, la alfabetización y la proyección de actividades innovadoras creadas desde el aula y la escuela. (VENUS, 2015)

El ejercicio dialógico, comprendido como mediación pedagógica, es dado a través del asesoramiento a un programa de medio ambiente institucional. De acuerdo con Oliveira, Almeida y Arnoni (2007), la mediación es un pase por tres momentos. El primero es lo inmediato, que son las formas naturales en que acontecen las cosas; el segundo, referido a lo mediato, se relaciona con lo que pasa por el pensamiento humano; y el tercero, la mediación, es la superación de lo inmediato por lo mediato.

Considerando, ahora, lo anterior, y haciendo una analogía con la experiencia vivida, cabe al proceso de enseñanza – aprendizaje, desarrollado en el aula de manera natural, estar en el plano inmediato por ser un espacio donde se concretan acciones sobre la Educación Ambiental que la institución y sus integrantes asumen como suyas. El plano mediato cabe a la asesora que acompaña de cerca este proceso, que se prepara estudiando los conocimientos epistemológicos facilitados por la institución sobre el abordaje del tema y, además, organiza su pensamiento

con base a lo vivenciado para contribuir y promover un diálogo. De ahí que la mediación pedagógica de la asesora estimula a su colega a ampliar las prácticas exitosas del aula de clase, al nivel de comunidad.

Otro aspecto importante que revela la experiencia sobre la Educación Ambiental en cualquiera de sus niveles, es que no puede darse unilateralmente y, también, que ésta generalmente busca la unidad de ambas partes sin excluir y sin diluirse en ella.

Conviene subrayar que el hecho de existir un plano mediato equivalente al asesor no es un indicador de jerarquía o dominación sobre quienes desarrollan los procesos educativos. Por el contrario, ambos se esfuerzan para superar el cotidiano y crear nuevas ideas que muestren el quehacer de la escuela sobre el tema de Educación Ambiental. Otro aspecto necesario e indispensable de mencionar reiteradamente, es la importancia de formación de los asesores y coordinadores pedagógicos sobre la temática Ambiental con el fin de superar el sentido común y la tradición.

En cuanto a la Educación Ambiental, la experiencia muestra el destaque de tres corrientes de la Educación Ambiental que se pueden aproximar a las corrientes naturalista, humanista y ética. Sauvé (2005), al referirse a la Educación Ambiental naturalista, el concepto de medio ambiente recae en la naturaleza y se preocupa por reconstruir una ligación con ella. "La creación de un jardín para mi escuela", por ejemplo, crea un vínculo experiencia cognitiva y sensorial para los actores que participan de la acción. La corriente humanística recalca la importancia del ser humano en el medio ambiente que se construye entre la cultura y la naturaleza. Éste, a su vez, además de contemplar el valor patrimonial de la naturaleza, reconoce el patrimonio cultural favorecido por la naturaleza a través del trabajo del hombre en la historia de la humanidad. Todas estas actividades se ven impregnadas por un conjunto de valores que son desarrolladas en los procesos de construcción de las actividades; por ejemplo, el amor a la madre tierra como un valor  tico.

El siguiente escenario representa el ejercicio mediador de una asesora en contexto que va desde el proceso de enseñanza – aprendizaje hasta involucrar a la comunidad educativa en general. Veamos:

En cierta visita de acompañamiento a una escuela rural de mi municipio. Percib  la falta de un ambiente natural que contribuyera con el desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje; pues era

notoria la carencia de árboles sombrosos y ornamentales creando un ambiente tosco, seco e inapropiado para la sana recreación de los integrantes de esta comunidad educativa.

Al abordar esta temática con la profesora, me encontré con otra lista más de problemas como la carencia de agua en el lugar, la falta de integración y liderazgo de los padres. Ante tal situación planeamos reunirnos con la comunidad y proponer una campaña de reforestación, durante el momento fui escuchada y percibí la buena aceptación al proyecto planteado. Después converse con mi Delegada quien gestionó ante una ONG, materiales para dar inicio al proceso de reforestación; No obstante lo correspondiente al liderazgo y la responsabilidad social compartida no se logró por parte de las familias y la indiferencia del profesor siendo difícil articular estas partes.

Me sentí como en el primer contacto que tuve con la escuela descontenta, insatisfecha, es algo bastante fuerte y desagradable. Pensé cómo es posible que los padres de familia y profesores no se animen en garantizar mejores condiciones para sus hijos en la escuela. Para que la educación de mi país tenga avances en este sentido se debe estar apoyando a las y los docentes para que reflexionemos sobre lo que implica ser maestro y se echen andar acciones que les permita ganar liderazgo. (ATENAS, 2015)

Esta experiencia se desarrolla en un movimiento gradual, pasando por el proceso enseñanza–aprendizaje, hasta el sector de padres de familia. Existe una gran preocupación por la escuela como lugar agradable que debe brindar condiciones pedagógicas para el aprendizaje de los estudiantes, y, también, la promoción de acciones con carácter conservacionistas, siendo una constante en todos los programas de medio ambiente para dar salidas rápidas a los problemas de manera que, cuando se encuentran en situaciones como la expuesta anteriormente, estas prácticas no tienen sentido ninguno.

De manera puntual, quiero referir a la importancia de que la escuela, a través de las mediaciones pedagógicas, supere el plano inmediato desde una Educación Ambiental conservadora a un plano político y crítico. De conformidad con Reigota:

la Educación Ambiental como educación política está comprometida con la ampliación de la ciudadanía, de la libertad, de la autonomía y de la invención directa de las ciudadanas y los ciudadanos en la búsqueda de las soluciones y alternativas que permitan la convivencia digna voltada para el bien común (REIGOTA, 2009, p.13).

Al respecto, también Leff (2012) alerta que la epistemología ambiental política se sitúa en el campo del poder, desmantelando o poniendo en evidencia los efectos de dominación de las ideologías teóricas y las estrategias o acciones que se cristalizan convirtiéndose en paradigmas. También señala las prácticas sociales que

inciden en la sustentabilidad o insustentable del mundo. Partiendo de esta premisa, la formación de asesores, coordinadores y profesores debe promover, con sentido crítico, la discusión de los materiales curriculares y contrastarlo con la realidad práctica existente de cada contexto escolar, así como profundizar en conocimientos emergentes en la escala global y local que inciden sobre el comportamiento socioambiental de los protagonistas de la escuela.

Todo esto parece confirmar que tal situación debe ser superada no sólo por la escuela; también es necesario superarlo a nivel de institución. De ahí que resulta emergente la formación continuada de los profesores en todas sus expresiones y niveles, en particular, asesores y coordinadores, quienes, además de ser profesores, son elementos claves para mediar, apoyar y orientar los procesos educativos ambientales, pues, muchas veces, a falta de comprensión de los problemas ambientales, se acude a soluciones fugaces sin una interpretación del contexto y acudiendo a prácticas comunes que crean círculos o caminos sin salidas. Por otra parte, podría reconsiderarse la misión de la escuela respecto al empoderamiento de los ciudadanos de todos los tiempos, adoptar actitudes y relaciones coherentes con su medio ambiente, como también responsabilizarse y demandar la restitución de sus derechos ante el Estado.

Detrás de la experiencia vivida, también se esconde un elemento existencial en los procesos de mediación de la Educación Ambiental en la escuela que vale la pena destacar. Este aspecto es la noción de la escuela como lugar, pues el sentido que los protagonistas tengan sobre ésta es, en gran medida, un elemento a favor para el empoderamiento y la formación de sus integrantes para que, entre medio de la inseguridad, la incredulidad y la incertidumbre, se muestren resistentes y emprendan opciones creativas por la vida y un mejor ambiente.

Los tres posibles escenarios destacan que en las mediaciones sobresale el deseo ingenuo por superar el estado actual de los procesos socioambientales que configuran la escuela en su cotidiano. Así mismo, el de velar por el cumplimiento de las orientaciones institucionales, poniendo sobre la mesa la preocupación por los aprendizajes. No obstante, existe limitación epistémica y política que genera procesos educativos inconclusos e incompletos, como también círculos viciosos con actividades muy poco problematizadas o vistas desde una perspectiva crítica que,

aparentemente, suelen referirse a la Educación Ambiental sin confrontar las significaciones de los grupos con las teorías recientes.

¿Qué saberes soportan o movilizan las mediaciones pedagógicas sobre Educación Ambiental desarrolladas por asesores y coordinadores pedagógicos?

En este punto, partiendo de la experiencia vivida, se intenta mostrar una aproximación a aquellos saberes que demarcan el actuar de los asesores y coordinadores pedagógicos en el ejercicio de las mediaciones pedagógicas sobre la Educación Ambiental. Se toma en consideración la palabra *saber* en conformidad con Tardif (2002), quien hace referencia de ésta como aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que aquellos actores y profesores a diario movilizan en el cotidiano escolar.

De aquí que al hacer un recorrido por la siguiente experiencia se pueda juzgar que estos saberes son una realidad social que se concretiza a través de un proceso de formación, de programas, de prácticas colectivas, de disciplinas escolares y saberes propios. También cabe señalar la importancia de una formación continua y permanente de estos sujetos, pues, como afirma Tardif:

“El conocimiento individual es componente del gigantesco proceso social de escolarización que afecta a millones de individuos y envuelve millares de otros trabajadores que realizan tarea semejante. (...) A fin de analizar los saberes que soportan las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental, se toma como referencia los hilos conductores que, según Tardif “captan la naturaleza social e individual como un todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

Por tanto, estos saberes, para ser traídos a la luz, tienen que ser vinculados al trabajo, a la diversidad del conocimiento, a la temporalidad del saber, a la experiencia, a los saberes humanos y al respeto a los seres humanos, saberes y formación de profesores. Para ilustrar mejor:

Cuando fui invitada por la dirección del centro y el equipo de directores para asumir la coordinación cargué todas las experiencias vividas en mi niñez como lugareña rural y profesora de aula de clase; a través de actividades lúdicas. Con mucha expectativa de proponerlas a nivel de escuela e integrarlas al proyecto “escuela sustentable”.

Recuerdo que para eso tuve en primer lugar que presentar en qué consistía el proyecto y contar con la aprobación del profesorado, en segundo lugar planear una propuesta a nivel de centro y someterla a evaluación por la dirección y profesores. Siempre tuve presente las

realidades existentes en la escuela y la comunidad; aunque muchas veces reflexione sobre su impacto.

Así decidimos contemplar la creación de mini jardín, mini huerta y el proyecto Agua fuente de vida, integrando acciones como: higiene bucal y aseo personal. Después adquirimos materiales didácticos y pedagógicos (juegos, libros, videos, etc.) relacionados a los temas del proyecto. Durante el tiempo que se ejecuta este proyecto es notoria la participación de los padres de familia.

Siempre estoy investigando y procurando información relevante para presentar a los profesores. Mi mayor preocupación recae en no tener los materiales que la comunidad precisa para desarrollar exitosamente el proyecto aunque a veces tengo que poner de mis propios recursos para que el proyecto continúe su transcurso y mostrar resultados a las instancias correspondientes.

Siempre acompañó, el desarrollo de los proyectos a nivel de grado, me gusta promover la creatividad en el aula a través de presentación de sus trabajos. Para mi es agradable cuando veo las pequeñas actitudes que los estudiantes del centro desarrollan de manera autónoma en sus diferentes espacios. (Grecia, 2015).

