



Una propuesta para evitar la disociación de lo natural y lo social

Ana Sylvia Acosta Rodríguez¹

◆ INTRODUCCIÓN

A través de la historia de las diversas culturas es posible observar la manera en que el hombre fue condicionando su vida a partir del entorno y fundamentando su cosmovisión en los fenómenos naturales, creando vínculos muy estrechos entre el cuidado, el respeto y la religiosidad por la naturaleza. Los conocimientos empíricos que los primeros pobladores de la tierra lograron adquirir han representado legados muy valiosos para las culturas posteriores; desafortunadamente, en la actualidad, sólo perduran en algunas comunidades rurales o zonas muy apartadas de las ciudades.

El intelecto y la capacidad técnica del hombre, al privilegiar el desarrollo tecnológico sobre la conservación del medio natural, fue propiciando la explotación inmoderada de los recursos naturales y destrucción del equilibrio ambiental, con la consecuente extinción de diversas especies tanto animales como vegetales. El desarrollo del comercio tanto regional como mundial, ha determinado y justificado el uso inmoderado de recursos, y ha propiciado

¹ Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la División de CSH, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.



interminables e irreversibles cadenas de degradación ambiental que, en las últimas décadas, han hecho crisis en gran parte del mundo, incluyendo a México.

Aunado al crecimiento acelerado de la población, la creciente urbanización y el éxodo masivo del campo a la ciudad han propiciado una separación radical del hombre con su entorno natural, dando origen a una nueva cosmovisión antropocéntrica, que define su relación dominante ante la naturaleza, y la ubica tan sólo como la fuente de recursos primarios.

En la actualidad, las demandas de insumos para atender las necesidades de la población, determinadas por las prácticas de libre comercio y la globalización, nos impiden llevar a cabo acciones regresivas a los tiempos remotos de la relación directa hombre-naturaleza. No es posible ubicarse en una postura puramente conservacionista que frene el desarrollo y evite superar los niveles de miseria en los que viven grandes sectores de la población mundial. Tampoco es aceptable la indiferencia ante las acciones de explotación irrestricta del medio natural generadas por el sistema productivo de cada región -y respaldadas por intereses puramente económicos-, o ante las prácticas personales que, de manera irracional, agreden los ecosistemas por la ausencia de una cultura ambiental, aún cuando se pretenda justificarlas por la atención a necesidades primarias. Atentar contra los recursos, en grande como en pequeña escala; significa atentar contra la vida presente y futura del mismo hombre.

En los últimos años, el deterioro ambiental y la consecuente degradación de la calidad de vida de la población mundial han influido en algunos sectores de la población para que se interesen en atender la problemática ambiental, razón por la cual, en las últimas décadas, han tenido lugar diversas acciones sobre la recuperación de ecosistemas y el cuidado del ambiente. Se han producido múltiples propuestas a partir de reuniones nacionales e internacionales, que obedecían a principios estéticos más que científicos (conservación de paisajes), impregnados también de concepciones erróneas como el culpar a los países del tercer mundo de ser los causantes de la degradación ambiental. En la actualidad, se ha reconocido la participación de todos los países de la Tierra en la degradación del medio², y se ha analizado la problemática en términos de los

² Entre ellas cabría mencionar la reunión celebrada en Río de Janeiro, en 1992 conocida como la Cumbre de la Tierra, en la que participaron 178 países, o el Foro Global Ciudadano a la que asistieron 1600 organizaciones no gubernamentales.



ámbitos sociales y culturales propios de cada región, acordando buscar satisfactores viables y alternativos que mejoren la calidad de vida de la población y que enfatizen la importancia de la formación de una conciencia ambiental global desde la educación básica para no comprometer el futuro de los recursos naturales de las generaciones por venir.

