



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
ÁREA: TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO BASADO EN LA PASANTÍA
REALIZADA EN LA *COMISIÓN HUMANIDAD, HÁBITAT Y AMBIENTE* DE
LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO**

Br. Gabriela Chaquinga

Trabajo presentado ante la ilustre Universidad Central de Venezuela para optar al título
de Licenciada en Traducción e Interpretación

Tutor académico: Prof. Máximo Sánchez

Tutora institucional: Lic. Neveska Rodríguez

Caracas, julio del 2012

DEDICATORIA

A mi madre, Lesbia Navarro Oteiza.

A mi padre, John Chaquinga Vanegas.

A mi mejor amigo, mi hermano, mi ángel, Zeus.

AGRADECIMIENTOS

- A mi querida familia.
- A mis amigos, siempre presentes.
- Al Prof. Máximo Sánchez.
- A la Prof. Neveska Rodríguez, siempre la recordaré.
- A la Lic. Olga Demeter.
- A la Lic. Maryori Bastos.
- Y por supuesto, al grupo CIDI (Ing. Henry Gasparín, Ing. Alirio Villanueva, Ing. Maximiliano Giunta)

RESUMEN

El presente trabajo presenta un análisis del proceso traslativo ante textos especializados y la terminología presente en ellos, el cual fue basado en la pasantía realizada en la *Comisión Humanidad, Hábitat y Ambiente* de la *Universidad Católica Andrés Bello*. El encargo consistió en la traducción de tres ensayos del libro *Canadian Journal of Environmental Education* (2009), todos en traducción directa (versión). El tema principal del ejemplar es la pedagogía ambiental y sobre cómo implementar una posición ante el cambio climático a través de estrategias específicas. De carácter descriptivo, el trabajo especial de grado consta de cinco capítulos; comenzando con una descripción de la institución donde se realizó la pasantía, así como de las actividades realizadas en la misma. Se prosigue con los aspectos teóricos empleados para el análisis del texto origen y de la traducción, comenzando con la teoría funcionalista según Reiss, Vermeer y Nord, definición de los textos especializados y la diferencia entre los textos científicos y técnicos. De la misma manera, se presenta una breve introducción de la terminología y de los neologismos, tema de análisis, así como de su tipología según Cabré y los procesos de traducción propuestos por Newmark, Vásquez, Vinay y Dalbarnet citados por Hurtado. El tercer capítulo corresponde una breve documentación sobre el tema principal de los ensayos, la *ecopedagogía* y su importancia en la actualidad y en el cuarto capítulo se introducen los textos meta. Se prosigue con el análisis de la función del encargo de traducción, descripción de los textos origen y los neologismos encontrados en el proceso traslativo con una justificación de las soluciones propuestas usando las bases teóricas referidas en el tercer capítulo. Seguidamente, se señalan las conclusiones del análisis de traducción y de la pasantía como tal, así como las recomendaciones, en forma de anexo, los textos encargados por la institución.

ÍNDICE

	Página
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
DESARROLLO DE LA PASANTÍA	3
1.1 La institución.....	3
1.2 Organigrama de la institución	3
1.3 Pasantía.....	4
1.4 Resumen de las actividades desarrolladas en la institución	4
1.4 Recursos suministrados por la institución	5
1.6 Recursos empleados	5
CAPÍTULO II	
FUNCIONALISMO, TEXTOS ESPECIALIZADOS Y NEOLOGISMOS	7
3.1 Teoría funcionalista.....	7
3.2 Tipología de traducción.....	8
3.3 Tipología textual.....	10
3.4 Problemas de traducción	11
3.5 Textos especializados	12
3.5.1 Textos científicos vs textos técnicos.....	13
3.6 Terminología: neologismos.....	15
a) Neologismo formal	17
- Por sufijación.....	17

- Por prefijación	17
- Por composición	18
- Por lexicalización	19
- Por acronimia.....	19
b) Neologismo semántico	20
3.7 Procesos de traducción.....	20

CAPÍTULO III

DOCUMENTACIÓN: LA ECOPELAGOGÍA	23
---	-----------

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LA TRADUCCIÓN REALIZADA	26
--	-----------

4.1 Texto N° 1	26
----------------------	----

4.2 Texto N°2.....	51
--------------------	----

4.3 Texto N° 3	63
----------------------	----

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	107
--	------------

ANEXOS	113
---------------------	------------

INTRODUCCIÓN

La traducción no sólo ha permitido atravesar las barreras de diferentes códigos lingüísticos, sino que ha abierto la posibilidad del acercamiento cultural y así poseer una nueva visión del mundo, por ejemplo, el poder apreciar el análisis de un tema de debate en diferentes latitudes.

Como en otros campos de estudio, la traductología ha sido partícipe de diversos aportes teóricos, intensificando así su papel fundamental en la sociedad, sobre todo a partir del siglo XX donde se percibe un mayor interés en los textos no literarios. Por consiguiente, surgen diversas teorías tales como la clasificación de cada acto de traducción. Asimismo, uno de los aportes más significativos ha sido la teoría funcionalista o teoría del *skopos* que defiende la importancia de la identificación de la función del texto en cualquier acto traslativo.

La traductología no es una ciencia separada de la lingüística. La primera depende de la segunda para poder analizar diversos obstáculos que el traductor puede encontrar durante la práctica, en este caso, neologismos, giros de la lengua semántico-gramaticales para designar nuevas actividades o pensamientos. Dicho evento lingüístico suele aparecer en textos especializados, como artículos que abordan la *ecopedagogía*, es decir, de educación ambiental, noción pedagógica concebida principalmente para enfatizar en la comunidad la problemática del cambio climático (intensificado en el siglo XXI), con un léxico propio del campo de estudio.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un análisis de traducción con respecto a textos especializados y terminología presente en ellos. El modelo para este análisis proviene de textos que la estudiante de la Escuela de Idiomas Modernos de la *Universidad Central de Venezuela* encontró durante la pasantía realizada en la *Comisión Humanidad, Hábitat y Ambiente* de la *Universidad Católica Andrés Bello*. El encargo comprendió la traducción directa (versión) de tres ensayos del libro *Canadian Journal of Environmental Education* (Lakehead University) del 2009 en el cual se compilan artículos relacionados con la pedagogía ambiental y cómo modificar la conciencia comunitaria sobre el cambio

climático por medio de estrategias específicas. A lo largo del trabajo se presentarán las características de los textos, tanto origen como término, así como también una descripción de la actividad traductora y un análisis del proceso en sí.

El trabajo está dividido en cinco capítulos. El primero, una descripción de la institución donde se realizó la pasantía, de los recursos suministrados por la institución y sus aspectos positivos. En el segundo se presenta brevemente la *ecopedagogía*, su origen y el impacto que ha tenido en la actualidad con el fin de tener una mejor comprensión del tema de los textos origen. Seguidamente, exposición de aspectos teóricos que sirvieron de base para el análisis del proceso de traducción, así como una breve introducción de la terminología, de los neologismos y su tipología. El cuarto capítulo, presentación de la traducción en su formato final, para continuar con el análisis de los textos origen y una clasificación de los neologismos junto con una justificación de las soluciones encontradas ante los giros lingüísticos, usando como base las teorías presentadas en el tercer capítulo. Finalmente, las conclusiones del trabajo de grado y las recomendaciones para futuros estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos que estén interesados en el análisis de textos especializados o de neologismos.