Partiendo de la premisa del trabajo, la dinámica explicita a través de los signos y símbolos en el que la opera el coordinador, con respecto a su función en la escuela, y favorece a que este se organice, planifique, proponga y proyecte nuevas posibilidades de hacer Educación Ambiental en la escuela. De ahí la importancia de ver a este sujeto como un elemento clave para promover la producción de saberes ambientales en la escuela. Otro aspecto importante es que el trabajo corporifica el saber ambiental que prevalece en una determinada comunidad educativa, y que a partir de los principios que orientan el quehacer de la institución es que inicia el movimiento de relación entre los coordinadores y demás integrantes.

Otro soporte usado en las mediaciones pedagógicas es la diversidad de saberes sobre las cuestiones ambientales que carga el coordinador o asesor. Estos saberes se ven interconectados. En el caso particular de esta experiencia, se puede afirmar la presencia de saberes académicos, experienciales, de rutina y teorías implícitas. En primer lugar, los saberes académicos corresponden a aquellos lineamientos institucionales y propuestas curriculares; en segundo lugar, el acompañamiento a los proyectos educativos está marcado profundamente por las experiencias vividas de manera personal durante su infancia con la aproximación al medio ambiente rural y las experiencias en sala de aula como profesora de preescolar; en tercer lugar, se observan saberes basados en rutinas, destacados en el planeamiento del proyecto, la búsqueda de información sobre los temas a abordar

con los profesores; y, en último lugar, la experiencia está marcada por teorías implícitas que parecen estar presentes en la creación de proyectos conservacionistas desconociendo la epistemología de este modelo.

De igual manera, la experiencia vivida reconoce que la Educación Ambiental en las mediaciones pedagógicas no es un tema que se aborda de manera aislada con respecto a otros de carácter educativo. Tampoco es algo simple de observar o tocar, por lo que, estratégicamente, la escuela siempre recurre a acciones prácticas para poder evidenciar que sí se trabaja con esta temática.

La temporalidad del saber en esta mediación pedagógica de la Educación Ambiental, se da en el acto mismo en que la docente propone experiencias vividas por ella en sala de aula. A la vez estas experiencias tuvieron que ser testadas, evaluadas y resignificadas durante su desarrollo profesional, permitiendo cierta propiedad o dominio. La temporalidad está íntimamente vinculada al proceso de madurez que va afinándose en el ejercicio de su profesión como profesora, coordinadora o asesora pedagógica.

Es evidente que la experiencia vivida como persona (estudiante, docente etc.) adquiridas; a través del tiempo y el espacio en el ejercicio profesional, es el primer recurso o saber al que, de forma inmediata, acude la mayoría de los asesores y coordinadores pedagógicos para desarrollar este proceso, modelando la realidad escolar con aquellas creencias y principios de actuación que ejercen cierta influencia o poder en el colectivo. Asimismo, se puede verificar que los conocimientos facilitados por la institución a través de documentos curriculares y proyectos no son suficientes para el desarrollo de las mediaciones. Por lo consiguiente, el asesor o coordinador, además de acudir a ellos, procura otras fuentes que permitan una mejor comprensión sobre las cuestiones ambientales.

Saberes humanos al respecto de los seres humanos. De manera natural la experiencia deja en evidencia que la mediación pedagógica de la Educación Ambiental en la escuela demanda el reconocimiento de un sistema dinámico y de interacción entre personas. De ahí que movilizar saberes ambientales no es un ejercicio opresivo ni, mucho menos, coercitivo; más bien dialógico, sensible y de consenso, por lo que la coordinadora pedagógica acude a diferentes acciones como la escucha, el tacto, la identidad y características propias de la comunidad. Es este

ejercicio y la experiencia compartida que también ayudan al asesor y al coordinador a repensar la formación de sus colegas.

Es necesario subrayar que, aunque la mediación pedagógica sobre la Educación Ambiental se modela a partir de representaciones preconcebidas por la institución educativa y la vivencia de quien asesora o coordina, generalmente, este hecho conlleva a que en el proceso se ponga de manifiesto, en primer orden, el estado ambiental en que se encuentra la escuela y la influencia de éstos en el contexto pedagógico.

Al reflexionar sobre las experiencias vividas mostradas a lo largo del capítulo, es necesario tener en cuenta varios elementos didácticos que, indispensablemente, se entretajan y corporifican el proceso dialógico de la mediación. En seguida se describen:

- ✓ La mediación pedagógica sobre la Educación Ambiental demanda un mínimo de **conocimiento sobre la temática**. Como se reflejó a lo largo del capítulo, éstos generalmente están relacionados con conocimientos que provienen de orientaciones, lineamientos y conocimientos curriculares, los cuales son poco usados en el momento de su trabajo. El acto de mediar saberes sobre Educación Ambiental contiene un alto potencial epistemológico basado en la experiencia y, ciertamente, en el carácter ontológico que determinan las formas de pensar sobre el medio ambiente y el interés o afinidad por la temática.
- ✓ El acompañamiento in situ requiere previa **planificación y conocimiento de lo que se quiere**; favoreciendo la observación de cerca en el cotidiano escolar, luego un diálogo sobre lo observado y finalizando con el reconocimiento del trabajo de los participantes y acuerdos. En este momento, el asesor y coordinador se dispone a contribuir con los medios que están a su alcance para fortalecer prácticas pedagógicas. Estos elementos de acuerdo a Van Manen (1998) corresponderían a un ejercicio táctico o estratégico para cumplir con una práctica, lo que no significa que, necesariamente, se actúa con tacto pedagógico.
- ✓ La mediación pedagógica de la Educación Ambiental implica tener una visión de **participación por los diferentes actores de la comunidad educativa**. Por tanto, la mediación pedagógica sólo puede observarse si existe evidencia

de trabajo colectivo en los diferentes escenarios del actuar de los asesores y coordinadores pedagógicos. También es reconocer que se necesita construir políticamente e institucionalmente en la escuela la Educación Ambiental que se quiere, este ejercicio solo puede ser construido en colectivo y a luz de las demandas de la sociedad.

- ✓ Tener sentido de **pertenencia y afinidad con la temática y la escuela** para poder cautivar o persuadir a los diferentes sectores de la comunidad educativa a que se muestren interesados por las cuestiones socioambientales. Cuando un coordinador o asesor pedagógico se siente perteneciente y percibe con claridad los problemas que configuran esa realidad, emerge cierta esperanza por contagiar a sus pares para transformarla. De acuerdo con Cousin (2010), este sentido de pertenencia solo es posible con los significados que los integrantes de la comunidad le den al lugar donde se materializa este hecho.
- ✓ **Actuar con tacto pedagógico** ante los protagonistas de la educación, indica que debe tener conocimiento de la realidad educativa, sensibilidad por las cuestiones ambientales y humanas de la escuela para construir propuestas pedagógicas aceptables que contribuyan con la transformación del escenario presente. En este acto, según Van Manen (1998), el tacto se sobrepone a la práctica de la mediación pedagógica, aunque no puede reducirse a leyes o reglas. El tacto exige conocimiento de las formas en que las otras personas experimentan determinada situación; es una forma instantánea de acciones que permiten saber hacer algo correcto

Como resultado, se puede decir que la importancia de mediar saberes sobre Educación Ambiental a partir de la experiencia de asesores y coordinadores, además de desplegar proyectos e ideas curriculares institucionales, también encierra una alta sensibilidad pedagógica sobre las cuestiones socioambientales que despierta nuevos sentidos y actitudes en el cotidiano escolar y que responde a acontecimientos que no necesitan ser extraordinarios; más bien puede referirse a pequeños avances en el cotidiano con respecto a sus actitudes y valores, como amor a la naturaleza, cuidado de la infraestructura, aseo personal, participación y autonomía.

Mediar saberes sobre Educación Ambiental en la escuela a partir del actuar de los coordinadores pedagógicos trasciende la dimensión de aula y pone sobre la mesa la realidad vivida por los educandos en la sociedad o comunidad a la que pertenecen. Es abordar temas sociales con todos los sectores de la escuela para crear ambientes de relación saludables con la familia. Estas prácticas dialógicas permiten ver la inmanencia de la dimensión social, mental y ambiental que son elementos de la Educación Ambiental.

Para concluir, el proceso de mediación pedagógica de la Educación Ambiental a partir de la experiencia de los asesores y coordinadores, en sí es un ejercicio de acompañamiento intencionado sobre las formas en que la escuela pone de manifiesto su responsabilidad educadora con respecto a la dimensión socioambiental. Por otra parte, esta dimensión está determinada por la conjugación entre una o varias “corrientes” que, según Sauvé (2005), son las maneras de concebir y practicar Educación Ambiental a partir de la concepción de medio ambiente, la intención central, enfoques, estrategias y modelos.

Cabe destacar que, aunque se cuenta con planes, programas y estrategias institucionales como: escuelas sustentables, desarrollo sostenible y ejes transversales, las prácticas de la Educación Ambiental en la escuela, como se ha descrito a lo largo del capítulo, aún siguen siendo delimitadas a actividades de corte conservacionista, naturalista, humanista,  tica, y con poca presencia de crítica (causa-efecto). Además, la evidente presencia o dominio de saberes basados en experiencias determinan poca formación epistemológica y apertura a los conocimientos generados de este campo.

Indiscutiblemente, las mediaciones pedagógicas también reconocen la importante preocupación que encierra, en el mundo vivido, el tema de pertenencia a la escuela como lugar y el tacto pedagógico para poder trabajar eficientemente los procesos de mediación de la Educación Ambiental. En consonancia con esto, los temas abordados en los próximos capítulos intentan hilvanar la importancia de abordar estos temas pedagógicos en los procesos de formación de los profesores para tratar, dialógicamente, las mediaciones de la Educación Ambiental en los diferentes escenarios del cotidiano escolar. Los temas se presentan como implicaciones, necesarias e importantes en el proceso de la mediación pedagógica.

4.1. La mediación pedagógica de la educación ambiental implica sentido de pertenencia al lugar escuela

“El lugar es una edificación de relaciones permanentes, vertidas por la apropiación de espacio, construidas por corporeidades en movimiento” (Chaveiro, 2012, p. 276 traducción del investigador)

El sentido de pertenencia a la escuela como lugar, es uno de los significados vividos que se prescribe en las mediaciones sobre la Educación Ambiental desarrolladas por asesores y coordinadores pedagógicos. Pues en algún momento se deja entre ver que uno de los principales problema de las actividades educativas en la escuela se debe a los significados que sus integrantes tienen sobre ella. A la vez existe una gran esperanza de que trabajando el tema de pertenencia a la escuela permita tornarla más atractiva y por ende coadyuve con los procesos educativos. Hecha esta salvedad el siguiente texto pretende abordar aspectos sustantivos sobre el sentido de pertenencia a la escuela; como una condición sin la cual no pueden desarrollarse procesos educativos de calidad significativos para la vida.

Para proseguir con el análisis también se parte de la premisa que sitúa a las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental, como un proceso dialógico e intencionado y centrado generalmente en actividades de corte socioambiental. Estas son desarrolladas por los protagonistas de la educación desde un plano inmediato y con el quehacer del coordinador se discuten o cuestionan para superarlas, reforzarlas y/o complementarlas.

Fijando la atención sobre la escuela de hoy, vemos en ella un lugar donde convergen diferentes personas, con comportamientos individuales, culturales, sociales y con saberes propios adquiridos en su medio. Este escenario es creado por las relaciones intersubjetivas de sus diferentes protagonistas, tornándose en un lugar interactivo y más complejo de lo que nuestra vista alcanza a ver. En este sentido Kimura (2008) la describe como una red de relaciones entre elementos particulares del currículo como los materiales, los procesos de enseñanza – aprendizaje, organización de espacios, tiempos y las políticas educativas. Los cuales articulados entre sí, integran la escuela real, poniendo en movimiento continuo a los diferentes protagonistas que temporalmente se asocian a ella.