◆ HACIA UNA CONCIENCIA AMBIENTAL

La necesidad de encontrar formas de utilización de los recursos, evitando la alteración de los sistemas naturales, implica una reordenación de valores y pautas de conducta que propicien el cuidado y respeto hacia el entorno natural. La cultura ambiental debe ser parte integrante de la subjetividad individual y colectiva, en donde los sujetos se conceptualicen como parte del ambiente, logrando así su reubicación dentro de los sistemas natural y social. Es necesario coadyuvar a que los individuos adopten actitudes participativas y responsables, por lo que se requiere de valores y conocimientos que le permitan actuar, exigir, proponer e influir para que las instituciones den soluciones integrales.

Integrar la problemática ambiental dentro del contexto educativo, no debe considerarse como una añadidura más a la currícula oficial, saturada ya de contenidos. Su incorporación requiere de una adecuación que integre las demandas resolutorias a la problemática ambiental como una necesidad social y como acción política, que requiere de la participación científica y transformadora de toda la sociedad.

México se ha aunado al acuerdo internacional de los países que creen en la educación ambiental como facilitadora de la concientización para reorientar la relación del hombre con su entorno hacia un desarrollo armónico que eleve la calidad de vida de los ciudadanos.

En el caso particular de México, la adopción de la educación ambiental en la currícula oficial básica se inició en 1983 con algunas acciones a cargo de la Secretaría de Educación Pública, encaminadas a la sensibilización de docentes, quienes a lo largo de una década se abocaron a la creación de materiales e instructivos para apoyar la formación ambiental de los escolares y la reforestación de algunas zonas del Distrito Federal. Dichas acciones fueron llevadas a cabo por algunos alumnos del nivel de secundaria, con la participación



conjunta de profesores, algunos padres de familia y, esporádicamente, con la cooperación de las delegaciones políticas. En 1986 se reelaboraron materiales didácticos con predominio de elementos sobre ecología para apoyar algunas asignaturas que tocaban la temática, y en la Reforma Educativa de 1993 se incluyeron contenidos sobre educación ambiental en el nivel básico. Sin embargo, estas acciones no lograron un impacto en la sociedad que lograran descentrar la postura antropocéntrica prevalente, y todavía distan de ofrecer una visión global y alternativa de desarrollo.

La reforma educativa de 1993 aborda los problemas ecológicos, dentro del plan de estudios, como una temática presente en todas las actividades escolares, y fomenta ciertas actitudes y responsabilidades hacia el medio natural, como uno de los propósitos de la educación básica; sin embargo, el contenido concreto atiende únicamente a los criterios que cada disciplina tiene como fuente de conocimientos, no atiende a los valores, las actitudes ni a la formación de un pensamiento crítico, que si bien se ve enunciado en el contenido de la currícula, no forma parte de los listados de temas que constituyen los programas.

Los enunciados del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, relativos a la equidad, calidad y oportunidad de la educación, separan los ámbitos social y natural, y demandan, implícitamente, los principios de la educación ambiental referentes al respeto a las diferencias en el desarrollo de los educandos; aluden al bagaje de conocimientos reales, concretos y acordes a la realidad de cada sujeto y al desarrollo de competencias, habilidades y valores para realizar acciones viables en favor del cuidado del ambiente y, en consecuencia, de la calidad de vida de su localidad.

A pesar de estos avances, sabemos que la operatividad depende de fuerzas soterradas en un currículum oculto, que puede provocar sesgos en los objetivos de los aprendizajes; en la realidad educativa persiste la transmisión de contenidos como algo estático, en donde las relaciones sociedad-escuela no son relevantes, y terminan en un *enciclopedismo* que sobrecarga a los alumnos de información a memorizar, e interfiere con la apropiación del conocimiento. Dentro del escenario escolar confluyen diversos elementos tanto para la operatividad como para el logro de objetivos establecidos por la educación ambiental: el lugar más relevante es el del maestro, sujeto esencial dentro de la enseñanza, y fundamental para la formación ambiental. Esto hace indispensable atender la orientación de su práctica educativa. Se debe tomar



en cuenta que, en el nivel preescolar principalmente, el maestro ocupa el lugar parental, y por lo tanto resulta crucial la relación que se establece con los niños en este nivel.