CAPÍTULO I

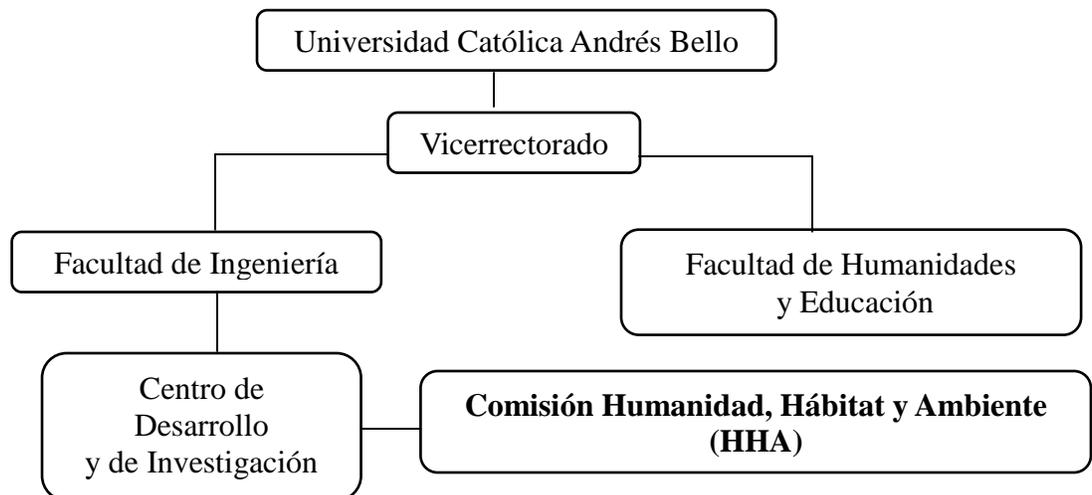
DESARROLLO DE LA PASANTÍA

1.1 La institución

La línea de investigación *Comisión Humanidad, Hábitat y Ambiente* es un grupo de trabajo que tiene como objetivo general la integración de valores y actitudes hacia el medio ambiente en el entorno universitario. Está integrado principalmente por las profesoras de la UCAB Neveska Rodríguez (tutora institucional) y Leticia Marius; su objetivo, expandir, crear valores y actitudes hacia el medio ambiente entre los estudiantes de la *Universidad Católica Andrés Bello*. Asimismo, la comisión comparte sus conocimientos en eventos internacionales y ofrece tutorías y asesorías para estudiantes interesados en realizar tesis relacionadas con el tema ecológico.

El grupo tiene como visión ser una referencia de primer orden, no sólo en el ámbito universitario sino en el nacional e internacional como medio de investigación, gestión y divulgación de las propuestas, diseños tecnológicos y conocimientos especializados en materia de educación y gestión ambiental, ecología humana y, en términos generales, la relación del ser humano con su hábitat y ambiente.

1.2 Organigrama de la institución



(*Nota.* Gráfico elaborado con datos tomados del *Centro de Desarrollo y de Ingeniería* 2010, Caracas)

1.3 Pasantía

La pasantía consistió en la traducción del inglés al español de tres ensayos del libro *Canadian Journal of Environmental Education* (2009) en el cual se compilan artículos relacionados con la pedagogía ambiental, es decir, cómo modificar la conciencia actual sobre el cambio climático por medio de estrategias específicas dirigidas a la población estudiantil. El encargo es establecido por miembros de la HHA quienes desean usar las traducciones para difundir información sobre la pedagogía ambiental según especialistas extranjeros a estudiantes y profesores de la *Universidad Católica Andrés Bello*, así como facilitar material de apoyo para profesionales en el tema ecológico.

1.4 Resumen de las actividades desarrolladas en la institución

La primera fase consistió en la lectura de los textos encargados por la *Comisión Humanidad, Hábitat y Ambiente* (HHA) con el fin de conocer mejor el objetivo de cada escritor. Para ello, se clasificaron los temas abordados en cada texto: pedagogía ambiental, el efecto de los avances tecnológicos en la sociedad, sobre todo, en los jóvenes y la introducción de materias vinculadas al desarrollo sostenible en los programas académicos. Durante la lectura, se identificó también los posibles retos para la traducción tales como conocimiento de la cultura base, terminología sobre pedagogía ambiental o expresiones idiomáticas. Seguidamente, se hizo un proceso de documentación por lo que se buscaron textos paralelos en español. Para ello, una de las principales herramientas fue el internet, debido a que gran parte de las referencias bibliográficas se encuentran en formato digital. Por ende, dicho recurso fue imprescindible para resolver problemas presentes en la traducción.

La segunda fase de la pasantía consistió en la traducción de los textos encargados y se usaron recursos de apoyo, por ejemplo, diccionarios bilingües, monolingües así como consulta de textos paralelos que, como se mencionó en el párrafo anterior, estaban en formato digital en internet. Asimismo, se realizaron consultas de las traducciones con los tutores académico e institucional.

Una vez finalizada la traducción, se revisaron detalladamente los textos término y se envió la segunda versión de la traducción al tutor académico para que pudiese hacer una revisión rigurosa. Entregada ésta con sus correcciones, la versión final de la traducción fue enviada a la tutora institucional para que también hiciera sus acotaciones.

1.4 Recursos suministrados por la institución

Parte de la pasantía fue realizada en las oficinas del *Centro de Desarrollo de Ingeniería* (CIDI) de la *Universidad Católica Andrés Bello*, línea de investigación que trabaja con la HHA, y también fue realizada en la computadora personal de la pasante. Las traducciones eran enviadas vía correo electrónico a los tutores académico e institucional.

1.6 Recursos empleados

Para la traducción, se usaron diccionarios bilingües y monolingües en formato electrónico (Oxford, Larousse) y de uso (Diccionario Clave). También se consultaron diccionarios en línea (Wordreference.org, thefreedictionary.com), además de sitios web vinculados con el tema de los textos (greenhearted.org, soitu.es). Finalmente, se utilizaron varios libros de consulta para la redacción del trabajo de grado, así como el programa de informática Microsoft Word.

1.7 Aspectos positivos encontrados en el medio de trabajo durante la pasantía y soluciones

La comisión *Humanidad, Hábitat y Ambiente* comparte sus oficinas con las del *Centro de Investigación y Desarrollo (CIDI)*, el cual es un lugar de trabajo para pasantes de la carrera de ingeniería industrial de la *Universidad Católica Andrés Bello*. Por ende, la comisión provee un excelente entorno de investigación con muy buena ventilación e iluminación y con equipo de computación e internet, situación ideal para cualquier traductor. La tutora institucional fue de gran ayuda por su amplio conocimiento en el tema y por su interés en la redacción de la traducción debido a que ella es también profesora de letras en la *Universidad Católica Andrés Bello*.

CAPÍTULO II

FUNCIONALISMO, TEXTOS ESPECIALIZADOS Y NEOLOGISMOS

3.1 Teoría funcionalista

Son muchas las teorías de traducción que se pueden referir en este trabajo de grado, mas se optó por el enfoque funcionalista por sus aspectos teóricos vinculados con la situación presente en el encargo de la *Comisión Humanidad, Hábitat y Ambiente*.

Reiss (citado por Nord, 1997) fue una de las primeros teoristas en constatar que “la traducción ideal sería una en donde el objetivo de la LM (lengua meta) tiene la misma equivalencia con respecto al contenido conceptual, la forma lingüística y la función comunicativa del texto origen” (Nord, 1997: 9. Traducción propia). Por otra parte, oponiéndose a la hipótesis de que el TO es la base de la traducción, Vermeer (citado por Nord, 1997) lo considera como una base de información que se usará para crear un texto meta para un objetivo y un fin específicos. Como resultado, se fomenta la teoría del *skopos* cuyo principio general es determinar el propósito de cualquier proceso traslativo.

Además de enfatizar el encargo de traducción, la teoría funcionalista también es reconocida por resaltar la importancia de reproducir un texto meta (TM) que sea coherente con el contexto de la cultura origen. En un proceso traslativo, Reiss y Vermeer la subdivide en dos categorías, coherencia intratextual; producción de un texto que tenga una forma comprensible y acorde con la cultura de la lengua término, es decir, se mantiene una relación con la situación comunicativa del receptor. La segunda división corresponde a la intertextual, considerada la *subordinada* de la intratextual y en donde se mantiene la relación entre el texto origen y el texto meta, es decir, fidelidad.

Otro enfoque de la teoría funcionalista es el de Nord, quien propone una posición más flexible en la función del texto dentro del proceso traslativo. Considera que el funcionalismo también implica estar consciente de los aspectos lingüísticos o culturales del texto origen al momento de realizar la traducción y de mantener el principio de “lealtad” del texto origen. Asimismo, el traductor debe tomar en cuenta las expectativas de los

lectores ya sea si quieren, por ejemplo, un texto que dé la opinión del autor o que el texto sea una reproducción con una estructura comprensible en su cultura, siempre y cuando se mantenga un nivel de adecuación y de equivalencia (Reiss), principios que Nord mantiene en su propuesta. Según la teoría funcionalista, la adecuación se refiere al conjunto de cualidades del texto término en relación con los requerimientos del encargo. En este sentido, una traducción se adecua o no a lo que el encargo establece. La equivalencia se entiende como una relación de valor comunicativo entre dos textos o palabras. Debido a esto, es una *equivalencia funcional sólo a nivel textual*, por lo que cumple de forma invariable la misma función tanto en la lengua origen como en la lengua término.