También cabe señalar que la columna vertebral de la escuela como lugar recae en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado es importante considerar que los procesos de aprendizajes; no se cristalizan, ni son rehenes del aula de clase o de una infraestructura física; así pues lo afirma Freire:

Si estuviera claro para nosotros que fue aprendiendo que aprendimos sería posible enseñar, hubiéramos entendido con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en las aulas de clase de las escuelas, en los recreos donde variados gestos de los estudiantes, del personal docente se cruzan llenos de significación (FREIRE, 1996, p.50).

En este sentido se refuerza la idea que no solo en la escuela se aprende. No obstante en ella se materializan algunos aprendizajes canalizados, a través de su papel socializador contribuyendo en la conservación y la transformación de la sociedad. En vista a esto, se reafirma que la escuela es también un lugar de relaciones sociales y humanas configurando un sistema interactivo y dinámico cuya transformación depende de la sociedad que la constituye. Pero ¿Cuál es el sentido de la escuela en la sociedad actual? quizás la respuesta más próxima, sea entender el concepto de sociedad en la actualidad, que para Bauman (2011) es considerada como un mundo moderno líquido, caracterizada por la individualidad, la poca durabilidad de las cosas, incluyendo las relaciones humanas. En si una sociedad consumista, termino no referido a acumular cosas; sino más bien al placer o gozo intenso por obtenerlas, descartarlas y también vivir el momento de manera inmediata e instantánea.

En otro orden para el mismo autor, los conocimientos adquiridos durante la estancia por la escuela, son más atractivos en la medida que estos sirven para alguna función instantánea y única. En consecuencia el hecho de considerar los procesos educativos como productos cristalizados por una eternidad en la vida de las personas es desconsolador; en un mundo moderno cambiante, donde los compromisos son evitados a menos de que se use la presión o la fuerza y donde los conocimientos son puestos a la orden del día a través del mercado tecnológico.

En vista a lo antes mencionado se intenta desvelar elementos sustanciales presentes en las mediaciones de los asesores y coordinadores que puntean a la escuela como lugar y las significaciones que sus integrantes tienen sobre ella. Para ejemplificar mejor véase la siguiente experiencia:

Hoy en día la comunidad siendo rural posee los mismos accesos de una persona de la ciudad, a tal punto que la mayoría de estudiantes quieren entenderse muchas veces como personas urbanas, no aceptan la realidad rural y tienen la visión de salir del campo para buscar otros espacios que les permita emprender e insertarse en la vida laboral. A partir de esta situación, es que está existiendo una mudanza sobre la concepción del espacio escolar, hemos promovido los ambientes de aprendizaje como estrategia didáctica para potencializar e integrar los saberes con las actividades productivas y típicas de la comunidad. Comienza una vertiente diferente para trabajar todos los procesos que va desde los resultados de aprendizaje, pasando por la formación hasta el involucramiento participativo de todos los sectores de la escuela en función de establecer mejores relaciones sociales; sin embargo aún se precisa madurar la idea sobre qué escuela la comunidad necesita; pues a veces está muy distante de esas necesidades. (Hermes, 2015).

El ver reflexivo del coordinador pedagógico, induce a problematizar el significado que hoy en día tienen los miembros de la comunidad sobre la escuela, en una sociedad moderna y globalizada que trasciende todo nivel de organización. También puede parecer ilógico que al compartir una experiencia sobre la mediación de la Educación Ambiental, señale una situación que aparentemente es social. No obstante Leff refiere que “La racionalidad ambiental despunta en el horizonte de la sustentabilidad como condición de vida no apenas de la biodiversidad, más de la vida humana, de la cultura, del sentido de la existencia. Es una nueva comprensión del mundo en que habitamos” (LEFF, 2012, p.129) de ahí que la Educación Ambiental no puede verse ajena a los problemas de carácter social que afectan a la escuela; porque es en la misma sociedad que ella se vigoriza y se corporifica.

La cuestión de pertenecimiento en esta experiencia, está dada a través de la percepción del coordinador, sobre el notable desinterés que muestran los integrantes a la infraestructura escolar y la indiferencia hacia aquellos elementos del currículo que integran la red de relaciones en el cotidiano escolar. Aquí el coordinador alarma de una situación problema que si no es mitigado desencadenará otras situaciones futuras; por esta razón la prioridad de los mediadores pedagógicos es crear una tentativa de reencantamiento y resignificación que supere el plano inmediato acerca de la indiferencia a la escuela.

¿Por qué la mediación de la Educación Ambiental debe indicar sentido de pertenencia a la escuela como lugar? Llegando a este punto es necesario pensar ¿Es la escuela un lugar? Al respecto Oliveira (2012) reafirma la tesis del lugar como

una interpretación sociofísica de acontecimientos, que estructuralmente reúne, organiza y facilita la relación de los cambios con la propia cultura. En este sentido la escuela no se aparta de esta consideración; pues como medio físico es capaz de aglutinar y articular personas que en un movimiento dinámico de relación de culturas configuran una realidad única y singular.

Esto puede justificar el hecho de que un asesor o coordinador en la función de mediador. No puede dejar desapercibido todos aquellos símbolos o signos que configuran la realidad educativa, cualquier acontecimiento por minúsculo que se vea debe ser sujeto a reflexión personal y grupal para poder intervenir. En este sentido, el proceso dialógico de la mediación es una inmersión a las formas en que se vive el cotidiano escolar. Es un encuentro con los protagonistas de ese lugar, favoreciendo la comprensión de las representaciones que dan corporeidad a la educación ambiental que se practica.

Otro elemento importante señalado por Chaveiro indica que “los lugares son atravesados de subjetividad, que también no están libres de control o de conflictos; tales como los lugares por donde se caminó en la vida de acuerdo con las trayectorias históricas de un individuo o de un grupo”(CHAVEIRO, 2012, p. 268). Vinculando lo antes mencionado con las cuestiones socioambientales, se puede afirmar que el papel de los pedagogos comienza con tornar la escuela como un lugar agradable capaz de generar simbiosis. Que a su vez por medio de la experiencia del cuerpo; construya nuevos significados o sentidos de relaciones entre sí, con los otros y su medio natural.

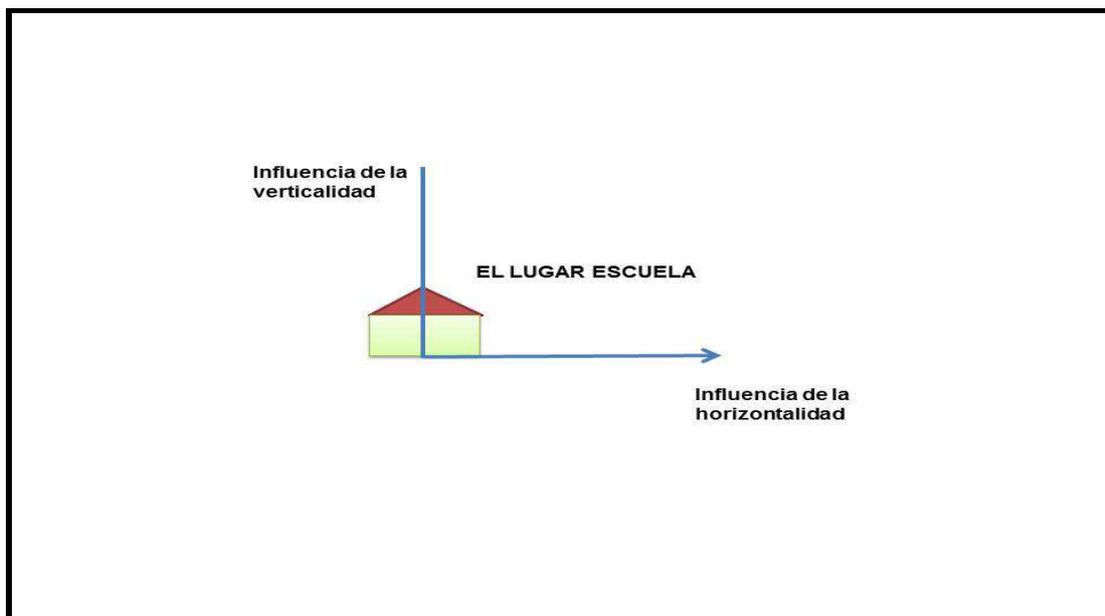
Mejor dicho, comprender la escuela como un lugar es fundamental para que el asesor y coordinador pedagógico. Pueda desarrollar de forma exitosa sus mediaciones pedagógicas, teniendo presente los significados o sentidos que los integrantes le otorgan y facilitando procesos simbióticos que ponen en órbita al cuerpo. Así pues en la experiencia narrada por el coordinador pedagógico vemos un intento perspicaz de preparar ajustes que transforman los significados actuales que sus integrantes tienen sobre ella y cuya responsabilidad por cuestiones de madurez pedagógica corresponde al colectivo de docentes en todas sus expresiones tratarlas.

El proceso de mediar pedagógicamente saberes de Educación Ambiental, es facilitado cuando el coordinador y asesor pedagógico comprende y también corporifica la realidad socioambiental de la escuela. Al respecto Cousin (2010)

enfatisa que la comprensión del lugar es necesaria y fundamental para crear sentimientos de pertenecimiento; pues esto permite tener un buen juicio sobre acontecimientos del espacio donde se vive. Considerando que aunque las explicaciones muchas veces puedan estar fuera, se hace preciso recurrir a un análisis tanto interno como externo que permita desvendar lo que hace que el lugar pierda su autenticidad.

Desde la perspectiva de Santos (2012) el lugar es una especie de punto nodal que permanece fijo y donde se cruza una horizontalidad referida a los lugares vecinos de la escuela y una verticalidad del lugar o puntos más alejados, formando una especie de red. Movida por diferentes significaciones que cada individuo o sociedad tiene sobre ella. A continuación se muestra un diseño que asemeja este concepto a la escuela, como un punto nodal que es parte de la red.

Figura 2: El lugar escuela como punto nodal



Fuente: del autor

Esta representación, fue posible observarla en la experiencia narrada por el coordinador pedagógico. Donde la influencia de la verticalidad mediada por la tecnología, el deseo de inserirse a la vida laboral y la migración por mejores condiciones de vida, son elementos externos que inciden verticalmente en el

quehacer educativo, haciendo que este sea incipiente o poco significativo para los estudiantes. A la vez el entorno de la escuela denominado horizontalidad, también incide pues a ese entorno es que pertenecen los estudiantes que componen el lugar escuela.

En este sentido, los coordinadores y asesores pedagógicos juegan un rol importante, que implica estar alerta, en función de aquellos acontecimientos que entorpecen el quehacer educativo. También implica ser enérgico, llevando a discusión ésta temática a los espacios de encuentros que desarrolla escuela con sus integrantes, para crear dispositivos o estrategias que ayuden a resistir tales acontecimientos y por ende tornar la escuela más atractiva.

Definitivamente que esta situación es un tema que impacta en la actualidad sobre la escuela, causando en sus integrantes, poco sentido de pertenencia. También perdiendo la atención de los procesos pedagógicos; por consiguiente he aquí una ardua tarea para los profesores en tornar más atractivo el lugar mediando los significados de la verticalidad con la horizontalidad. Este hecho fuera anunciado por Bauman:

Ser local en un mundo globalizado es señal de privación y degradación social. Los desconfortes de la existencia localizada se componen del hecho de que con los espacios públicos removidos más allá del alcance de la vida localizada, las localidades están perdiendo la capacidad de generar y negociar sentidos y se tornan cada vez más dependiente de acciones que dan e interpretan sentidos que ellas no controlan. (BAUMAN, 1999, p.8).