Es preciso incidir en la búsqueda de estrategias que enriquezcan ese inacabable camino hacia la adquisición de conocimientos mediante el diálogo, la reflexión conjunta del análisis de problemas concretos, buscando y construyendo la información en la interacción con la realidad, y en las que el docente promueva, acompañe y apoye los aprendizajes que se dan más allá del aula. Educar para la vida, llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje fuera de los muros de la escuela, es ubicarse en una posición crítica, activa, interesada, comprometida y acceder al conocimiento en toda su complejidad.

Con esto en mente, describiremos la investigación que llevamos a cabo en un preescolar oficial de la demarcación de Tláhuac, al sureste de la ciudad de México, y que forma parte de una línea de investigación sobre "cultura ambiental para niños de educación preescolar básica" que se está llevando a cabo en diversas zonas, al sur del Distrito Federal, en áreas comunes de juego, jardines, parques públicos, y en el ámbito de la educación formal, en jardines de niños ubicados en las delegaciones de Coyoacán, Tlalpan y Tláhuac.

◆ UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL MÁS ALLÁ DEL AULA

Esta investigación surge de la necesidad de coadyuvar a construir un saber ambiental desde la infancia, en especial, con el niño en edad preescolar, es decir, entre los 4 y 6 años, teniendo como eje principal la forma en la cual el niño asimila lo que la educadora le enseña, así como los métodos que ella utiliza para lograr la introyección de la información.

La relevancia social de esta práctica se ubica en la necesidad de llegar a conocer y comprender la vinculación que tiene el niño preescolar con el entorno natural, así como el significado que da a los contenidos curriculares de la educación ambiental en su proceso de construcción cognitiva y subjetiva dentro del escenario de la institución escolar.

El niño preescolar, por sus características físicas, por el proceso de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se encuentra, enriquecido por su inserción a la institución escolar, ofrece un escenario muy rico en



posibilidades para lograr sensibilizar y socializar el respeto y cuidado al ambiente. Aún más, ofrece la posibilidad de ser un factor de cambio dentro del ámbito socialmente instituido.

METODOLOGÍA

Las características que presenta el niño preescolar, de acuerdo con el marco constructivista de desarrollo, fueron el sustento conceptual para poder estructurar las estrategias a utilizar. Dichos elementos orientaron el uso de algunas actividades lúdicas basadas en la metodología de investigación cualitativa, mediante observación participante de carácter transversal y abierta. El número de sesiones se acordó particularmente con las directoras de las escuelas. En cada intervención se explicaron los objetivos que se pretendían alcanzar, tanto a las personas encargadas del cuidado de los niños, como a los pequeños, matizando los enunciados para su comprensión.

Como primer objetivo, que es el que se presenta en este trabajo, se trazó la necesidad de realizar un diagnóstico que pudiera dar cuenta de la información que recibe el niño (la niña) sobre el ambiente, o algunos de los temas inherentes a la problemática ambiental; la significación que el infante le da o tiene de su entorno; la vía de mayor incidencia en la información y la influencia que estos conocimientos pueden tener en su vida cotidiana.

DESARROLLO

Como ya se mencionó, la investigación de campo se llevó a cabo en una localidad ubicada al sur del Distrito Federal. Tláhuac es una Delegación, ubicada al sur-orientado de la ciudad de México, con una población eminentemente semi-rural. Cuenta con un acervo cultural enriquecido con mitos y tradiciones heredadas de los primeros pobladores de la cuenca de México, de gran importancia en nuestra historia prehispánica. En la actualidad, esta localidad es considerada como una delegación de transición que va de lo rural a lo urbano. Colinda con la Delegación rural de Milpa Alta -con la que comparte diversas tradiciones-, así como con la Delegación urbanizada de Iztapalapa. Tláhuac se ha convertido en una localidad receptora de inmigrantes: sujetos que trabajan en lugares



distantes que los mantiene fuera de sus hogares gran parte del día, por lo que es considerada como una de las zonas dormitorio del Distrito Federal.