Otro aporte teórico de la traductología apunta al sentido del texto, qué quiere decir el autor y no a las palabras, es decir, la teoría del sentido o teoría “interpretativa”, cuyos representantes más reconocidos son Danica Seleskovitch y Mariane Lederer. Según esta teoría, la esencia de todo proceso traslativo consta de tres etapas:

- La comprensión: extraer y tratar de comprender el sentido del texto aplicando los conocimientos lingüísticos y el bagaje cognoscitivo que posee el traductor.
- La desverbalización: el traductor separa los conceptos que expresa un enunciado.
- La reexpresión: se eligen los recursos expresivos y lingüísticos que más se aproximan al querer decir del autor y mostrarlos al público receptor meta.

Los aspectos de la interpretación de un texto se toman en cuenta como referencia en las bases teóricas, pero no como parámetros para análisis de este trabajo especial de grado por considerarlos intuitivos y estar incluidos de una u otra forma dentro de un proceso traslativo. El enfoque está más dirigido a la funcionalidad del texto encargado para la cultura meta y de la terminología, específicamente los neologismos, presentes en el mismo.

3.2 Tipología de traducción

Con el fin de hacer una distinción entre la función del proceso traslativo y la del texto meta como resultado de este proceso, Nord ofrece en su obra *El funcionalismo en la enseñanza de la traducción* (2009), una clasificación de tipología de traducción la cual

tiene que ver con los requerimientos de la tutora institucional al momento de decidir cómo sería el texto resultante. La traducción interlineal presenta una función metatextual, es decir, el TM será sobre otro texto en otra lengua; se mantiene una interacción comunicativa entre el emisor de la cultura origen y una audiencia meta bajo condiciones del TO. Pertenecen a este grupo las siguientes categorías:

- Traducción interlineal: se enfoca en los niveles morfológicos, léxicos o sintácticos del TO. En este caso, se quiere mostrar las características convencionales de la lengua de origen.
- Traducción filológica: uso de la explicitación del TO en la lengua meta al usar como herramientas pies de nota o glosarios. Por ejemplo, la traducción de textos religiosos como la Biblia.
- Traducción exotizante: no se cambia el escenario del TO con el fin de crear una distancia cultural con el público receptor. Por ejemplo, la traducción de una obra de Gabriel García Márquez donde haya presencia de zonas geográficas de Colombia.

En el segundo grupo se encuentra la traducción instrumental; el TM puede tener las mismas funciones que el TO; se mantiene la interacción comunicativa al emplear algunos de los elementos de la cultura origen como modelo de referencia. Ésta puede dividirse en tres tipos:

- Traducción equifuncional: presente en textos técnicos (manuales, información de productos), la función del texto término es la misma que la del texto origen. Los lectores no perciben la traducción.
- Traducción heterofuncional: no se puede mantener intacta la función del TO por razones de distancia cultural o de tiempo. Por ejemplo, *Los viajes de Gulliver* traducido a lectores del siglo 21.
- Traducción homóloga: el texto origen es representado con los elementos de la cultura término. El principal ejemplo de este tipo de traducción es la reexpresión de poemas por poetas, quienes emplean su creatividad para transmitir la función del texto origen con referentes que tengan sentido en la cultura término mientras conservan el valor estético.

3.3 Tipología textual

Así como se considera que cada texto a traducir tiene un propósito, Reiss elaboró una tipología textual que divide los textos en tres categorías de acuerdo a su función ya que según ella, esta clasificación *ayuda al traductor a especificar la jerarquía apropiada de los niveles de equivalencia que se necesitan para una traducción de Skopos en particular* (Nord, 1997: 37. Traducción propia):

- Textos informativos: informan al lector sobre los objetos y fenómenos del mundo real. La forma lingüística y estilística está subordinada por la función del texto. El traductor debe transmitir el mensaje del TO usando como base las normas convencionales del TM.
- Textos expresivos: el aspecto informativo es complementado por uno estético. El traductor debe producir el mismo efecto estilístico en el TM.
- Textos operativos: tanto el contenido y la forma se subordinan por el efecto extralingüístico que se quiere provocar en los lectores.

En cuanto a la función que puede tener cada uno de estos géneros textuales, se consideró la visión de Peter Newmark quien en su ejemplar *Manual de traducción* (1992), considera que cada texto posee tres finalidades del uso del lenguaje: expresiva, informativa y vocativa. Igualmente, aborda las funciones del lenguaje según Jakobson: estética, fática y metalingüística. A continuación, se describen las funciones del texto que se consideran presentes en el encargo de la pasante:

- Función informativa: textos relacionados con diferentes áreas de conocimiento. Poseen cuatro estilos: técnico, neutro, informal y familiar.
- Función vocativa: el núcleo es el lector, prescinde el uso en algunas lenguas con declinaciones. Existe una relación directa entre el destinatario y el autor por medio de formas gramaticales tales como los pronombres personales (tú, usted, ustedes) y otras variantes como el imperativo (“es urgente actuar”), formas impersonales, entre otras. De la misma manera, el texto está escrito en un lenguaje de fácil comprensión para el lector.

3.4 Problemas de traducción

Es común que surjan obstáculos dentro del proceso de traducción y a estos efectos, se abordará el concepto de estos escollos y su clasificación. Nord es uno de los autores que define esta noción: “Un problema objetivo que todo traductor (independientemente de su nivel de competencia y de las condiciones técnicas de su trabajo) debe resolver en el transcurso de una tarea de traducción determinada” (cit. Hurtado: 282). La especialista hace una clasificación de los problemas que pueden surgir en un proceso traslativo de los cuales, a efectos del trabajo, se considerará una categoría porque la característica principal de los textos encargados fue la terminología:

- Problemas lingüísticos: son aquellos que al analizar las estructuras de la LO y de la LM surgen y abarcan el léxico, la sintaxis y los elementos suprasegmentales.

Hurtado en su obra *Traducción y traductología* (2001), si bien concuerda con la existencia de problemas lingüísticos, considera más apropiada para un análisis de traducción el modelo aplicado por Hatim y Mason del cual solo se definirá, por ser aplicado en el análisis de la traducción, la variación lingüística de uso:

a) Problemas derivados del tono

En una manifestación textual, el tono refleja la relación que existe entre el autor y los lectores. Para ello, según Hurtado, “el traductor deberá elegir las correlaciones lingüísticas apropiadas que así lo expresen en la lengua de llegada.” (Hurtado: 581)

b) Problemas de campo

Algunas veces los problemas de traducción pueden vincularse al campo de estudio, sobre todo en textos especializados

3.5 Textos especializados

Se entiende por éste, el que es producido por el campo científico (experimental, exacto, humanístico, económico o jurídico), las materias técnicas (ingenierías, construcción, comunicaciones) y disciplinas específicas de actividad (deporte, comercio, finanzas). Como ya se expresó en el Capítulo I (Descripción de la pasantía), el encargo consistió en la traducción de textos vinculados a la pedagogía ambiental, es decir, de un campo de conocimiento. Estos textos pueden tener diferentes grados de profundidad y con propósitos diferentes, tomando en cuenta el efecto que se quiere producir en el receptor. “Dicho de otra manera, hay documentos especializados-por ejemplo, en medicina-dirigidos a profesionales, y documentos especializados pero concebidos para la divulgación”. (Gonzalo, 2004: 79).

Según Hurtado (2001) la principal característica de ellos es el tema de estudio, propio de un campo de especialidad, seguidamente se encuentra la terminología o léxico especializado donde es necesario conocer la función de un término en el campo específico. Finalmente, estos textos poseen ciertas particularidades gramaticales y estilísticas, abundan las formas pasivas y el uso impersonal puesto que se pone mayor énfasis en los logros obtenidos que en el sujeto agente que lleva a cabo la investigación. Asimismo, la mayoría de los textos especializados van dirigidos a lectores que deberían estar al mismo nivel de comunicación que el autor, por lo que no tendrán problemas al momento de descifrar el mensaje. Tal como lo indica María Teresa Cabré en *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*: “El carácter especializado de un texto no se determina únicamente por la restricción del tema que trata, sino también por las circunstancias específicas y peculiares en que esos textos se producen o por las finalidades que deben cumplir”. (Cabré, 1993: 225). De la misma forma, el público receptor puede no comprender el discurso completo, aún si se muestra interesado en el mismo (por ejemplo en la literatura sobre una enfermedad en especial, asistiendo a las conferencias que se dan sobre este tema).

Por consiguiente el concepto de *especializado* debe entenderse de tres formas:

- por el tema (química, biofísica, matemática...)

- por las circunstancias de comunicación que producen (artículos especializados en revistas de índice de impacto, comunicaciones a congresos, capítulos de un manual...)
- por el objetivo que persiguen (descriptivos, divulgativos, informativos...)