En correspondencia con las palabras del autor, cabe mencionar que el fenómeno de la globalización no es ajeno a la realidad de la escuela como lugar. Pues aunque su nominación resulta ser invisible, sus efectos son señalados a través de las mediaciones pedagógicas sintetizados en la falta de pertenecimiento a la escuela como lugar formativo y de utilidad social; así como también en la solución asertiva de estos problemas. Siendo más agravantes en las escuelas alejadas de la ciudad.

Así mismo Geraldí señala que la escuela se ve afectada por la sociedad globalizada generando “una crisis en los procesos del conocimiento, crisis en la formas de inserción social de la juventud sofocada por la de los posibles lugares de trabajo y convivio. Así como también una crisis en la identidad de la profesión del

profesor” (GERALDI, 2010, p.92) tal crisis de recaer en la falta de formación por los profesores sobre las temáticas de coyuntura actuales y globales que inciden sobre la escuela. No obstante refiere que toda “crisis gesta algo” de aquí la esperanza de resistir y proponer nuevos dispositivo educativos que articulados o no con los existentes ayuden a superar el plano inmediato.

Por otro lado es importante señalar que esta temática, también invita a una nueva comprensión de la educación por parte de la institución; analizando detenidamente aquellos elementos de la red de relaciones que no responden al mundo actual y que causan grandes tensiones entre los actores que sintetizan este proceso desde la escuela (lugar), disipándose o perdiendo relevancia en sus vidas. Hammes, Forster y Chaigar (2014) refuerzan que la escuela de hoy no es la única poseedora del conocimiento, pues las informaciones vienen llegando a la orden del día desde diferentes fuentes invitando a resignificar su papel en la sociedad actual.

A continuación se presenta otra experiencia vivida que capta las formas de comprender, la escuela como lugar a partir de los diferentes actores que la constituyen; cabe señalar la importancia de la mediación de los asesores y coordinadores para detectar tales asuntos y problematizarlos en el cotidiano escolar. Véase a continuación:

En cierta ocasión durante una reunión evaluativa en el instituto. Una maestra de lengua y literatura me manifestaba que en su examen todos los estudiantes de 7mo grado habían quedado aplazados y que ella les hizo el favor de programar un examen de rescate y el día que lo programó ningún estudiante asistió, al mismo tiempo la docente me expresaba que la causa de la inasistencia fue que la programación del examen coincidía con un clásico de fútbol que se trasmite por los medios televisivos, y que eso demostraba el desinterés que los estudiantes tenía en sus estudios, al preferir un ver el juego que asistir a clase y aplicar el examen.

Aprovechando esta experiencia, me dirigí al grupo de docentes para que reflexionáramos sobre lo sucedido buscando posibles respuestas. Extraordinariamente salieron muchas sugerencias como las siguientes: primero para que el estudiante se apropié del aprendizaje, este debe ser transmitido de forma dinámica y debe partir de los intereses y necesidades de los estudiantes. Como docentes debemos innovar, no podemos seguir enseñando de la forma que nosotros aprendimos. El instituto debió transmitir el partido ya que tiene los medios tecnológicos para hacerlo, de ese partido se hubiera generado luego un proceso de aprendizaje interdisciplinario. Acordamos desarrollar nuevamente la prueba y ante eventos extraordinarios que no dependen de la escuela, desarrollar planes conjuntos a fin de reducir los niveles de reprobación, abandono y

sobre todo tornar la escuela como un lugar de acontecimiento. (Eros 2015).

El espacio de formación de profesores es el mejor lugar para poner sobre la mesa aquellas situaciones que afectan la red de relaciones de la escuela. Aunque el sentido de pertenencia no se destaca como un punto a tratar en esta experiencia; él se muestra como una de las causas de reprobación. Es decir el hecho de que los estudiantes priorizaran el juego deportivo y no una prueba que determinará su calificación es apenas un síntoma de la actual indiferencia por la escuela como un lugar.

Pero ¿Qué se puede hacer ante casos como este que frecuentemente ocurren en las escuelas? La solución exacta quizás no exista, más si posibilidades de minimizar o resistir tales sucesos. Aquí la mediación del asesor y coordinador pedagógico entran en juego en el sentido de cuestionar y crear diferentes escenarios que mengüen la pérdida de interés por el lugar. Hacer frente a situaciones complejas en el mundo y sobre todo en el cotidiano escolar, invita a no callar, más bien cuestionar para encontrar un abanico de posibilidades que traten tales eventualidades. En ese sentido Bauman refiere que

No formular ciertas preguntas es extremadamente peligroso, más de que dejar de responder las cuestiones que ya figuran en la agenda oficial, al paso que responder el tipo errado de preguntas con frecuencia ayuda a desviar los ojos de las preguntas realmente importantes. El precio del silencio es pago en la dura moneda corriente del sufrimiento humano. (BAUMAN, 1999, p.11)

Mediar saberes sobre educación Ambiental a partir del quehacer del coordinador pedagógico indica cuestionar las iniciativas de sentido común que se practican en la escuela y contraponerlas con los conocimientos adquiridos en la formación profesional. El hecho de pertenecer a la escuela como lugar o ser parte de ella, implica tener conocimiento de las características del cotidiano escolar. Este hecho no significa que debemos caer en un asunto mecanicista más bien exige una “rigurosidad metódica” (FREIRE, 1996, p.26), para poder actuar con juicio, con tacto pedagógico que den cabida a espacios dialógicos basados en un enfoque crítico, cuestionador e innovador capaz de gestar nuevas acciones basadas en las experiencias ya vividas.

En concordancia con lo antes mencionado Geraldí (2010) señala que lo nuevo no está en lo que se discute o propone a través del habla o la crítica; sino en el avivamiento coherente de lo dicho que es renovado en la práctica. De esta manera el acto de mediar procesos de formación de los profesores sobre la temática ambiental debe darse en el marco del análisis y la articulación de experiencias ya vividas sobre las tomas de decisión sobre situaciones similares y que aportan en gran medida a resistir las cuestiones que ejercen fuertes tensiones en nuestro cotidiano afectando el equilibrio en la red de relaciones a la que pertenecemos.

La experiencia vivida por el asesor pedagógico, deja por entendido que los espacios de formación son claves para la discusión de relaciones de pertenencia a la escuela y a la vez es el lugar idóneo para planificar acciones que faciliten transformar la situación. De manera que se respeten los estilos e historias de vida de sus miembros. En otras palabras tornar la escuela como un acontecimiento que se aproximen a la realidad y a las significaciones de la sociedad actual.

El acto de mediar saberes sobre Educación Ambiental desde la escuela indica cuidar de todos los aspectos que la constituyen. Puesto que si se fractura un eslabón de esta cadena de relaciones; la escuela como lugar se va tornando insípida y con poco significado para generar procesos educativos ambientales. Para Grün (2008) el hecho que la Educación Ambiental busque reapropiarse socialmente de los lugares no es un indicador de caer en radicalismo y obstaculizar el curso normal de las relaciones, más bien es buscar un camino para el lugar. Aduciendo que este camino solo es dado por el cuerpo. Es decir por la acción de los protagonistas que tejen las relaciones en la escuela.

Del mismo modo el movimiento de formación de profesores que comienza su dialogo, con el análisis de los diferentes sentidos de pertenencia que tienen sus integrantes sobre la escuela; poseen un baluarte en mano para posibilitar estrategias que contribuirán con el fortalecimiento de la red y las relaciones no solo con el medio físico si no con él medio ambiente.

Por esta razón la Educación Ambiental, para alcanzar corporeidad a través de la personas necesita auxiliarse de la pedagogía y la didáctica. Con relación a esto Leff (2012) señala que el saber ambiental es aquella falta de conocimiento que abriga el deseo de conocer, que moviliza un proceso interminable de construcción de saberes que orientan a la sustentabilidad, la justicia; capaz de producir estrategia

y técnicas para la construcción de nuevas formas de ver un mundo sustentable, austero, ético que favorece la relación creativa entre lo real y lo simbólico.

Para concluir considero que la escrita de esta reflexión que emerge de los significados vividos por asesores y coordinadores pedagógicos en su cotidiano. Con aras a contribuir en la formación de profesores como “sujetos ecológicos” (Carvalho 2006) situados en un determinado lugar y tiempo. De tal forma que estos procesos se diseñen teniendo en cuenta que:

- ✓ La cuestión del pertenecimiento al lugar es un tema existencial de su ser y estar en el mundo. El cual necesita ser abordado en sus procesos de formación, para darle sentido al compromiso socioambiental de la escuela con las actuales generaciones. Pues Grün expone “Negligencia el mundo de la vida, es negar la experiencia del cuerpo vivido” (GRÜN, 2008, p.8)
- ✓ La cuestión del pertenecimiento en las mediaciones de los asesores y coordinadores debe trascender más allá de una visión epidérmica de la realidad de la escuela que invita al dialogo bajo un espíritu crítico y un método riguroso.
- ✓ La mediación de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar, a partir del estudio del lugar posibilita nuevos conocimientos producidos por los diferentes actores que constituyen la escuela. “De esa manera el pensamiento ambiental abre transición para un nuevo mundo. Al nombrar y resignificar las cosas del mundo, fertiliza nuevos de vida como hicieron las diversas culturas en su relación con la naturaleza a través del lenguaje” (LEFF, 2012, p.131traducción del investigador)

4.3. La mediación pedagógica de la educación ambiental implica actuar con tacto pedagógico

El presente texto reflexivo pone de manifiesto un aspecto, contenido en las experiencias vividas por asesores y coordinadores, sobre el hecho de mediar procesos de Educación Ambiental en el cotidiano escolar. Nos aproximamos al fenómeno de la mediación a través de la comprensión del “Tacto Pedagógico”.

Probablemente, no se muestre como algo interesante por el hecho ser conocido. Sin embargo, estimado lector, conviene señalar que, sólo de lo conocido emergen algunas consideraciones que, en este caso, pueden ser problematizadas en la formación de profesores y/o educadores ambientales.

Para comenzar, es necesario recordar aspectos, abordados en las reflexiones anteriores, que, desde el significado vivido, se entretujan para desvelar la naturaleza de las mediaciones referidas a la Educación Ambiental en la escuela. El primer aspecto se da en el entendido que las mediaciones, abordadas por coordinadores pedagógicos, señalan actividades de carácter socioambiental. El segundo, se refiere a la mediación como un proceso dialógico e intencionado que pretende superar el plano inmediato de dichas prácticas; y, el tercero, que la Educación Ambiental se tonifica según el sentido de pertenencia que tenga la comunidad educativa sobre la escuela como un lugar.

En vista a lo antes mencionado, se añade el tacto pedagógico como un elemento que, transversalmente, atraviesa la práctica de la mediación favoreciendo la red de relaciones que compone la escuela. Por otro lado, es común escuchar hablar, en el cotidiano escolar, de acompañar o mediar procesos educativos; sin embargo, no se nos enseña cómo actuar, a no ser por la experiencia de la práctica, que, metafóricamente, se asume bajo el método ensayo – error que, a veces, carece de profundidad en su reflexión. Para Geraldí:

Nos formamos profesores a lo largo de algunos años de estudios sobre ciertos contenidos que adquirimos, que incorporamos y que nos remodelan tornándonos la persona que no éramos. Seguramente, ese tipo de formación es un largo proceso histórico de construcción de identidad del profesor que se muestra en nuestros cursos de formación, haciéndonos reconocer que, de esta forma, es como nos formamos profesores. Sin embargo, tal vez esto nos forme; pero no nos torna profesores. (GERALDÍ, 2010, p.82).