La población de Tláhuac, según datos estimados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en 1994, era de 257,118 habitantes, de los cuales el número de niños -en el rango de uno a cuatro años de edad- era de 32,487 y en el de cinco a nueve años alcanzaba la cifra de 68,698. De acuerdo con el estudio del Programa de Desarrollo Urbano del Distrito Federal (1995), la tendencia demográfica ascendente en Tláhuac prevé que haya 300 mil habitantes para el año 2020. Para satisfacer las necesidades educativas existen 153 escuelas de educación básica en la zona, de las cuales, 67 corresponden al nivel preescolar.

Las particularidades de este lugar eran propicias para llegar a analizar la influencia que ejerce un ambiente con mayores facilidades de acercamiento a la naturaleza en la interacción cotidiana del niño y la niña con el entorno, así como analizar el papel de la trasmisión cultural de mitos y tradiciones.

El acceso a las escuelas programadas fue difícil, ya que se negó la autorización en tres de los planteles de preescolar de la zona, en los cuales, no obstante, pudimos encuestar al personal. La posibilidad de trabajar con los niños se abrió en el Jardín de Niños "Tláhuac", incorporado a la SEP, ubicado en el Centro Histórico de la delegación y se obtuvo gracias al convenio que la Universidad había celebrado con la delegación para la realización de proyectos académicos y de asistencia comunitaria de la UAM-X.

Este plantel, muy representativo de la población preescolar del lugar por ser el de mayor capacidad en el sector, atiende a una población aproximada de 450 niños en los dos turnos. Su construcción es antigua, pero en buen estado, diseñada originalmente para funcionar como escuela primaria y acondicionada para las necesidades de un jardín de niños. Un pasillo adoquinado divide -desde la entrada- el espacio de parcelas y el chapoteadero, y conduce a un kiosco, de agradable apariencia. Alrededor tiene bancas integradas a los pequeños muros que lo conforman, y al centro hay una mesa de cemento; tanto las bancas como las columnas se encuentran pintadas con los mismos colores de las construcciones: blanco, crema y el techo de ladrillos rojos. Al lado izquierdo se encuentran dos edificios de dos niveles, dispuestos a manera de escuadra, donde se concentran 10 aulas, dos amplios salones de usos múltiples, además de la Sala de Juntas y la Dirección. Al centro se ubican amplios patios, en donde se puede disfrutar la sombra de algunos árboles muy frondosos. En el patio



central -bardeado con ladrillos rojos- se encuentran algunas jardineras-bancas de cemento.

La intervención directa con los niños³ se hizo en seis sesiones, se trabajó durante el horario de permanencia de los niños en la escuela, es decir, de las 9:30 a las 12:00, lo que permitió observar ampliamente el desarrollo de las actividades del preescolar. El acuerdo fue trabajar aproximadamente 30 minutos con grupos de 10 niños de cada nivel escolar: los retirábamos de su aula al mismo tiempo en todos los grupos, repitiendo la acción hasta cubrir la intervención con todos los niños de cada grupo. Se respetaron las actividades programadas por las educadoras y el tiempo de descanso (recreo) de los niños.

Por lo general, las actividades se llevaron a cabo en diferentes espacios abiertos: el patio, bajo la sombra de los árboles que se encuentran fuera y dentro del plantel o utilizando el kiosco, los corredores y, en ocasiones, el salón de actividades. Para la primera sesión se organizaron entrevistas abiertas grupales con cinco o seis niños y niñas, coordinados por dos o tres alumnos, intercambiando coordinadores en un tiempo dado. Se recurrió a diferentes juegos, para sensibilizar y facilitar la participación de los niños y de las niñas. En la siguiente sesión se presentaron con guiñoles tres diferentes historias que terminaban con una interacción con los niños y las niñas, cuestionándolos acerca de sus percepciones y concepciones en relación con cada historia, y más tarde se les pidieron dibujos mientras se conversaba con ellos sobre los diferentes temas y personajes, especialmente con los niños y las niñas que no dibujaban.