Uno de los obstáculos que se presenta en estos textos es el referido a la experiencia de una comunidad cultural con respecto al mundo que lo rodea, para ello, es imprescindible una documentación sobre el campo de estudio.

3.5.1 Textos científicos vs textos técnicos

Además de identificar si un texto es especializado, dentro de él existen subgéneros que es importante delimitar para dar el enfoque apropiado a la traducción, en este caso, si es científico o técnico. Según Gamero en su obra *La traducción de textos técnicos*, “las fronteras entre la ciencia y la técnica no siempre están claras” (2001: 26). En miras a evitar dicha confusión, Pinchuck (citado por Gamero, 2001:26) señala una breve diferencia entre estos dos grupos. Los científicos tienen como objetivo difundir los resultados de una investigación entre la comunidad de especialistas, como presentaciones en congresos o conferencias, caso que según el autor nunca ocurre con los textos técnicos. De la misma manera, la Clasificación Universal Decimal (citado por Gamero, 2001:26) considera los textos científicos como ciencias puras mientras que el segundo grupo como ciencia aplicada. Los científicos se usan comúnmente para hacer referencia al saber de una disciplina, por ejemplo, un manual sobre un campo determinado y en otras ocasiones, para exponer conocimientos básicos dirigidos al público en general (monografías divulgativas, artículos divulgativos, entre otros). Por el contrario, los textos técnicos incluyen una producción de textos dirigidos a la organización de procesos industriales (plan de producción, solicitud de desarrollo de productos, manual de instrucciones). Por su parte, Byrne, en su obra *Technical Translation* (2006) expresa que si bien en ambos grupos existe terminología especializada, hay una breve diferencia al analizarlos:

An author [scientific paper] will use the full extent of the language, within specific conventions and norms, to present the information in an interesting, serious and impressive way. In some cases, these texts even border on the literary, using the same devices and strategies as a short-story writer or novelist. Scientific language can be quite formal (think of journal papers) and will often have considerable range, just like a literary text. An installation guide, on the other hand is written to help someone do something...Consequently, the language used will reflect this: simple, unambiguous, concise, and, for want a better word, unremarkable. The aim here is not to entertain the reader (Byrne, 2006: 8-9)

En lo que concierne al proceso traslativo de estos dos grupos, lo ideal sería que el traductor consiguiera la experiencia teórica y práctica en la materia que va a reexpresar, pero no suele ser común en los traductores incipientes. Con respecto a la traducción de los textos científicos, Byrne (2006) los considera más difíciles de traducir ya que los autores mezclan el léxico especializado de un campo con un estilo de redacción particular e incluso aplicando nuevos términos. Cualquier estudiante que esté comenzando sus estudios en traducción es consciente que para realizar un trabajo óptimo hay que tener un profundo conocimiento del idioma, de la cultura, del campo de estudio, así como la capacidad de aplicar una documentación. Los textos técnicos-científicos y la traducción mantienen estrechos vínculos y comparten, al menos, una característica primordial; divulgar la información a un número alto de receptores como sea posible, como consecuencia, ayuda al mejor entendimiento entre personas y culturas de los sectores científicos, profesionales y culturales.

Para Gonzalo (2004), el traductor de estos textos debe tener diversas capacidades para realizar su trabajo:

1. Competencia gramatical en las dos lenguas objeto de la traducción (fuente y destino).
2. Competencia sociocultural para comprender las características sociales de la LO y LM, así como los contextos de ambas lenguas.
3. Competencia comunicativa para entender el proceso comunicativo en el TO y reexpresarlo en el TM.
4. Capacidad cognitiva de la materia que trata el documento a traducir.

En caso de no poseer las competencias mencionadas para transmitir el mensaje del TO, el traductor debe proseguir con la documentación. Durante este proceso, el profesional se debe familiarizar con la terminología y el tema del encargo (en este caso, la *ecopedagogía*), consultando especialistas del campo de estudio del texto a traducir, la cual se ve favorecida por las listas de distribución y foros de discusión a través del correo electrónico o en la búsqueda de la web, como se realizó durante la pasantía al contactarse con uno de los autores del texto origen y consultando con la tutora institucional, quien trabaja en el área. Otra fuente de ayuda corresponde al uso de diccionarios monolingües y bilingües para evitar confusiones y clarificar conceptos. Estos recursos ayudan al traductor a aprender términos ya interiorizados por el especialista y al usarlas, se deberán tomar en cuenta algunos datos e información que servirán para evaluar la calidad de la obra de consulta. Tal como lo menciona Gonzalo (2004) se tendrá en cuenta:

- La lengua origen de la obra.
- La relevancia del autor.
- La fecha de publicación (si es reciente o no).
- El nivel de especialización de la obra.
- El público receptor (si es experto, estudiante o usuario general).
- El ámbito geográfico en el que se divulga y al que está dirigido.
- La relevancia del editor (solvencia, fiabilidad, años de experiencia).

3.6 Terminología: neologismos

Los textos encargados por la institución HHA, presentan un léxico especializado que en su mayoría fueron creados por los propios autores o tomados de otras disciplinas, por lo que se identificaron los neologismos como problemas lingüísticos. Éstos forman parte de la terminología especialmente de textos especializados, tema que se aborda en este trabajo. La noción general los define como el giro nuevo en una lengua, tal como la creación de una palabra con el fin de nombrar una actividad, objeto, etc. *La Real Academia* da una definición más concisa: “Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua” (Diccionario en línea).

Por ejemplo: *clickear, emoticon, electrooxidación...* Según varios lingüistas, el neologismo constituye un enriquecimiento, es decir, un aumento de la cantidad de palabras conformantes de una lengua, a causa de necesidades subjetivas u objetivas, que implica una visión del mundo diferente. (De Bustos, 1986). Para José Martín Camacho, un neologismo posee las siguientes funciones:

- "...sirve para actualizar en una sola palabra un contenido semántico carente de forma simple." (Camacho, s.f: 313).
- De la misma forma, el neologismo enriquece el texto al introducir en él una palabra inventada que posee mayor carga semántica y tiene más relación con el discurso.
- Puede cambiar el significado de un término para presentar de forma novedosa una idea.
- El nuevo término cubre a veces un espacio que está en el léxico del idioma.

Según Verdegal (2000), el traductor no solo debe ser un experto en la documentación, sino que debe poner en práctica su capacidad creativa puesto que "el resultado de sus pesquisas y decisiones debe ser-más que nunca- lo suficientemente funcional como para merecer el aplauso de los especialistas y provocar la aceptación de los usuarios". (Verdegal, 2001: cap. 1). Si bien los neologismos permiten al traductor emplear recursos creativos, éstos están condicionados por la lengua (sintaxis, composición, derivación...) y debe cumplir su función dentro del discurso (vocación de uso en la comunicación intralingüística). Por otra parte, Verdegal constata que el éxito de la traducción no solo dependerá de las aptitudes o cualidades que el profesional posea; el método de investigación para identificar los términos, trasladarlos a la LM y la autoevaluación también determinarán su desenvolvimiento.

Cabré (2004) considera que existen cuatro grupos de neologismos, pero sólo se mencionarán los dos grupos encontrados durante el análisis de los textos origen:

a) Neologismo formal:

- Por sufijación: se añade un elemento a la raíz de la palabra para hacer de ella un radical o a un primer radical para hacerlo de segundo grado.

Inglés: *Reason* → *reason-able*

Español: *Localiza* → *localiza-ción*

La sufijación puede estar presente en los neologismos nominales y adjetivales al ser formados por el mismo sufijo, por ejemplo: *-ista, anticontralista* o *-(i)iano, maragalliano*). Asimismo, pueden existir sufijos verbalizadores formados con *-izar, -ear, -ificar...* Los medios de comunicación también han contribuido en la creación de neologismos relacionados con los gentilicios compuestos tales como *albanokosovar* o *hispanofrancés*.

- Por prefijación: consiste en añadir un morfema o desinencia antes del lexema.

Inglés: *diversity* → *bio-diversity*

Español: *herir* → *ad-herir*

Sin embargo, no se consideran neologismos por prefijación aquellos donde el prefijo *ex* se adjunte a radicales simples o derivados referentes a cargos, profesiones o relaciones personales como *exrector, examante, exalcalde*. No obstante, si se consideran como neologismos cuando el prefijo mencionado se adjunta con radicales simples, compuestos o derivados. Por ejemplo; *exsecretario general, exalto cargo, ex bloque, ex partido único*.