De lo antes mencionado, se puede aseverar que sólo los acontecimientos del cotidiano, la experiencia y las relaciones a través del tiempo, articulados con los conocimientos actuales, nos tornan profesores. De ahí la importancia de espacios de formación que sirvan para confrontar nuestras experiencias y renovar los conocimientos útiles en el ejercicio de nuestra profesión acorde con los contextos actuales.

Por otro lado, la cuestión socioambiental, como parte de nuestra formación continua, debe ser abordada y actualizada tanto que se tenga en consideración

aspectos didácticos de cómo mediar estos procesos en el cotidiano; en otras palabras, traer a discusión el “¿cómo actuar con tacto?” para que nuestras mediaciones alcancen un efecto significativo en la transformación del cotidiano escolar, teniendo en nuestra manos la tarea de coadyuvar a que podamos vivir responsablemente con nuestro ambiente natural. Leff refiere que:

De ese modo, el pensamiento ambiental abre la transición para un mundo nuevo. La racionalidad ambiental busca un horizonte, no para descubrir ni colonizar tierras y pueblos; más para fundar un nuevo mundo que lance raíces en nuevos territorios en los cuales diversas culturas puedan cohabitar con la naturaleza. (LEFF, 2010, p.131).

Mediar procesos de Educación Ambiental en nuestro cotidiano escolar supone proceder con tacto y con sensatez sobre los múltiples acontecimientos que se reproducen rápidamente en nuestras comunidades educativas, que abrazan los efectos de una sociedad globalizada. Es un ejercicio reflexivo que permite un diálogo auténtico, ayudando al consenso y respeto de las peculiaridades de esa realidad. Es, también, saber cuándo intervenir para superarlas proponiendo opciones novedosas de carácter formativas y teniendo pleno conocimiento de la realidad. Van Manen, refiriéndose al tacto pedagógico, expone que:

[...] en primer lugar, una persona que tiene tacto posee habilidad de interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas con los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido por las normas, los límites y el equilibrio que hace posible saber en qué momento intervenir; parece saber qué es lo que hay que hacer. (VAN MANEN, 1999, p. 137- 138).

Como es evidente en lo antes mencionado, tanto la mediación como el tacto son atributos de la persona en la procura de superar o tratar determinada situación de su cotidiano. Por otro lado, todo proceso dialógico, razonablemente, precisa de que los sujetos que medían desarrollen tales características para superar o alcanzar los propósitos sobre las cuestiones ambientales. En sí, la superación del cotidiano escolar, en términos de procesos educativos ambientales, sólo es posible en la medida en que sus actores actúen con tacto pedagógico.

En la siguiente experiencia se intenta demostrar cómo se presentan las características del tacto en un asesor pedagógico que desarrolla mediación sobre cuestiones socioambientales en el cotidiano escolar. Veamos a continuación:

Durante una visita a un centro educativo, pude observar cómo, de manera positiva y participativa, los miembros de esta comunidad se integraban en el desarrollo de la campaña permanente de limpieza denominada “Vivir bonito, vivir bien, vivir seguro...”, cuyo fin era sensibilizar ambientalmente a los educandos y las familias bajo el valor del cuidado y amor a la madre tierra.

Para acompañar de cerca esta actividad, pensé en integrarme como un miembro más, pues la forma como lo hacían era casi contagiosa y fue motivo de querer experimentar tal acontecimiento. Consideré este trabajo como una incidencia muy relevante, a tal punto que pedí información sobre el número de participantes, las comisiones y, al azar, dialogué con estudiantes, obteniendo respuestas como: “estamos felices porque salimos de aula de clase”, “trabajo porque quede con mi grupo de amigos” etc.

Pude apreciar que no se contaba con cierta claridad sobre la parte organizativa y no todos los participantes estaban claros sobre los objetivos que se perseguía. Después, conversé con la docente, expliqué cómo usar el formato para procesar la información y abrir un espacio sobre otras formas o posibilidades de desarrollar la actividad. Expliqué, también, la importancia de registrar acontecimientos exitosos como éste en el diario ambiental que pueda servir de evidencias y experiencias para compartirlas en espacios o encuentros de reflexión pedagógica. (Nereida, 2015)

La experiencia describe el quehacer de una asesora pedagógica que acompaña el desarrollo de actividades ambientales, orientadas a nivel institucional, teniendo en primer lugar conocimiento y claridad de lo que organiza y planifica la escuela. De ahí la importancia de poder comprender la inmediatez del cotidiano escolar. A la vez, otro hecho relevante se da en el deseo de profundizar y comprender en la experiencia que viven los integrantes, registrada a través de la alegría que irradian.

Asimismo, de manera sutil, la asesora pedagógica manifiesta corporizar tal evento aproximándose de cerca a las personas que participan de la campaña de limpieza. Esta acción posibilita ver que la alegría no necesariamente implica una apropiación de significados sobre la importancia de conservar o proteger la madre tierra partiendo de la escuela; posiblemente sea más por el hecho de sentirse liberados de los procesos de aula y la posibilidad de estar en afinidad con sus amigos. Tales aspectos señalan un posible indicio que la actividad a su efecto no contribuya con los propósitos planeados.

Ella, además de entrar en contacto con los participantes de la actividad, se da a la tarea de experimentar y, de manera sensible, presta atención a cada acontecimiento ocurrido, permitiéndose autoreflexionar y reflexionar sobre la experiencia que se vive. Después, de manera solícita, establece vínculos para profundizar en la experiencia con los participantes.

Al respecto, Merleau-Ponty refiere:

Un sensible que va ser sentido presenta a mi cuerpo una especie de problema confuso. Es preciso que yo encuentre la actitud que le va dar el medio de determinarse y tornarse azul, es preciso que yo encuentre la pregunta mal formulada. Y todavía solo lo hago a su solicitud, mi actitud nunca es suficiente para hacerme ver el azul o tocar verdaderamente una superficie dura. El sensible me restituye aquello que le preste; pero es del mismo que yo lo obtuve.¹⁶(MERLEAU-PONTY, 1999, p.289).

En este sentido puede afirmarse que la mediación pedagógica de la Educación Ambiental a través del ejercicio del asesor y coordinador, implica que este se manifieste a través de su cuerpo y sus actos. Mostrando una sensibilidad sincera por el tema o la situación socioambiental, que se entraña en el cotidiano escolar. Este ejercicio es espontáneo y se sobrepone a las orientaciones o mandatos, conlleva a transmitir un mensaje coherente con la realidad. Además debe tener certeza que no es fácil intervenir con nuevas ideas ante prácticas arraigadas en la tradición de una comunidad escolar.

En otro orden, la sensibilidad propicia el diálogo, en este sentido vemos que actúa como un elemento que facilita y favorece la mediación de las actividades ambientales. En la experiencia compartida la coordinadora considera cuando es oportuno y cuáles son las condiciones para dialogar con la profesora sobre las situaciones vividas; por ello prescribe que el momento oportuno para reflexionar sobre el hecho es después de la actividad y abordar de manera personal a la profesora es lo más idóneo.

Además de problematizar las ocurrencias, ella señala posibles eventos que obstaculizarán particularmente la actividad; por ejemplo, a la falta de conocimiento

¹⁶ Assim um sensível que vai ser sentido apresenta a meu corpo uma espécie de problema confuso. É preciso que eu encontre a atitude que vai lhe dar o meio de determinar-se e de tornar-se azul, é preciso que eu encontre a resposta a uma questão mal formulada. E, todavia eu só o faço a sua solicitação, minha atitude nunca é suficiente para fazer-me ver o azul ou tocar verdadeiramente uma superfície dura. O sensível me restitui aquilo que lhe emprestei; mas é dele mesmo que eu obtivera.

sobre teoría o justificación sobre la actividad por parte de los participantes, ésta podría convertirse en un esfuerzo vano que no cale en las formas de relación entre los estudiantes con la naturaleza. En síntesis, la asesora parece contar con cierta intuición que le permite aproximarse y movilizar el pensamiento del profesor hacia otros escenarios.

En este sentido, a pesar de no reflejar ningún tipo de orientación sobre la temática ambiental en términos epistemológicos, el mediador hace uso de otros saberes, como el pedagógico y técnico, para fortalecer los procesos de Educación Ambiental. Cabe señalar que un mediador con tacto reconoce la importancia de reflejar los acontecimientos que la escuela promueve con éxito para ser sujetos a reflexión. La madurez del coordinador pedagógico, basada en el buen sentido o juicio, le permite actuar con tacto al acompañar y fomentar el diálogo a partir de lo vivenciado para la construcción de nuevos acontecimientos en la escuela que van ganando densidad y complejidad, tornando más amplia la comprensión de la Educación Ambiental.

Tal parece que el tacto pedagógico es clave en el alcance de los propósitos que los coordinadores y asesores se proponen para transformar la realidad de los niños. Sus mediaciones instan a hacer de la escuela un lugar de inclusión y en un ambiente agradable, bonito y seguro; en fin, trabajar sobre el sentido de pertenencia a la escuela como lugar. Además, se coloca en evidencia lo que Van Manen (1998) denominó como la forma general del tacto pedagógico, el cual está definido por la coexistencia de tres elementos: “la sensibilidad, la percepción consiente y la estética”. Sirva el siguiente ejemplo a manera de reflexión para representar los elementos del tacto presentes en una mediación de la Educación Ambiental.

Siempre me sentí profundamente condolida con las niñas y los niños que no fueron agraciados con una familia por diversas razones sociales, y que forman parte de nuestro contexto escolar y comunitario. Situación que se agudizaba más cuando la escuela celebraba el día de la madre o del padre y en la mayoría de los niños se manifestaba un fuerte vacío por la ausencia de éstos ante tales festejos.

Entonces mi primera tarea era intentar transformar esta realidad e insertar propuestas pedagógicas alternativas al Proyecto Político Pedagógico de la escuela. Esto me llevó a ejercer un trabajo dialógico de consulta e investigación con mis colegas profesores para descartar si tan sólo era una angustia personal. Muchos colegas coincidieron, mientras otros discreparon totalmente.

No obstante, surgió la idea de celebrar el mes de la familia para abrir las puertas de la escuela a todos sus integrantes. Como equipo de dirección abrazamos esta idea; bajo la inconformidad y descontento de varios colegas a quienes respetamos sus diferentes posturas.

Cuando llegó el momento de ejecutar la acción, fue evidente la aproximación de padres, hermanos, abuelos, tíos que eran los tutores de los niños. Algunos, contando historias sobre sus tiempos de estudiantes, integrando actividades deportivas y recreativas, compartiendo mate y experiencias en ruedas, surgieron muchas cosas que ni siquiera había pensado. Nunca habíamos visto tantos familiares interesados por visitar la escuela.

Tales acontecimientos sirvieron de ejemplo y, cuando vimos, los profesores resistentes comenzaron a integrarse. De ellos salió la creación de una obra de teatro representada por madres de familia que se propagó en otros centros escolares. Cada año los preparativos de esta actividad sobrepasan nuestras expectativas. (Diana, 2015).