En las siguientes sesiones se continuaron con los dispositivos grupales, manteniendo el mismo número de niños y niñas y de coordinadores; en algunos casos se integraron mayor número de coordinadores para realizar juegos de competencia, en los que se pudo observar el despliegue de creatividad de los alumnos de psicología en torno al conocimiento del niño-niña, así como de sus habilidades y posibilidades psicomotrices. Se implementaron dinámicas grupales para buscar respuestas espontáneas acerca de la percepción del entorno, del tiempo libre, y de las ocupaciones familiares. Cada una de las actividades, se realizó en 15 o 20 minutos para evitar la dispersión.

³ Se llevó a cabo con la colaboración de un grupo de estudiantes de Psicología de la UAM-X, (grupo SG04/P, compuesto de 26 estudiantes), que se encontraban cursando los contenidos teóricos del desarrollo infantil.



◆ ANÁLISIS

Las conversaciones, de acuerdo con lo esperado, estuvieron llenas de imágenes más que de razonamientos. No obstante la utilización de estrategias lúdicas, los niños no siempre respondían a las preguntas que se les hacían, pero pudimos recabar reflexiones y acciones que mostraban sensibilización ante las intervenciones que se llevaron a cabo:

Maestra... yo te voy a decir lo que quieres...yo sé para qué son las plantas... mira esa que está allá se llama ruda... mi abuela tiene en su casa... ella tiene muchas flores... las vende y tiene ruda porque la usa para hacer limpias... mi mamá también la tiene en mi casa porque con esa nos cura los ojos cuando están rojos, la hierva y luego nos lava los ojos y no te duelen... a mí no me gusta que me ponga gotas de la farmacia porque esas arden mucho... (Lena, 5 años)

Al presentarles la información sobre conductas que se deberían evitar para no dañar el ambiente, algunos niños de manera espontánea, trataron de justificar ciertas acciones contra el medio que realizaban sus padres.

Hubo también contradicciones entre el nivel del discurso (enunciados que repetían reiteradamente, aprendidos a partir de las enseñanzas de las educadoras) y el de la acción. Por ejemplo: a pesar de que mencionaban reiteradamente la basura como un problema ambiental, los niños la tiraban en los patios y jardines, y no las recogían a menos que hubiera una demanda explícita de las educadoras.

En las visitas iniciales a los tres planteles se hicieron entrevistas abiertas, tanto a las directoras como algunas de las profesoras de cada plantel y a los conserjes. Se encontró que a pesar de pertenecer a la misma zona, siguiendo el mismo programa educativo dentro del mismo ciclo escolar, cada escuela había optado por acciones diferentes para cubrir los contenidos ambientales: uno le había dado mayor énfasis a la creación del "club ambiental" con actividades periódicas de selección de materiales de desecho y otras actividades ecológicas; otro, solicitó ayuda a los padres para adecuar una parcela en la que los niños sembraran y cosecharan verduras o legumbres, y después preparar ensaladas para después consumirse en una convivencia de todo el plantel; y el tercero hizo uso de un acervo muy amplio de material



audiovisual proporcionado por la SEP, que utilizaron como apoyo didáctico para temas ecológicos y de cuidado personal.

Con relación al trabajo de las educadoras, se pudo detectar el seguimiento del programa oficial, pero con diversos niveles de sensibilización en su operación. Los prescolares reciben la educación ambiental en algunos contenidos dentro del programa oficial, en un contexto de ecología y de la organización del "club ambiental", que se lleva a cabo en determinadas fechas establecidas por el mismo programa, considerando aspectos de limpieza y cuidado del agua. No se observó alguna reflexión a otro nivel sobre el tema ambiental a lo largo de los dos meses en que se realizó esta intervención. También se observó la repetición mecánica de algunos enunciados sin asimilar sus significados, ya que no pueden responder a preguntas que se desprenden de ellos.