De la misma forma hay un grupo de preposiciones y adverbios que funcionan como neologismos por prefijación y no por composición:

ante-	fuera-	pro-
bajo-	mal-	sin-
bien-	menos-	sobre-
casi-	no-	tras-
Contra-	plus-	ultra-

(Nota. Cuadro, elaboración propia. Fuente: Cabré, María. (2004). *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos* [Base de datos en línea])

Los neologismos formados por prefijación o sufijación deben tener las siguientes condiciones:

- Los sufijos deben provenir de la misma familia y deben estar recogidos en los diccionarios de referencia. Por ejemplo, *favelado* es considerado neologismo sufijado de la palabra *favela*.
 - Todos los neologismos creados por sufijación o por prefijación deben tener base neológica. Por ejemplo, *reindustrializar* o *industrializador*.
- Por composición: formación de una palabra al juntar dos vocablos con variación morfológica o sin ella; los radicales pueden ser simples o complejos. En la composición pueden estar casi todas las categorías gramaticales; a continuación las combinaciones más comunes en inglés:
- Sustantivo + sustantivo:
Inglés: *homework, textbook, coffee cups...*
 - Verbo (terminado en -ing) + sustantivo:
Inglés: *sewing machine, camping site, jogging machine...*
 - Adjetivo + sustantivo:
Inglés: *fast food, car wash...*

- Verbo (convertido en sustantivo) + preposición:

Inglés: *kick-off, hang up, put on...*

- Por lexicalización: formado a partir de la lexicalización de una forma flexiva, no un paradigma completo. Usualmente, de un paradigma verbal. Ejemplo: *removida, encuadernado*. También es considerado neologismo por lexicalización aquel nombre que provenga de una forma verbal lexicalizada (participio o gerundio). Ejemplo: *contorneado* viene del verbo *contornear* o *flocado* que proviene del verbo *flocar*.

Al momento de neologismo por lexicalización con adjetivos, se debe considerar los siguientes aspectos:

- No se consideran como unidades neológicas aquellos adjetivos que provienen de un participio, de un gerundio o de un verbo documentado en el corpus de exclusión (conjunto de diccionarios que sirven de referencia para atribuir un carácter neológico a una unidad léxica) porque ya están clasificadas en su paradigma verbal correspondiente. Ejemplo: *engañado, ilusionado* porque *engañar* e *ilusionar* ya están documentados.
- Son considerados neológicos los adjetivos que provienen de un participio, de un gerundio o de un verbo documentado en el corpus de exclusión si hacen referencia al verbo correspondiente. Son evaluados según su proceso de formación. Por ejemplo: *bipolarizado* (neologismo por sufijación) en la entrada de *bipolarizar*.
- Los adjetivos morfológicamente complejos cuyo radical es un participio verbal documentado como adjetivo en el corpus de exclusión. Son evaluados según su proceso de formación. Ejemplo: *multipremiado-da* (neologismo por prefijación) porque *premiado-da* está registrado como adjetivo.

- Por acronimia: combinación de segmentos de palabras que forman una estructura sintagmática. Ej: *spanGLISH* (spanish y english).

b) Neologismo semántico: Ningún cambio en la forma de la palabra pero se crea un nuevo significado, es decir, lo amplifican.

- La analogía: de lo concreto a lo abstracto o viceversa. Por ejemplo: arquitectura de sistemas.
- El cambio de categoría gramatical: por ejemplo, el término *informática* puede ser tanto un adjetivo como un sustantivo.
- Un préstamo de otro campo semántico: por ejemplo, *virus*, *vacuna* y otros términos de virología adaptados a la rama informática.

3.7 Procesos de traducción

Según Hurtado (2001) no existe una noción definitiva de la técnica de traducción, lo cual ha generado confusiones en la traductología, mas eso no ha impedido que especialistas en el área, tales como Vinay y Dalbernet (primeros en proponer una clasificación de los procedimientos), hayan otorgado diversas definiciones. Por su parte, Hurtado considera que existen técnicas y estrategias en el proceso de traducción y éstas tienen diferentes funciones en la resolución de problemas: “las primeras se refieren al proceso, las segundas afectan al resultado” (Hurtado, 2001: 267). Según la teorista, existen dieciocho técnicas las cuales son una combinación de procedimientos propuestos por Vinay y Dalbernet, Newmark y Vásquez Ayora (Hurtado, 2001). A continuación sólo especificarán las estrategias aplicadas para el análisis de los neologismos presentes en los textos origen.

- Adaptación: en el sentido restringido, es el reemplazo de un término de la cultura del TO por otro propio de la cultura receptora. Por ejemplo: (Ingl.) “Grand Slam” (Tennis) = (Fr.) “Tour de France” (ciclismo) = (Esp.) “Serie del Caribe” (baseball). Sin embargo, en el sentido especializado es un “proceso, creativo y necesario, de expresión de un sentido, tendiente a restablecer en un acto de habla interlingüístico dado, el equilibrio comunicacional que se habría roto si sólo se hubiese efectuado una traducción” (G.Bastin citado por Jean Delisle en su obra *Iniciación a la traducción*).

- Ampliación lingüística: introducción de elementos lingüísticos en el TM. Ejemplo: traducir al castellano la expresión en inglés “*No way*” por “*De ninguna de las maneras*”, en vez de hacer una comprensión lingüística como “*En absoluto*”.
- Amplificación: también conocida como explicitación por Jean Delisle, es la introducción de precisiones que no están en el TO pero que se desprenden del contexto cognoscitivo o de la situación descrita en el texto (informaciones, paráfrasis explicativas, notas del traductor...). Por ejemplo; (Ing.) “10 Downing Street = el despacho del Primer Ministro”.
- Calco: traducción literal de un elemento lingüístico o sintagma extranjero. Existen calcos sintácticos; por ejemplo, “(Ing.) off-shore = (Esp.) costa afuera” y calcos discursivos como “(Ing.) men at work = (Esp.) hombres trabajando”.
- Compensación: se reintroduce en otro lugar del TM una información o elemento estilístico que no aparece en el mismo lugar del TO.
- Compresión lingüística: se sintetizan los elementos lingüísticos del TO. Por ejemplo: “(Ing.) Yes, so what?” = (Esp.) ¿Y?”
- Descripción: se reemplaza un término o expresión del TO por la descripción en el TM. Ejemplo: “(It.) panetone = (Esp.) bizcocho tradicional que se toma en Noche Vieja en Italia”.
- Modulación: cambio de punto de vista o categoría de pensamiento en relación con la fórmula original del TO. Delisle distingue dos tipos de modulación; lexical (“teaspoon = cuchara de café”) y sintáctica (“I miss you = Me haces falta”).
- Préstamo: introducción de un elemento del TO tal cual a la lengua término ya sea porque no existe un equivalente, o por razones de orden retórico (exotismo, humor, esnobismo). Ejemplo; utilizar en español el término inglés *lobby*.
- Traducción literal: correspondencia exacta en léxico y estructura entre el TO y el TM, pero si nos guiamos por el sentido restringido, es un proceso que crea un TM muy cercano a la estructura del TO. Por ejemplo; “(Ing.) They are as like as two peas = (Esp.) Se parecen como dos guisantes”.

- Transposición: se establece una equivalencia al cambiar la categoría gramatical en el TM. Ejemplo: “(Ing.) He will soon be back = (Esp.) No tardará en venir”.

CAPÍTULO III

DOCUMENTACIÓN: LA ECOPEDAGOGÍA

En el capítulo anterior, específicamente al definir los textos científicos y técnicos (p. xx), se explicó la importancia de una documentación cuando el traductor no tenga un conocimiento profundo del tema. A fines de una mejor comprensión sobre el campo principal de los textos origen, se consideró pertinente presentar una breve introducción sobre la pedagogía ambiental debido a que los futuros lectores de este trabajo pueden desconocer su especialidad.

A lo largo de los años, conferencias internacionales como la segunda *Cumbre de la Tierra*, celebrada en Río de Janeiro (Brasil) en el año 1992, han intentado radicar una conciencia ambiental que ha tenido gran auge en las últimas décadas y a nivel internacional hasta el punto de querer introducir la conciencia ambientalista en los programas académicos tanto de educación primaria como superior. Como consecuencia de ello surgió la disciplina *ecopedagogía*, movimiento social y cultural que tiene como objetivo implementar una pedagogía orientada hacia el desarrollo sostenible. Además de propagar con sus principios la importancia del medio ambiente, también implementa las enseñanzas pedagógicas establecidas por el educador brasileño Paulo Freire por su gran aporte de teorías y prácticas modernas de la educación.