La experiencia vivida por la profesora trasciende el hecho de comprender la Educación Ambiental como un acto que abarca aspectos ligados a la naturaleza. Por el contrario, ella consigue ver la importancia de abordar los temas sociales como una forma de fortalecer la dignidad de los educandos. Así, en medio de la vicisitud y la hostilidad que genera su propuesta, se da a la tarea de emprender nuevas opciones que facilitan mejorar el clima de relación entre los elementos que constituyen la comunidad educativa. En este sentido, Leff refiere “el ambiente deja de ser un objeto de conocimiento para convertirse en fuente de pensamientos, sensaciones y sentido”(LEFF, 2010, p. 130). Es muy probable que la práctica de la Educación Ambiental inicie con encontrar nuevos sentidos o significados de pertenencia a una comunidad, de reconocer la importancia de ser persona, pues tales cosas contribuirán con el desarrollo valores y una nueva sensibilidad que facilite la comprensión de las relaciones del ser con la naturaleza.

Para Leff (2010), las cosas del mundo vienen, se muestran, y se manifiestan, llegando a ser parte de nosotros a través de la palabra que las nombra, que les otorga su ser y su sentido. En este sentido, el hecho de trabajar los aspectos sociales en la escuela como parte de la Educación Ambiental, permite que los integrantes del proceso educativo comprendan la razón de ser en cuanto a su ser y estar en el mundo. En otras palabras, la comprensión de sí mismo y su mundo abre una posibilidad de encontrar significados a la ontología de la naturaleza o de su propio medio.

Según Merleau–Ponty “la sensibilidad nos enseña la relación de aquel, que percibe con su cuerpo y con su mundo”(MERLEAU–PONTY 1999, p. 281). De ahí su importancia como habilidad necesaria en las mediaciones pedagógicas, donde el actuar con tacto se evidencia en la sensibilidad de que el asesor y coordinador no está distante del mundo pedagógico que experimentan los profesores y los niños en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La sensibilidad permite que actuemos con tacto sin observar de largo y sin juzgar *a priori* y fríamente.

Tal parece que, en la experiencia vivida por la coordinadora pedagógica, existió cierta tensión por la propuesta que ella consideraba necesaria e importante para mudar la realidad de los niños y niñas. Sin embargo, no desistió porque vio que no era una percepción personal y se dio, primeramente, a la tarea de convertir lo antagónico en un acto de solidaridad, amistad, alegría y esperanza, terminando en un derroche de creatividad y participación comunitaria que sigue siendo sistematizado y actualizado en la escuela. Según Freire y Horton:

Tengo certeza de que una de las dolencias más trágicas de nuestras sociedades es la esquematización de la mente. Si usted va más allá de los padrones previamente establecidos, considerados como inevitables, usted pierde credibilidad. Sin embargo no hay creatividad sin ruptura, sin rompimiento con el pasado, sin un conflicto en el cual necesito tomar una decisión. Yo diría que no hay existencia humana sin ruptura. (FREIRE Y HORTON, 2005, p.62).

Para los autores, la estética se opone a cualquier criterio rígido, tallado sobre piedra, causante de parálisis en el modo de ser y estar en el mundo. La estética, en la profundidad de su belleza, se alcanza con una intervención crítica, con la valoración del género humano, con la libertad. En sí, con la ruptura de paradigmas que atentan contra la dignidad humana. En este sentido, la estética va ligada con la responsabilidad ética de todo pedagogo para crear un ambiente de autonomía respetuosa y consciente sobre la relación consigo mismo, con los otros y con el medio ambiente.

La estética no sólo es el producto; es la forma como el coordinador y el asesor a través del tacto modelan su mediación pedagógica con los actores de la comunidad educativa. Es auténtica y creadora de climas bonitos y agradables a través de cada palabra, cada gesto, cada opinión. Ayuda a tornar las cosas claras,

accesibles, justas y equilibradas. En sí, la estética está impresa en cada acción que se teje para mediar pedagógicamente los saberes.

Debido a este hecho, se hace necesario que, a la luz de nuevas formaciones del profesorado, se resignifique la idea de una Educación Ambiental orientada a acciones conservacionistas y avanzar en la complejidad de entender al ser como responsable y protagonista de mudar la crisis ambiental, producto de la intervención del mismo ser en una sociedad moderna y líquida pautada por el capitalismo, la individualidad y el consumismo. De acuerdo con Leff “sería ir más allá del ser que representa la palabra, hay un sentido que viene del significado, de la sensibilidad y de la sensualidad que se funda en la palabra para nombrar ese sentido que hace, de lo que se siente y del sentido, hábito y práctica en relación con el ser que para mí existe”(LEFF, 2010, p. 126).

Se puede reafirmar, entonces, que la escuela, en su papel de socializadora, es un lugar idóneo para que, a través de las redes de relaciones, se renueven los conocimientos epistemológicos de la Educación Ambiental facilitados a través de comprensiones del ser mismo, en cuanto un campo de la educación que se preocupa primeramente por el bienestar actual y futuros de todo tipo de vida en la tierra. De resignificar y promover mejores relaciones con la naturaleza y, sobretodo, comprender, críticamente, como las sociedades actuales intervienen de manera irresponsable sobre los sistemas ecológicos y, por ende, sobre sí misma.

Cabe destacar que el tacto pedagógico en las mediaciones de la Educación Ambiental debe fundarse en el hecho de que la sensibilidad no significa ser débil, conformista, o callar ante situaciones que no favorezcan con el entendimiento de la Educación Ambiental que pretende formar ciudadanos capaces de saber convivir consigo, con los otros y el medio natural que habitan. En concordancia con Van Manen “el tacto pedagógico es siempre sincero y confiado, nunca falso y engañoso”(VAN MANEN, 1998, p.21). Se puede, entonces, agregar que actuar con tacto pedagógico en las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental, posibilita que el educador transforme una situación estéril, poco funcional e, incluso, nociva, que no contribuye al crecimiento de la sensibilidad por las cuestiones socioambientales, en un acontecimiento positivo.

De acuerdo con Bauman (2013), al expresar que es por la escuela que se comienza a favorecer el arte de discernir las informaciones que son recibidas y

fortalecer los aprendizajes respecto a un mundo cada vez más heterogéneo, la mediación pedagógica de procesos educativos también recaería en fomentar la resistencia y el espíritu crítico acerca de las situaciones socioambientales. Es, además, un trabajo de todo pedagogo.

Dicho lo anterior, ante las problemáticas sociales y ambientales que modelan el actuar de la escuela de hoy, los mediadores pedagógicos de la Educación, además de adquirir y renovar los conocimientos epistemológicos de la Educación Ambiental, necesitarían, obviamente, saber cómo aplicar esos procesos desde un punto de vista crítico y que ayude a comprenderla, pues resulta que normalmente se proporciona la teoría respondiendo muchas veces a discursos hegemónicos.

Finalmente, el tacto pedagógico es un elemento esencial contenido en las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental de los asesores y/o coordinadores pedagógicos. Pues este elemento permite un mejor acercamiento al mundo inmediato vivido por los demás miembros de la comunidad educativa, posibilitando un diálogo más productivo que aborde los problemas socioambientales a partir de su cotidiano. De ahí la importancia de discutir esta temática en los procesos de formación continuada de los asesores y coordinadores permitiendo tener una mejor lucidez del tratamiento o abordaje de la cuestión socioambiental.

PARA CONCLUIR...

El ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder inscritas en las formas dominantes del conocimiento. (LEFF, 2012, p. 16 – 17).

En esta disertación se mostró una aproximación comprensiva al mundo de la vida sobre las mediaciones pedagógicas de la Educación Ambiental, a partir de la experiencia de los asesores y coordinadores pedagógicos en su cotidiano escolar. En sí, qué significa mediar procesos de Educación Ambiental en la escuela.

Cabe a bien, sintetizar que la mediación pedagógica es entendida como un proceso de acompañamiento *in situ*, a actividades de carácter socioambiental, orientadas por la institución. Por otro lado, este ejercicio se caracteriza por ser dialógico, pero limitado a conocimientos de corte experiencial, y a rutinas socializadoras que predominan en el ejercicio docente. Sumado a esto, dentro de la pluralidad de saberes que determinan el cotidiano escolar, la Educación Ambiental sigue siendo un tema poco discutido y reducido a prácticas activistas, donde el ejercicio crítico, problematizador o reflexivo, desde el punto de vista epistémico, es muy pobre.

Las experiencias evocadas a través de narraciones y entrevistas facilitaron la reconstrucción de los significados otorgados por este grupo de profesores. Significados que se desarrollan desde tres posibles escenarios:

- ✓ El primero, referido a la formación de profesores, donde la discusión ambiental se centra en los procesos didácticos de planeamiento y programación de actividades desde el nivel de aula. Aquí, se aborda el tema de manera superficial y se proponen actividades pragmáticas. La intervención del asesor y coordinador se mueve por los conocimientos recogidos en materiales curriculares o la experiencia, la cual tiene un alto grado de poder socializador.
- ✓ El segundo, se da a través del acompañamiento en aulas de clase. Los procesos de enseñanza–aprendizaje en la escuela, evidencian el desarrollo de acciones de Educación Ambiental, acordados en encuentros de formación de profesores. El asesor y/o el coordinador intervienen, estableciendo

diálogos centrados en aspectos técnicos o pedagógicos, y, a través del tacto, instan a los profesores a movilizar actividades para salir del plano inmediato al plano mediato, en el entendido que lo mediato es el supuesto en el que se fundamenta la educación ambiental en la escuela. El asesor y/o coordinador pedagógico aportan ideas que fortalecen tales actividades o las superan, en caso de ser inexistentes.

- ✓ El tercero, se da a través de la intervención con todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y padres. Normalmente, en este espacio se manifiesta el interés de hacer actividades de Educación Ambiental, cuando los problemas de carácter ambiental, psicológico o social, amenazan o afectan la normalidad de los procesos pedagógicos. Ante la vulnerabilidad, se actúa y en algunas ocasiones no se obtiene suceso, porque tales procesos no responden a las realidades del lugar. Las mediaciones sobre Educación Ambiental, desarrolladas a partir del actuar de asesores y coordinadores, revelan la concepción predominante de las corrientes conservacionista, naturalista y humanista, que se integran o se abordan de manera separada. En otro orden, las concepciones sobre Educación Ambiental explícitas en los programas de estudio; tales como: Desarrollo Sostenible, Sustentables y Transversal son pocas comprendidas y por ende poco mencionadas en las experiencias referidas por los participantes.

En definitiva al comprender estos escenarios donde se desarrolla la mediación pedagógica de la Educación Ambiental en el cotidiano escolar; se puede distinguir la presencia de los asesores y/o coordinadores pedagógicos como sujetos que ayudan a potencializar los procesos de enseñanza – aprendizajes. Sujetos que se integran y que forman parte de la red de relaciones que construye la escuela; por ende poseen otras lecturas del mundo que al ser conjugadas con las visiones del mundo inmediato vivido en los procesos de aprendizaje podrían originar nuevos conocimientos, nuevas prácticas, nuevas situaciones de enseñanza aprendizaje.

No obstante, los asesores y/o coordinadores pedagógicos se ven condicionados o limitados a un conocimiento ya sistematizado por la institución educativa; a través de orientaciones. Este hecho fragiliza la comprensión desde el punto de vista epistémico de la Educación Ambiental, en consecuencia se llega a un

callejón sin salida que reproduce un círculo vicioso e ingenuo donde predomina el sentido común o la tradición de prácticas conservacionista.