La percepción de la problemática ambiental se centró en la basura que se encuentra en los lugares abiertos, como calles y jardines públicos. Relacionaron con contaminación a las piedras que encuentran sueltas en los lugares en donde juegan y el polvo que entra en sus ojos. La generalidad de los niños y las niñas conceptualiza el agua fuera de sus casas como sucia o contaminada; repiten *evitar el desperdicio del agua*, pero sin que esto les cause conflicto al organizar con frecuencia juegos de *mojadas* (con bolsas de plástico) en el recreo, y sin que mediara ningún comentario al respecto por parte de las educadoras o conserjes.

Estas percepciones "aprendidas" y "reproducidas" contrastan con una petición reiterada de *no quemar árboles*,⁴ y ubican sus discursos a partir del significado de sus consecuencias para la ecología. Esta información fue transmitida por las educadoras y por los medios de comunicación, observándose un fuerte impacto en sus aprendizajes en torno a diversas acciones que deberían evitar, para no generar la depredación que tuvo lugar a partir de los incendios forestales, y a los que algunos niños tuvieron acceso a verlos de manera directa desde sus casas.

Por otro lado, los niños de esta comunidad tienen un conocimiento amplio sobre los animales de corral y cuentan con posibilidades de acceso a la observación directa. La mayoría tienen algunos en sus casas y saben diferenciar sus características, así como su aportación alimenticia y hasta las de su reproducción. Siempre fue muy notoria la relación cercana de los niños y

⁴ La intervención a este prescolar coincidió con los meses en que se presentaron los incendios forestales.



las niñas con el campo, algunos incluso viven en granjas, o sus padres trabajan en actividades relacionadas con el campo o la cría de animales; conocen distintas especies de plantas y animales de granja. Muchos viven a un lado de los canales, pero ignoran la importancia que en Tláhuac ha tenido el transporte (las *chinampas* tradicionales) por esta vía.

La alimentación representa una parte importante en la tradición de un lugar, y es, además, reflejo de la forma de vida. En Tláhuac la alimentación se ha basado en la agricultura, cuyo principal producto es el maíz. Algunos otros alimentos como la flor de calabaza y el huitlacoche forman parte de la dieta más tradicional, pero los niños hoy están más familiarizados con hot dogs o hamburguesas; de hecho, muchos dijeron no conocer la flor de calabaza, algunos desconocían el nombre de algunas legumbres pero la identificaban por sus características o por su sabor.

La celebración de fiestas y ritos sigue siendo una parte importante tanto en la vida religiosa como social y económica (algunas fiestas como la celebración del día de muertos en Mixquic o las fiestas patronales de la iglesia); sin embargo, el sentido original de estas fiestas se ha ido perdiendo. No obstante, lejos de ser extraño para los niños y las niñas, las festividades locales son motivo de alegría y entretenimiento, pero sin ser como antes, parte de una celebración cuyo sentido ha dejado de ser importante.

Muy pocos niños y niñas mostraron conocimientos acerca de las tradiciones culturales de la localidad; sólo llegaron a identificarlas a partir de la aparición de las ferias en las que podían comer hot dogs y hamburguesas. Gran parte de los niños y las niñas son atendidos por familiares como tíos, hermanos mayores y en algunos casos por abuelos, debido a que ambos padres trabajan. De ellos, sólo los niños y las niñas que mantenían relación cercana con sus abuelos (oriundos de Tláhuac) conocían su entorno natural y tradiciones, pudiendo rescatar la significación mágica y de respeto que tiene para ellos la tradición del *día de muertos*.