Algunos de los valores en que se sustenta la *ecopedagogía* son: diversidad e interdependencia de la vida, preocupación común de la humanidad por vivir con todos los seres del planeta, respeto a los derechos humanos, desarrollo sostenible, justicia, equidad y comunidad y la prevención de posibles efectos colaterales. De la misma forma, analiza las consecuencias que puede provocar el factor académico en las futuras generaciones ya que usualmente en el entorno educativo se deja a un lado el desarrollo personal humano para sólo cubrir las credenciales académicas, controladas en forma rígida. Ante esta situación, los especialistas de la *ecopedagogía* consideran como solución aligerar el currículum académico y presentarlo a los estudiantes como un proceso orgánico o natural y no como un requisito obligatorio para experimentar la realidad. Para lograrlo, tanto estudiantes como

profesores o maestros se convierten en aprendices, poniendo énfasis en la relación y dependencia mutua entre la naturaleza y las culturas humanas. La *ecopedagogía* propone entonces un modelo democrático que fomenta un sentido de responsabilidad y que permite la participación de todos los ciudadanos para que ayuden a construir una sociedad más sostenible y así preservar el porvenir del planeta.

Si bien la *ecopedagogía* ha alcanzado al público internacional en los últimos años, este enfoque ya se había radicado en algunos países del occidente (Estados Unidos, Canadá) o en Australia, pero conocido como *ética ambiental* (Leopold, 1949), filosofía que relaciona el medio ambiente con los seres vivos. A lo largo de los años, la noción se ha ido introduciendo cada vez más en la sociedad, llegando tanto a las aulas escolares como de educación superior, capacitando el acercamiento de académicos dedicados al desarrollo sostenible, así como la creación de ensayos (*Canadian Journal of Environmental Education*) y de sitios webs u organizaciones (ecopedagogy, greenhearted) dedicados a que sus participantes puedan tener un enfoque diferente de sus acelerados estilos de vida y de la apreciación de su entorno inmediato.

Latinoamérica también ha sido lugar para la introducción de la pedagogía ambiental, sobretodo en el *Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente* (celebrado desde el 2003), simposios que permiten la presentación de investigaciones en materia de medio ambiente y lugar de debate sobre metodologías y experiencias vinculadas con la problemática ambiental. En Venezuela, “la educación ambiental es un derecho y un deber de todos los venezolanos, que debe impartirse tanto en el sistema educativo y en la educación ciudadana no formal, involucrando en ello a toda la sociedad” (Equipo Nacional de Educación Ambiental, 2009: 1). Con esta afirmación, el *Ministerio del Poder Popular para el Medio Ambiente* ha enfocado sus esfuerzos en expandir la conciencia ambiental a través de la *Política Nacional de Educación Ambiental y Participación Comunitaria* (PNEAPC), documento que expone las instituciones públicas y privadas, organizaciones comprometidas con la educación ambiental. La propuesta persigue los mismos objetivos de la *ecopedagogía*, sobre todo la toma de decisiones responsables para la protección del patrimonio socioambiental del país. Con miras a la puesta en práctica de este enfoque, se considera la aplicación de un *desarrollo endógeno* el cual propicia el uso de recursos que

respeten el medio ambiente y así se asegure un futuro sostenible para las futuras generaciones que puedan seguir actuando como actores principales en la toma de gestión de decisiones vinculadas al entorno ambiental.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LA TRADUCCIÓN REALIZADA

4.1 Texto N° 1

DECONSTRUCCIÓN FENOMENOLÓGICA, PEDAGOGÍA A RITMO LENTO Y EL GIRO CORPORAL EN LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE O EN EL ENTORNO SALVAJE

Phillip G. Payne & Brian Wattchow. Universidad de Monash. Melbourne (Australia)

Resumen

*En los últimos tres años, los dos autores han promulgado una pedagogía de lugar a ritmo lento en el programa de educación ecológica y al aire libre. La actividad fue realizada durante el tercer año del semestre de la universidad titulado *Experiencing the Australian Landscape* [Experimentando el paisaje australiano]. Si queremos que la educación ayude en superar la condición humana que es problemática de forma ecológica, creemos que necesitamos deconstruir y reconstruir las pedagogías rápidas al integrar la práctica y la teoría. Experimentando el paisaje australiano fomenta una personificación del “sentido” o de la “posibilidad” sensorial-perceptiva y teórico-conceptual de lugar. Al mismo tiempo, ayuda a sus participantes a comprender las relaciones de su cuerpo con la naturaleza en el tiempo y en el espacio, mientras que sus participantes experimentan de forma fenomenológica. Esperamos que la noción de una ecopedagogía a ritmo lento aliente un cambio de las precarias perspectivas para la educación experimental en los estudios y actúe como una crítica de las pedagogías listas que proliferan en la educación.*

Palabras clave: cuerpo, tiempo, fenomenología, lugar, salvaje, límite, ecopedagogía, educación experimental o vivencial.

Mirar el pasado para avanzar al futuro

Nuestra “pedagogía de lugar a ritmo lento” destaca la importancia del cuerpo en una educación con varios ambientes mientras éste experimenta en diferentes espacios y tiempos naturales. Una pedagogía lenta, o ecopedagogía, nos permite detenernos o vivir en entornos por de un efímero momento y por consiguiente, nos motiva a vincularnos y a percibir el significado de ese espacio. Este ensayo provee apreciaciones sobre cómo se desarrolló la pedagogía a ritmo lento por los dos autores y lo que se nos permite alcanzar en educación ambiental el desacelerarnos un poco.

Nuestra versión de la pedagogía a ritmo lento enfatiza la función del (los) cuerpo(s) en el aprendizaje de experiencias y por lo tanto, toma con seriedad los giros corporales e intercorporales de los discursos filosóficos y ecológicos (tales como, Grosz, 2004 y Merleau-Ponty, 1962). Es decir, cualquier pedagogía que promulgue una solución para la condición humana, que de por sí representa un problema para la ecología, necesita dejar de enfocarse primordialmente en el “aprendizaje de la mente” y comprometer de nuevo la corporeidad activa, sensitiva y perceptiva del cuerpo con otros cuerpos (humanos y más que humanos) durante la creación de significado, en, sobre y para los varios ambientes y lugares en donde los cuerpos interactúan y se relacionan con la naturaleza.

Este giro pedagógico hacia una “intercorporeidad ecocéntrica” yace en los márgenes de la educación, incluso en versiones importantes de educación ambiental, al aire libre, física y sustentable. Por ejemplo, la educación ambiental y al aire libre parecen usualmente estancadas en una lógica cultural de actividades de habilidad y de desempeño seguro en exteriores, donde la profundidad del aprendizaje muchas veces se asume que tiene que ver con una mayor distancia alcanzada y elevación obtenida, o con desafíos preparados y riesgos encontrados. De distinto modo, el primitivismo orgánico del cuerpo, sus tiempos de existencia y de experiencia cosmológica, biológica y circadiana (Archer, 2000; Melucci, 1996) están subordinados a una noción y a una práctica socialmente construida e instrumentalmente cuantificada del espacio euclidiano, por ejemplo, los kilómetros que hay que recorrer en una excursión/caminata/carrera exitosa o cuando se vence la dificultad técnica y el reto subjetivo de la pendiente/cima/corriente previamente calculada (Payne

2003a). Las formas convencionales de la educación ambiental usualmente son víctimas de construcciones de tiempo limitantes y de exigencias similares. Por ejemplo, los viajes de campo son difíciles de emprender debido a una amplia variedad de razones: de tiempo, financieras, logística, de seguridad y burocráticas. Muy seguido, la supuesta experiencia ambiental o al aire libre es introducida en concordancia con objetivos de aprendizaje predeterminados y es incapaz de informar o de reflejar qué ocurre en el salón, en la escuela, en la casa o en la vida cotidiana.

En el pasado, el a veces autonómico discurso curricular alternativo o crítico de la educación ambiental, exigía hacer y aprender por medio de una inusual noción de experiencia, y se esperaba que ella pudiera ocurrir de una manera participativa e interdisciplinaria. Recientemente, este discurso alternativo ha demostrado su vulnerabilidad ante las versiones rápidas, listas, globalizadas, descargables de la pedagogía electrónica; en otras palabras, ha sido mayoritariamente reemplazada por enfoques que promueven una tecnología o técnicas de una experiencia extremadamente abstracta (Payne, 2003b/2006). Creemos que esta “rápida” trayectoria en la educación ambiental constituye otro de los medios a través de los cuales se disminuyen las posibilidades de una educación ambiental como, por ejemplo, con la no personificación, con el desplazamiento y descontextualización de variadas interacciones en persona y de las relaciones con otros, incluyendo con la “naturaleza”. Las pedagogías rápidas, técnicas, virtuales y abstractas en la educación ambiental han sido criticadas previamente (Payne, 2003b/2006), al igual que en la educación al aire libre (Wattchow, 2001), con el argumento de que afectan los llamados alternativos anteriores para experiencias de inmersión, aprendizaje auténtico, alfabetización ecológica y la reestructuración de nuestras relaciones con la naturaleza.