Como se mencionó antes, los saberes que movilizan el actuar de los asesores y profesores en el cotidiano escolar, están pautados por conocimientos pedagógicos y metodológicos propios de su función. El conocimiento epistemológico es impreso a través de los materiales o lineamientos de proyectos, y, la experiencia, adquirida a través de la práctica. Se comprende que los procesos de mediación pedagógica sobre la Educación Ambiental, concebida desde la singularidad de cada escuela, demandan elementos que todo coordinador o asesor pedagógico necesita saber para desarrollarla eficientemente:

- ✓ Conocimiento mínimo sobre la temática, que no necesariamente responde a las bases epistemológicas de la Educación Ambiental en el currículo, sino a orientaciones institucionales que, generalmente, salen al encuentro con sus propias experiencias acumuladas en la sala de clase.
- ✓ La mediación pedagógica es un ejercicio táctico y estratégico que retoma elementos como la organización, planeamiento y el diálogo.
- ✓ La mediación pedagógica de la Educación Ambiental es un ejercicio que se concreta en comunidad. De ahí la importancia de fomentar la participación y la necesidad de hacer, de ésta, un acto político.
- ✓ El sentido de pertenencia a la escuela como un lugar que mueve y transforma significados sobre las formas de relacionarse consigo, con los otros y con la naturaleza. Este elemento es de suma importancia en la práctica de los asesores pedagógicos; debido a que permite la creación de actividades que ayudan a resignificar el rol socializador de la escuela de cara a las problemáticas ambientales.
- ✓ La sensibilidad por las cuestiones ambientales y sociales manifestadas a través del tacto pedagógico, es un elemento indispensable que facilita la mediación pedagógica de la Educación Ambiental y que posibilita el diálogo respetuoso, ya que atiende, primeramente, a la persona, para, después, abordar la situación específica.

La escuela sigue siendo el lugar más valioso para desarrollar procesos de Educación Ambiental, pues en su rol socializador de personas y, por ende, de

culturas, permite la movilización y transformación de comprensiones. No obstante, existe un eslabón en esta tela de relaciones que necesita ser fortalecido continuamente. Este eslabón, es el profesor, pues son ellos los que cuentan con la madurez y la experiencia de vida para poder facilitarlos. De ahí el reto que tienen los sistemas educativos para hacer llegar las bases epistemológicas de la Educación Ambiental a la escuela, de forma tal que permita mover esas comprensiones hacia un nivel más crítico y sustentable, teniendo en cuenta la realidad marcada por una sociedad cada día más globalizada. Esta sociedad, por fin, también va al encuentro con la educación y la pedagogía, que parecen estar estacionadas y con un potencial que no da respuestas a los acontecimientos globales.

La aproximación al mundo vivido por asesores y coordinadores pedagógicos sobre la mediación de la Educación Ambiental. Me permite reflexionar sobre la importancia de estos sujetos en la red de relaciones que constituye la escuela; y las múltiples experiencias sobre la situación socioambiental en la que constantemente ellos se enfrentan, proponiendo posibles respuestas que pueden o no ser ingenuas sobre esta temática. Pero que abren un espacio para ser potencializadas a partir de las nuevas epistemologías que emergen del campo de la Educación Ambiental y que la institución educativa debe aprovechar para tratarlas y aproximarlas al mundo real de la educación. De ahí la necesidad de integrar esta temática en los procesos formativos del asesor y coordinador pedagógico; considerando sus experiencias vividas.

Estimado lector, espero que este ejercicio de investigación pueda contribuir a generar discusión en los procesos de formación de profesores en todas las expresiones o denominaciones existentes en la escuela, a fin de despertar nuevos sentidos por las cuestiones ambientales e impregnar ese sentido a nuestros niñas y niños, por quienes trabajamos y en quienes se hace vida la profesión que escogimos.

REFERENCIAS

ADAMS, Telmo. Mediação (pedagógica). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides y ZITKOSKI, Jaime. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

ANDRÉ, Marli e VIEIRA Marili. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda y PLACCO, Vera Nome. (Orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

ARANHA, Maria. Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASOCIACION ESPAÑOLA DE EDUCACION AMBIENTAL – AEEA. **Historia de la Educación Ambiental: La Educación Ambiental en el Siglo XX**. AEEA. España, 2010.

AYALA, Raquel. **La metodología Fenomenológico – Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa**: posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, v.26, n.2, p.409-430, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Em busca da política**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Comunidade: a busca por segurança, no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Sobre Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação, conselho pleno. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: 2012, p.5.

_____, Ministério do Meio Ambiente – MMA. **Educação Ambiental: por um Brasil Sustentável**. 4. ed. Brasília, 2014.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. 2. ed. São Paulo: melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAVEIRO, Eguimar. Corporeidade e lugar: elos da produção da existência. In: MARANDOLA, JR, Eduardo, Holzer, WERTHER, Oliveira, L.D. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: perspectiva, 2012.

COUSIN, Cláudia. **Pertencer ao navegar, agir e narrar**: a formação de educadores ambientais. 2010. 217 f. Tese. (Doutorado em Educação Ambiental) Ministério de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande. 2010.

DE LA LENGUA ESPAÑOLA, **Real academia española**, online. Disponible en <<http://www.rae.es/>>. Consultado en 12 sep. 2014.

DIAS, Geraldo. **Educação ambiental; princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. In Flick, Uwe (Org.). Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do livro, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**. Conversa sobre a educação e mudança social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. San Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GIBS, Graham. Análise de dados qualitativos. In FLICK, Uwe (Org.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista eletrônica. Mest. Educ. Ambiental**. ISSN 1517-12 56, v. especial, 2008.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica**: Apunte para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires. Editorial Stella, 2007.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica**: educação à distância alternativa. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997.

HAMMES, Cares; FORSTER, Mari; CHAIGAR, Vânia. Formação de professores, integração curricular e a geografia: o lugar escola como espaço de acontecimento. In: Antonio Carlos Castrogiovanni... [etc al.] (Orgs.) Ivaine Maria Tonini... [etc al.] **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HEIDEGGER, Martín. **Ser e tempo**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e proposta**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MERLEAU- Ponty, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NICARAGUA. **GEO IV informe del Estado Ambiental: Nicaragua 2007-2008**. Disponible en <<http://www.marena.gob.ni/>>. Acceso en 15 de julio 2015.

_____. **Asesoría Pedagógica y la normativa que la regula**. 2006.

_____. CONADES. **Informe Nacional de Avances, en el Cumplimiento de los Compromisos de la Agenda 21**. 2001. Disponible en: <www.bvsde.org.ni/Web_textos/bvsacd/InformeNacional.pdf>. Acceso en 15 mar. 2014.

_____. Decreto de ley n.1-94 de 7 de enero de 1994. Creación del ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. **Diario Oficial La Gaceta**, Managua, n 6, p 53, 10 enero 1994.

_____. **Diseño Curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense**. Managua: 2009

_____. Ministerio de Educación. Secretaria de Planificación Educativa e inversiones. **Manual descriptivo de cargos – Delegación Municipal del Poder Ciudadano**. Managua: 2012.

_____. **Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012- 2016** versión preliminar. 2012. Disponible en <<http://www.pndh.gob.ni/>>. Acceso el 15 de julio 2015.

_____. **Educación Ambiental en Nicaragua**. 2014. Disponible: <<http://www.marena.gob.ni/>> Acceso 15 mayo, 2014.

NICASTRO, Sandra. **Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor**. Buenos Aires. Paidós, 2006.

OLIVEIRA, Edilson Moreira D; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética escolar: teoria e pratica**. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Livia. D. O sentido do lugar. In: MARANDOLA. JR, Eduardo, Holzer, WERTHER; OLIVEIRA, Livia. D. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: perspectiva, 2012.

ORTEGA, Pedro. **Transversalidad de la Educación Ambiental**. Pedagogía Social: Revista interuniversitária. INSSN – e, Nº 3, p.175 – 190, 1999.

PILLETTI, Nelson. **Estruturando o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O papel do coordenador pedagógico. In: **Revista Educação**, 2011. Disponível em:<<http://revistaeducacao.uol.com.br>>Acesso em: 24. mar. 2015.

PORLAN, Ariza; RIVERO, García; MARTIN, del Pozo R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. **Revista Enseñanza de las ciencias**, v.15, n.2, p.155-172, 1997.

RANGEL, Mary. Supervisão do sonho à ação _ uma pratica em transformação. In Carapeto, Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é a educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANCHEZ, José. **Tradiciones epistemológicas em Investigación Educativa: Paradigmas Clásicos**. Disponível em <<http://www.academia.edu/949986/>> Acesso em: 18.08.2015.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record 2012.

SATO, Michèle; SANTOS, Jose Eduardo D. Um breve itinerário pela Educação Ambiental. In Santos, Jose Eduardo D; Sato, Michèle. (Org.) **A educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: **SATO**, Michèle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERBIA, José. **Diseño, muestreo y análisis de la investigación cualitativa**. Revista Hologramática, v.3, n.7, p.123 – 146. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. In **RUSCHEINSKY**, Aloisio (Org.). **Educação Ambiental abordagens múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

VANMANEN, Max. **El tacto de la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. España: Paidós Educador. 1998.

_____. **Investigación Educativa y Experiencia Vivida**: Ciencia Humana para una pedagogía de la Acción y la sensibilidad. España: Idea Books, S.A, 2003.

ZAKRZEWSKI, Sônia Beatris Balvedi; SATO Michèle. Refletindo sobre a formação de professor@s em Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E; SATOS Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Pesquisador Responsável:

Telefone para contato do pesquisador (a):

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que me leva a estudar o problema/questão da pesquisa

O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)
PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) _____

dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, a tradução fiel das minhas contribuições à língua espanhola, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

ANEXO 02: FICHA DE PROCESAMIENTO DE DATOS

NOMBRE DEL PARTICIPANTE:CODIGO: NACIONALIDAD:
PROTOCOLO ORIGINAL
PROFUNDUZANDO EN LA EXPERIENCIA (ENTREVISTA CONVERSACIONAL)
REFORMULANDO LA EXPERIENCIA VIVIDA
ANALISIS TEMATICO (APROXIMACION HOLISTICA O SENTENCIOSA)
ANALISIS TEMATICO (APROXIMACION SELECTIVA O DE MARCAJE)
ANALISIS TEMATICO (APROXIMACION LINEA A LINEA)
ANALISIS TEMATICO (TRANSFORMACION LINGÜISTICA)
DETERMINACION DE TEMAS CASUALES O ESENCIALES (METODO DE VARIACION IMAGINATIVO)

ANEXO 03: CARTA DE INVITACION CON EXPERIENCIAS VIVIDAS POR EL INVESTIGADOR.

CARTA

Rio Grande, 20 de agosto de 2015.

**Prezado Professor:
Coordenador Pedagógico
E.MEF.**

Estou muito feliz em conhecer-lhe e saber que nós desenvolvemos ações muito similares em nossos sistemas educacionais, os quais se constroem em três pontos: o currículo, a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem. Por tal motivo, ao vir ao Brasil e realizar a Pós-graduação em Educação Ambiental, escolhi pesquisar nossas práticas, pois carregam ricas experiências vividas de forma única e que podem possibilitar as aprendizagens para outros coordenadores que começam a caminhar nesta plataforma da educação, que muitas vezes fica esquecida.

Escrevo-lhe a fim de compartilhar parte de minha experiência, à procura de compreender os saberes sobre Educação Ambiental em nossas mediações pedagógicas e convidar-lhe a reviver algum acontecimento que, ao longo de seu caminhar, tenha relação com esta temática e possa ser contada através de um relato como retorno a esta carta. Na sequência, farei minha apresentação e, em seguida, descreverei como me tornei assessor pedagógico e, por último, relatarei uma breve experiência referente ao tema.