Es sensible la influencia que tienen los medios de comunicación en sus juegos, especialmente los *comics*, la televisión y los videojuegos, a los que tienen acceso todos los niños, a pesar de la condición baja de su nivel económico. Uno de los elementos nuevos y de mayor penetración ha sido el videojuego que todos los niños mencionan como su juego preferido. La televisión es otra de las principales formas de entretenimiento, tanto de niños



y niñas: conocen la programación del canal 5⁵ desde las 15:00 hasta las 20:00 horas (cuando le cambian a *Los Simpson*, canal 7). La mayoría de niños y niñas relató programas extranjeros o acciones violentas de los programas televisivos, los que observan sin ninguna orientación de las personas que los cuidan; el tiempo que ahora pasan los niños en estas actividades, incide en diversos cambios en cuanto a los patrones de aprendizaje y comportamiento de los generados por otro tipo de actividades recreativas ya en desuso.

Esta influencia transcultural se incorpora en sus fantasías, juegos, como en sus aspiraciones. Algo muy ilustrativo que se ubica en el plano general de la población es el nombre de la mayoría de los niños: Lena, Ivette, Michel, Karen, Evelyn, Joselyn, Jonathan. También se observó la forma sensacionalista y catastrofista en que conceptualizan la información ambiental proveniente de los medios de comunicación: *...ya todos los peces se van a morir porque se va acabar el agua.*

Algunas de las tradiciones culturales de Tláhuac siguen vivas en la comunidad (la religiosidad, el gran respeto por los ancianos, las artesanías, el uso de algunos implementos como el molcajete, juegos y juguetes, etc.), y su preservación dependerá del grado de participación que tengan los niños con la mismas. Otras formas de tradición, cuya reproducción pertenece más al terreno del inconsciente que del acontecimiento, siguen estando enraizadas entre los niños. Una de ellas es la relación entre hombre y mujeres.

Desde muchos años atrás, la mujer en México, y más en las zonas rurales, ha tenido un papel secundario, no participativo y limitado a labores domésticas. Esto aún se verifica, incluso con los niños de este preescolar. La reticencia a hablar frente a los hombres, nos habla de cómo las niñas asumen este papel; y por la forma en que los niños se lo impiden cuando ellas quieren hablar, nos muestra como los niños asumen el suyo de la misma manera. Esta es la reproducción de un modelo familiar y social que se imita, y dentro del que se ha vivido; por lo tanto, nunca es cuestionado. Por otro lado, a pesar de que pueden observarse distintas costumbres en la televisión, no son tomadas o reproducidas, sin importar el alto grado de admiración que los niños tienen por algunos personajes de la televisión.

Un elemento importante es el sentimiento de pertenencia que los niños y las niñas tienen con respecto a su comunidad. Todos ellos tienen perfecta

⁵ En este canal se ofrecen todo tipo de *caricaturas* japonesas, estadounidenses, sin ningún espacio para programas educativos.



conciencia de vivir en Tláhuac; principalmente los oriundos de este lugar, han construido el concepto de que vivir en esta comunidad representa algo especial, porque ha sido heredado de sus padres y abuelos y eso tiene un valor; y pueden ya encontrar diferencias entre su comunidad y otras comunidades cercanas. Esto cobra vital importancia si pensamos que el proceso de herencia de los valores culturales pueden conservarse en gran medida si la educación escolar, se aboca no sólo a facilitar el respeto al entorno natural, sino a la recuperación de los valores culturales de nuestro país.

Uno de los elementos que se hizo muy notorio, fue la conservación de la plazuela principal que lució muy limpia durante la asistencia que se llevó a cabo con los niños y las niñas, así como el mercado que se encuentra dentro de este zócalo en el que se pudo observar gran variedad de verduras, legumbres y frutas de la estación; algunas personas vendían diversos productos en carretillas y mencionaban traerlas de sus propios cultivos. Estos y otros elementos encontrados durante la intervención plantean la necesidad de llevar a cabo estrategias muy específicas que logren incidir, no sólo sobre la información a la que debe acceder el niño y la niña prescolar sobre su ambiente particular, sino sobre el interés y participación activa en favor del cuidado de su entorno.