Creemos que la noción cada vez más popular de pedagogía a ritmo de la naturaleza también es vulnerable a los imperativos rápidos señalados anteriormente. Por ejemplo, Ginsborg (2006) señala cómo la acción civil, localizada en las “decisiones políticas que tomamos” debe enfrentarse con los lazos íntimos ahora establecidos entre lo global y lo local. Asimismo, Bauman (2008) señala las dificultades de una “ética” en lo que se refiere a la “modernidad líquida”. John Dewey (1938/1988) propone una “teoría inteligente...o filosofía de experiencia” (Dewey, 1938/1988: 31) para lograr que la educación vaya más

allá del “control social” de los “movimientos intelectuales” de moda usualmente presentes en la academia. Nos preocupa que el poder y la promesa de las pedagogías a ritmo de la naturaleza, ya sea ambiental o al aire libre y la educación experimental, puedan quedar atrapadas por lo atractivo de lo rápido y ser presionadas sistemáticamente para convertirse en una pedagogía ambigua o amorfa de “espacilugar”. Usamos con intención este desafortunado término, siguiendo a Dewey, para enfatizar negativamente el uso popular de la palabra “espacio” en discursos pedagógicos. Detalladamente, el término puede reconstituir la ideología de lo rápido debido a nuestra tendencia a movernos en el espacio, siendo indiferentes a pausar, o incluso, a detenernos en lugares potenciales por más de un período de tiempo acelerado (Cresswell, 2004).

Rodeando la naturaleza

No obstante, dada la inevitabilidad de los cambios y tendencias en el pensamiento intelectual, también consideramos la noción natural de “espacilugar” en sus efectos positivos. El término híbrido “espacilugar” también puede hacer visible el concepto de “límite”, esa zona interior, frecuentemente apartada y desconocida de la experiencia humana en la naturaleza. Un tema central en el estudio del caso de la pedagogía a ritmo lento *Experimentando el paisaje australiano* que describiremos más adelante, el “umbral” puede actuar de forma salvaje, indomable y reconstructiva. Para estar seguros, nuestra pedagogía a ritmo lento, de “límite” y de “espacilugar” trajeron a la “experiencia vivencial” de nuestros estudiantes un sentido diferente de “tiempo”. También se practicó en un período de “tiempo” prolongado vivencial, con métodos donde los participantes personificaron de forma geográfica y cultural, la famosa tensión anglo-australiana entre la salvaje y romántica visión del interior/de la pradera y por otra parte, un uso recreacional/colonizador de los mares y océanos amenazadores, del litoral/del borde/de los límites donde viven o están cerca la mayoría de los australianos. Aquí, la pedagogía a ritmo de lento, actúa como una forma de deconstrucción fenomenológica en los niveles personales, social, cultural y ecológico de la experiencia. En este caso, los estudiantes de pregrado de tercer año que se inscribieron en la materia, fueron capaces de ahondar en el

bagaje cultural y en la identidad que trajeron de sus aprendizajes vividos con respecto a las nociones, construcciones y prácticas humano-naturaleza.

Dada la función histórica y central de la educación vivencial en el medio ambiente, al aire libre y ahora en las pedagogías de lugar, así como el nuevo interés académico en los giros intercorporales y ecocéntricos en diversas formas de la teoría contemporánea, creemos que los educadores deben regresar sus perspectivas pedagógicas hacia la imprescindible “naturaleza” del cuerpo y hacia cómo es colocada y reflejada en las crecientes versiones “culturales” de tiempo, espacio y naturaleza. Los cuerpos y la naturaleza son ajenos al conocimiento, textos y cultura deben ser domesticados (Griffiths, 2006) Para que ocurra “lo salvaje, el umbral y lo desconocido”, el tiempo y los cuerpos de los estudiantes en encuentros vivenciales deben estar atentos en y con los “espacilugares”, o deben ser inspirados, por ejemplo, por nociones como *Elogio a la lentitud* (Honoré, 2006), *The Secret Pulse of Time* (Klein, 2006), *Politics of silence* (Sim, 2007), *A Geography Of Time* (Levine, 1997). Asimismo, Elizabeth Grosz (2004) destaca la importancia de la ontología del tiempo en asuntos de ética y política. Hay un nivel diferente de inspiración, análisis y crítica en este ensayo que puede informar de igual manera la pedagogía y a la innovación de investigación en las dimensiones ético-políticas de la educación ambiental.

En la siguiente reseña de una ecopedagogía de lugar a ritmo de la naturaleza, señalamos cómo los giros intercorporales y ecocéntricos, aplicados a la educación vivencial, pueden informar de forma más productiva nuestras experiencias y nuestros esfuerzos de investigación para introducir paulatinamente a nuestros estudiantes en un sentido de lugar y de espacilugar más salvaje y más en el umbral. Aún más importante, ilustramos por medio del estudio de caso de pedagogía a ritmo de la naturaleza, cómo una educación vivencial y una deconstrucción fenomenológica de los conceptos de lugar y de educación ambiental, proveen una alternativa importante a la aceleración de las pedagogías rápidas en la educación.

Experimentando el paisaje australiano-Una pedagogía lenta del entorno salvaje y del emocionante descubrimiento en la costa

Experimentando el paisaje australiano es una materia de pregrado de tercer año que hemos enseñando en los últimos tres años. En aras de simplificar, siguiendo el llamado de Dewey (1938/1988) para una teoría inteligente de experiencia y de educación vivencial, hacemos referencia a dos programas interrelacionados del programa *Experimentando el paisaje australiano* que conforman el programa de socio-ecología, que conforman un programa académico de aprendizaje y uno vivencial. Su lenta conversación reproductiva, que tiene lugar en el semestre de 12 semanas, constituye nuestra definición práctica de la educación vivencial. La lentitud del programa de aprendizaje académico de la materia, incluye seminarios irregulares (¿o es una espontaneidad planificada?), en un intervalo de medio o día entero, con una duración de 6 a 7 semanas donde se aborda el desarrollo teórico y conceptual, al igual que la realización de lecturas relacionadas con el contenido y la asignación de tareas para la casa. Estos bloques de tiempo, poco irregulares pero con una cuidadosa secuencia lógica, provienen de las prácticas de convencionales de horario establecidas por nuestra universidad, pero mantienen el contacto directo como una diferencia de la presión relacionada en descargar materias y ponerlas en los aparatos electrónicos portátiles y demás modos relacionados de una supuesta enseñanza eficiente. Algunas actividades entre el programa académico y el programa vivencial incluyen la planificación y preparación de comidas grupales para los dos campamentos, siguiendo los principios del *Slow Food* [*Comida lenta*], filosofía de Carlos Petrini, incluyendo la búsqueda del producto (con frecuencia orgánico) dentro de un perímetro de 100 kilómetros de radio en el campus universitario *Península*.

El componente del programa de aprendizaje vivencial incluye dos excursiones de tres días en la costa de *Bear Gully*, una zona de acampar ubicada al sur de la costa Victoriana, frente a las aguas salvajes del Estrecho de Bass. Las experiencias de los dos programas de aprendizaje vivencial proveen numerosas oportunidades para la intensa sensación corporal y la conciencia/percepción del *Discovery* [*Descubrimiento*] (primer programa vivencial de aprendizaje) y seis semanas después *Rediscovery* [*Redescubrimiento*] (segundo programa

de aprendizaje). Cada uno de ellos es explicado más adelante, aunque coinciden entre sí y son tema constante de debate en los bloques del seminario del programa académico. Para algunos, *Bear Gully*, al igual que el campus *Peninsula* de la Universidad *Monash*, donde trabajamos, puede ser el lugar para pausarnos y desarrollar un sentido de conexión o de relación. Para otros, es un espacio para visitar o surfear, de ahí nuestro uso del término “espacilugar” deliberadamente ambivalente y ambiguo. Es evidente la mezcla de cultura y de naturaleza en *Bear Gully*, ya que se sitúa en el campus *Peninsula*, un denso ambiente popular urbano a unos pocos kilómetros de las playas en la bahía de *Port Phillip*. Nuestra gran y ambulante población estudiantil visita muy pocas veces las playas locales al preferir otras más exóticas y que están más a lo largo de la bahía, donde hay actividades recreacionales con sol, arena y surfear. *Bear Gully* está a dos horas de distancia en carro del campus *Peninsula* y atrae una variedad de familias que acampan así como a “hormigas motorizadas”¹ (1966), es decir, campistas jubilados paseando en vehículos recreacionales.