Sou professor do sistema educacional da Nicarágua (América Central) e comecei nesta caminhada aos 19 anos de idade. Havendo terminado a formação na escola normal para professores, minhas primeiras experiências em sala de aula aconteceram na escola do campo trabalhando com grupos de alfabetização e pelas tardes com jovens e adultos, os quais não podiam acessar a escola regular porque desenvolviam trabalhos agrícolas. Depois fui professor da cidade no período noturno em que atendi estudantes de ensino médio nas disciplinas das Ciências Naturais e paralelamente continuei minha formação a distância, até me graduar na licenciatura de Biologia.

No ano 2003, fui selecionado como técnico de educação do município de Boaco, função que tinha um enfoque de supervisão tradicional e que após se renovou com um novo modelo denominado assessoria pedagógica. Assim, já por quase oito anos, desenvolvo esta ação acompanhando os professores nos processos de ensino e aprendizagem e compartilhando nossa formação continuada. Minhas práticas de assessoria começaram tendo como sustento minhas práticas em sala de aula, ao compartilhar com os colegas nos momentos de planejamento das atividades e também teve valor as formas de assessoria desenvolvidas pelos assessores que me acompanharam quando eu trabalhava na sala de aula.

Sempre questioneei o verdadeiro sentido da assessoria pedagógica, pois esta prática sempre se vinculou com ações de caráter burocrático e com pouca formação na área pedagógica, além disso, acompanhei os professores na sala de aula e em seus processos formativos, inserindo-me como um professor mais levando comigo todas as orientações curriculares do sistema educacional e estimulando a troca de experiências entre colegas de aula.

Ações que depois de desenvolvidas eram motivo de dúvidas e questionamentos, como por exemplo: verdadeiramente assessoriei neste processo de acompanhamento? Os professores levam à prática da qual compartilhamos? Por consequência, pude olhar e escutar as falas dos professores que tinham experienciado em suas salas de aula e que, além disso, os seus alunos tinham gostado e melhorado seus resultados, esses eram momentos de alegria. Mas quando professores expressavam

um sentimento de impotência ante as situações vividas nas salas de aula eu também o experimentava, ainda eu desse alguma sugestão, considerava que não era contribuição.

Em relação à Educação Ambiental, em meu trabalho sempre tentei aproximá-la, levando em consideração meus conhecimentos na universidade e as diretrizes curriculares. A seguir, narro um acontecimento que experienciei e que considero hoje, realizando esse movimento recursivo, importante para a minha constituição enquanto coordenador pedagógico.

Certo dia em uma roda de formação com os professores das áreas de ciências, física - natural e as matemáticas, discutia-se o planejamento das aprendizagens do mês e as formas de avaliação. Quando um professor me perguntou diretamente, como deveria ser feita a adequação curricular com respeito em relação a os eixos transversais nas diferentes áreas de estudo. De certa forma me senti com dúvida e pensei que esperavam uma resposta, como se quisessem uma resposta pronta, ou seja, uma receita, assim que instantaneamente tentei a forma de gerar um diálogo, retomando algumas orientações curriculares.

Para nos adequarmos ao currículo, precisávamos ter de certa forma conhecimentos dos problemas do município e da escola, exemplificando, detectamos problemas que implicaram os dois lugares, assim sendo “acúmulo de lixo e a falta de tratamento”, nosso ponto em questão. Aproximamos este eixo-problema com os eixos transversais para encontrar com quais tinham certa vinculação e, assim, construímos uma proposta de estratégias a serem abordadas na sala de aula.

Nessa discussão das aproximações, vimos que o problema não só pertencia a um eixo transversal. Logo, eu fixei minha atenção no eixo de desenvolvimento ambiental sustentável, achando que a problemática era uma questão de manejo de lixo e que atentava cruelmente contra a saúde, deteriora ecossistemas do presente e do futuro. Então, sugeri pensarmos certas atividades já feitas anteriormente ou novas para articularmos com nossos conteúdos curriculares, as quais poderiam ser desenvolvidas na sala de aula levando em consideração as particularidades. Muitas atividades comuns e de rotina saíram, tais como: diálogos, campanhas de educação ambiental, etc.

Quando tudo parecia indo bem, um professor da matemática expressou que parecia ser muito fácil, mas na sua área esta aproximação com os conteúdos não dariam certo e sempre se ficava na fala isolada dos conteúdos e os eixos. Nesse momento, eu não sabia o que falar, pois a fala vinha de alguém que tinha propriedade do que vivia em sua prática e também alguém de uma área da qual eu não tinha formação. Até que uma fala de outro professor da área auxiliou-me, afirmando que era possível, só que era necessário de um maior esforço, movimentado pela criatividade e a aproximação de dados concretos sobre o eixo abordado a certos problemas operacionais das matemáticas, prescritos nos textos e programas curriculares.

Depois da discussão, senti-me tranquilo e agradecido com o professor que me auxiliou no momento. Mesmo assim, sempre ficou a dúvida referente a: será que tudo terminaria claro para o professor? Ou só foi um encontro comum? Verdadeiras estas discussões serão levadas até a sala de aula? Assim, transcorreu mais um evento de meu cotidiano como assessor pedagógico, neste caso num contexto de roda de formação, que abriu oportunidade de aproximar a temática ambiental na discussão pedagógica dos professores.

Prezado coordenador pedagógico, gostaria muito que você respondesse esta carta contando sobre seu trabalho e respondendo as seguintes questões: como se tornou coordenador (a) pedagógico (a)? Como é o fato de mediar pedagogicamente a Educação Ambiental no seu cotidiano escolar? Tente centrar sua atenção em um fato concreto que tenha vivido e que acredite formar parte desta temática. Assim, nesta troca de experiências nos fortalecemos.

Eu agradeço por estender sua mão para compartilhar sua experiência, aguardo retorno e desejo-lhe bom sucesso neste segundo semestre.

Um abraço fraterno.

Professor Cristian Danilo Cerda Cerda
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental
PPGEA/FURG

ANEXO 04: EJEMPLO DE UNA EXPERIENCIA PROCESADA

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: NEREIDA	CODIGO: E1
NACIONALIDAD: NICARAGÜENSE	
PROTOCOLO ORIGINAL: En la actualidad el MINED atiende el programa del Medio Ambiente en el cual le doy seguimiento. Los centros educativos realizan un plan con los directores donde desarrollan acciones como limpieza permanente, elaboración de murales, celebraciones de las efemérides, reforestación y los huertos escolares. Mi función es acompañar y consolidar los informes que proceden de las escuelas; sin embargo me he encontrado docentes que desarrollan improvisadamente esta función en ese momento les explico el formato en el que trabajan la información y sugiero la importancia de organización del trabajo; así como el registro de incidencias en el diario ambiental.	
PROFUNDIZANDO EN LA EXPERIENCIA (ENTREVISTA CONVERSACIONAL) ¿Puede mencionar un ejemplo concreto (una escuela) en la que usted haya desarrollado esta función? ¿Cómo son asumidas las actividades ambientales ejecutadas por la comunidad educativa? ¿Qué estrategias desarrolla para aproximarse a los miembros de la comunidad educativa? ¿Cómo se sintió al desarrollar este trabajo? ¿Por qué? ¿Cree que de esta forma asesora procesos de Educación Ambiental en la Escuela? ¿Por qué? ¿Qué saberes sobre Educación Ambiental usted desarrolla en este proceso de asesoría?	
REFORMULANDO LA EXPERIENCIA VIVIDA <i>Durante una visita a un centro educativo, pude observar cómo, de manera positiva y participativa, los miembros de esta comunidad se integraban en el desarrollo de la campaña permanente de limpieza denominada “Vivir bonito, vivir bien, vivir seguro...”, cuyo fin era sensibilizar ambientalmente a los educandos y las familias bajo el valor del cuidado y amor a la madre tierra.¹</i> <i>Para acompañar de cerca esta actividad, pensé en integrarme como un miembro más, pues la forma como lo hacían era casi contagiosa y fue motivo de querer experimentar tal acontecimiento.²</i> <i>Consideré este trabajo como una incidencia muy relevante, a tal punto que pedí información sobre el número de participantes, las comisiones y, al azar, dialogué con estudiantes, obteniendo respuestas como: “estamos felices porque salimos de aula de clase”, “trabajo porque quede con mi grupo de amigos” etc.³</i> <i>Pude apreciar que no se contaba con cierta claridad sobre la parte organizativa y no todos los participantes estaban claros sobre los objetivos que se perseguía.⁴ Después, conversé con la docente, expliqué cómo usar el formato para procesar la información y abrir un espacio sobre otras formas o posibilidades de desarrollar la actividad.⁵ Expliqué, también, la importancia de registrar acontecimientos exitosos como éste en el diario ambiental que pueda servir de evidencias y experiencias para compartirlas en espacios o encuentros de reflexión pedagógica.⁶ (Nereida, 2015)</i>	
ANALISIS TEMATICO (APROXIMACION HOLISTICA O SENTENCIOSA) ❖ La mediación pedagógica de la Educación Ambiental, consiste en un proceso de acompañamiento a las formas como la escuela proyecta la dimensión ambiental en su cotidiano, implica una mirada desde lo particular (sala de aula) a lo general (Escuela).	
ANALISIS TEMATICO (APROXIMACION SELECTIVA O DE MARCAJE) ❖ <i>“Durante una visita a un centro educativo, pude observar cómo, de manera positiva y participativa, los miembros de esta comunidad se integraban en el desarrollo de la campaña permanente de limpieza denominada...”</i> La mediación pedagógica de la Educación Ambiental comienza con una observación de cerca a las actividades desarrolladas por los miembros de una determinada comunidad educativa. ❖ <i>“Para acompañar de cerca esta actividad, pensé en integrarme como un miembro más, pues la forma como lo hacían era casi contagiosa y fue motivo de querer experimentar tal acontecimiento.”</i> <i>Mediar implica insertarse en cotidiano escolar que demarca las prácticas ambientales que</i>	

se desarrollan en la escuela.

- ❖ *Expliqué, también, la importancia de registrar acontecimientos exitosos como éste en el diario ambiental que pueda servir de evidencias y experiencias para compartirlas en espacios o encuentros de reflexión pedagógica*
El hecho de mediar pedagógicamente la Educación Ambiental implica reconocer la importancia de evidenciar prácticas relevantes del cotidiano escolar.

ANÁLISIS TEMÁTICO (APROXIMACION LINEA A LINEA)

{Línea 1} Muestra que el acto de mediar pedagógicamente la Educación Ambiental es un proceso que implica conocimiento previo del tema o los objetivos tratados en el cotidiano escolar.

{Línea 2} Muestra que el proceso de mediación va más allá del conocer, implica inmersión, contacto, sensibilidad

{Línea 3} muestra que la Educación Ambiental implica aproximación y dialogo.

{Línea 4} La mediación pedagógica de la E.A implica prestar atención a cada uno de los eventos que acontecen en el cotidiano escolar.

{Línea 5} Muestra que el conocimiento sobre lo cotidiano orienta nuevas posibilidades de actuar durante las mediaciones pedagógicas de la E.A.

{Línea 6} Muestra la importancia de registrar evidencias de las acciones sobre E.A que desarrolla la escuela, de forma que sean compartidas a otros niveles fuera del aula y escuela

ANÁLISIS TEMÁTICO (TRANSFORMACION LINGÜÍSTICA)

La mediación pedagógica de la Educación Ambiental a partir del actuar de los asesores y coordinadores pedagógicos es un proceso de acompañamiento que exige tacto pedagógico. Para identificar y tratar las formas como los integrantes de la escuela desarrollan actividades educativas ambientales, basadas en orientaciones institucionales y programas curriculares. También implica reconocer pedagógicamente los esfuerzos que se hacen para tornar la Educación Ambiental un componente exitoso y visible en la escuela.