◆ CONCLUSIÓN

Aún cuando pueda esgrimirse que la demanda de incorporar la dimensión ambiental en la curricula de educación básica, y más aún en la educación prescolar, puede convertirse en un paliativo que evada las grandes tensiones por las desigualdades del modelo de desarrollo al escindir el problema ambiental de las causas económicas, no puede negarse que su incorporación puede propiciar la oportunidad de redefinir el papel de la escuela, tomando el referente ambiental para contextualizar las necesidades sociales del aprendizaje, así como seleccionar los contenidos para que formen una unidad coherente con el entorno natural y sociocultural.

Entre reconocer la importancia de conservar la biodiversidad y hablar de tolerancia ante la diversidad social, física, cultural o religiosa no hay más que un paso. La propuesta del abordaje del conocimiento desde una dimensión que considere el desarrollo de valores, actitudes y hábitos, pretende recuperar el



sentido y significado de experiencias que forman parte de la vida comunitaria mediante la vinculación del conocimiento a la solución de problemas concretos bajo principios éticos, que promuevan un compromiso afectivo y acciones acordes con las posibilidades cognitivas de los educandos.

Es urgente colocar a la educación en el ámbito de los derechos de los sujetos involucrados como punto de referencia, sobre todo, en lo referente al respeto al desarrollo pleno de sus potencialidades, de su identidad cultural, de su libertad para expresarse, de opinar, y de la posibilidad de participar para integrarse a su comunidad como un miembro más. La experiencia personal y subjetiva del respeto a su propia existencia, es requisito fundamental para apropiarse del conocimiento de respeto hacia los demás y hacia su entorno natural.

La escuela enfrenta un gran reto: interpretar equitativamente las necesidades de la sociedad que trascienda las demandas de adaptación a las necesidades de la globalización económica y de legitimación del Estado neoliberal. La escuela debe reconocerse como un espacio en que se logren conjuntar esfuerzos para detener y revertir la crisis cultural, social y económica del país. Para ello es imprescindible y urgente elevar la calidad de la educación, así como redefinir las concepciones del conocimiento y de la sociedad, es decir, la función social de la escuela -actualmente en crisis por su incapacidad para responder a las demandas de consumo y competencia irracional- debe cambiar de paradigma: de reproducir el conocimiento a construirlo.

◆ BIBLIOGRAFÍA

- BIFANI, P., (1997). "El pensamiento económico y el sistema natural" y " El desarrollo sustentable". En *Medio ambiente y desarrollo*. 3ª.Ed. México: Universidad de Guadalajara, pp. 25-30 y 111-116.
- DE ALBA, A.,(1993). *El libro de texto y la cuestión ambiental* . Los contenidos ecológicos en el currículo de la primaria. México; CESU/UNAM.
- DE LEONARDO, P., (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: Editorial El Caballito, SEP.
- GONZÁLEZ, E.,(1997). *Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México: Sistemas Técnicos de Edición, pp. 67-180.



- GONZÁLEZ, J., (1997). "El inevitable camino de la escuela hacia la educación ambiental" en *Cero en Conducta*, número 44. México, pp. 5-18.
- GUILLÉN, F., (1997). "Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible", *Cero en Conducta*, número 44. México, pp. 27-34.
- LEFF, E., (1994). "Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformación de conocimientos". En *Ciencias sociales y saber ambiental*. México: Gedisa , pp. 17-22.
- TRÉLLEZ S., E., (1995). "Bases conceptuales de la formación ambiental" en *Formación ambiental, una propuesta participativa para América Latina*, Perú: CALEIDOS/OEA., pp. 17-52 .
- WOLFFHEIM, N. (1980). *Psicología y pedagogía infantil*, 2ª. edición, Barcelona: Icaria Editorial.
- WEST, T., (1992). "Del *homo faber* al *homo sapiens sapiens* (?), al *homo*...(?) a manera de presentación", "Elementos Teóricos para la comprensión de la relación hombre-naturaleza" y "Aspectos sociohistóricos de la relación hombre-naturaleza" en *Ecología y educación, elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el curriculum escolar*. México: CESU, UNAM, pp. 9-50, 53-55 y 55-195.