La coordinación de los seminarios del programa de aprendizaje académico que se crearon antes del primer programa de aprendizaje experimental *Bear Gully Discovery*, tiene como objetivo la expansión de las experiencias temporales y objetivos de los estudiantes. Queremos que ellos entiendan lo que traen, asumen, o presuponen con respecto al aprendizaje y por ende con respecto a su sentido de identidad, incluyendo experiencias y encuentros ambientales previos. Para comprender este bagaje histórico/temporal al igual que la idea ontológica del “encuentro con el yo” (Rose, 1996), nos enfocamos progresivamente en la combinación de los seminarios y de las lecturas necesarias sobre la búsqueda del pasado por medio de algunos “trabajos de memoria” (Kaufman, 2001), donde los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias importantes (o no tan importantes) de sus lugares favoritos en la infancia (ej. Payne, 1999). El contenido del seminario tiene como objetivo examinar algunas de las suposiciones que desarrollaron en el pasado, pero que les siguen afectando. Por ejemplo, las preconcepciones construidas socialmente y culturalmente con respecto al desenvolvimiento de la persona en el ambiente, en la

¹ **Nota de traductor:** término acuñado por el ambientalista estadounidense Aldo Leopold para comparar al ser humano con un destructor masivo.

naturaleza o en sus lugares favoritos. A inicios del semestre, los estudiantes reciben varios ensayos los cuales sirven de soporte para este trabajo de memoria ambiental. Otras lecturas llevaron al primer programa *Bear Gully Experimentando el paisaje australiano* a tomar la costa como límite, elemento que explicaremos más adelante. Al inicio de la materia, nuestro objetivo es ayudar a los estudiantes: a) explorar, identificar y describir, b) examinar los paisajes ecológicos, culturales, sociales y personales que cada uno de ellos traen a su aprendizaje universitario, al bosque o playa del pasado, al presente y al futuro a corto plazo del viaje *Redescubrimiento en Bear Gully*, tema que se explicará más adelante. Este programa pedagógico de aprendizaje académico que se da lugar dentro de las aulas puede ser descrito como el descubrimiento de varios remanentes de las experiencias y lugares localizados en el cuerpo y en la mente. Sin que se den cuenta, se les explica la pedagogía a ritmo de la naturaleza o de tiempo.

Programa de aprendizaje vivencial 1- Experiencia del descubrimiento en la costa

En los primeros seminarios del programa de aprendizaje académico, los estudiantes forman grupos de 8 a 13 integrantes. Se le otorga a cada grupo un documento que presenta las posibilidades de aprendizaje experimental planteadas en tres preguntas centrales (Berry, 1987:146) y que son después usadas en los componentes del programa de aprendizaje experimental del curso:

- ¿Qué hay aquí?
- ¿Qué nos permitirá hacer la naturaleza aquí?
- ¿Qué nos ayudará a hacer la naturaleza aquí?

Los primeros tres días del programa de experimental *Descubrimiento* tienen lugar a finales de verano y la segunda parte del programa se realiza a inicios de invierno. Por consiguiente, la variación estacional en la luz, atmósfera, clima y temperatura entre otros, puede ser conocida como una respuesta perceptiva/sensorial del cuerpo así como una comparación vivencial. Los días de los componentes de programa de aprendizaje experimental son planificados para coincidir con luna llena debido a una gama de razones

de descubrimiento, intrínsecas y estéticas. La experiencia en luna llena permite también a los estudiantes comprender los cambios en las mareas, esperando que la “naturaleza” pueda “guiar” algunas de las experiencias de la recolección de rocas y de la caminata en la playa (Gatty, 1958).

El primer programa de aprendizaje experimental está, sobre todo, dirigido por el docente y está diseñado para introducir a los estudiantes en los diferentes métodos del ser /saber/investigar. Se han desarrollado nueve diferentes sesiones vivenciales con una duración de una hora y media y dos horas y media aproximadamente. Dichas prácticas se enfocan en la recolección de conchas marinas, el *snorkel*, *gnometracking* [búsqueda de *gnomos*], la convivencia con la naturaleza, el cuidado de espacios verdes, la historia y las zonas inter-mareales, al igual que en la atención a lo macro y a lo micro. Asimismo, abarcan un número de disciplinas y enfoques para la investigación, desde lo científico a lo imaginario, de lo histórico a lo meditativo, de lo inusual a lo normal y de lo domado a lo salvaje. Durante el primer programa de aprendizaje experimental *Descubrimiento*, los estudiantes exploran, descubren y viven dentro del “escenario” inmediato conocido como *Bear Gully*, aunque sea en solo tres días y de acuerdo a la programación y la duración de las nueve experiencias. Algunos estudiantes pueden caminar no más de 500 metros desde el lugar del campamento.

Numerosas preguntas surgieron para la planificación de la experiencia en sí. Durante los seminarios de los programas académicos de aprendizaje, y en otras preparaciones del *Discovery* (por ejemplo, la planificación del menú de la comida local y su suministro), se alienta a cada grupo a considerar también la naturaleza social de la charla del programa de aprendizaje vivencial y académico. De las actividades del programa de aprendizaje experimental, ¿cuáles son sus siete actividades favoritas? ¿Cuáles experiencias planeaban hacer en las actividades pero con una disposición para la espontaneidad y para la continuidad? ¿Necesitarán trabajar alrededor de los lazos afectivos para actividades como la recolección de rocas y buscar objetos perdidos en la playa? ¿Cuándo programarán más actividades físicas como la exploración bajo los arrecifes por medio del *snorkel*, al igual que de actividades pasivas como la lectura de un cuento? Todas estas decisiones fueron tomadas por los grupos ¿Dejaron tiempo y lugar para apartarse del grupo? ¿Cómo se

pueden usar los intermedios? Implícito a las experiencias, cada grupo necesitó saber la hora y la duración del curso.

En el diseño de la materia y en la pedagogía, otras conexiones entre el programa de aprendizaje académico y experimental son estructuradas deliberadamente. Por ejemplo, en el programa de aprendizaje académico realizado dentro del campus, los estudiantes son, a veces, llevados fuera de la universidad para poner en práctica lo que puedan descubrir “más a la salvaje” en *Bear Gully*. Las parejas practican ubicando diferentes sonidos naturales y urbanos en una zona verde del campus. La actividad puede repetirse en *Bear Gully*, en una experiencia solitaria de meditación y de reflexión, donde, por ejemplo, se experimentan las políticas del silencio y de la calma y que, en efecto, son vividas por muchos estudiantes (Singer, 2006). Las limitaciones de espacios impiden otras descripciones. Por esta razón, procederemos a un resumen temático de la práctica donde nos enfocamos en la discusión de un tema usual y recurrente en la historia de Australia al igual que de estudios culturales, mientras se relacione con la posibilidad de obtener un sentido de lugar, espacio o espaciolugar para estudiantes del programa *Experimentando el paisaje australiano*.

Bear Gully y el límite australiano.

Se sobreestima fácilmente el significado de la interacción de los recientes y personificados encuentros de los estudiantes con *Bear Gully*, así como del bagaje de ideas e ideales socialmente contruidos y preconcebidos que cada uno de ellos lleva a la costa. En efecto, es dentro de la experiencia corporal repetitiva y dentro de las ideas recordadas o imaginadas, donde sentimos que ocurre el más interesante aprendizaje o la transformación (Grosz, 2004), hecho que ocurre en *Bear Gully* repetidamente a lo largo del semestre y también de forma intensiva.

La costa (o el límite) es una poderosa metáfora y una realidad en la cultura anglo-australiana. Este caso es cierto también para la mayoría de nuestros estudiantes que han crecido al estar en contacto con la costa, en especial, por medio de actividades recreacionales como la natación, el surf, el campamento, la pesca y el curso de salvavidas. Esta lógica antropocéntrica de reflexión con la naturaleza sólo en el contexto de las

actividades de placer, es reforzada en todas las formas; la imagen de dicha y placer es (re)presentada en numerosas imágenes de los medios de comunicación tanto en el mercado del turismo, como en los programas populares de televisión, por ejemplo, *Sea Change* y *Home Away*, series que obtuvieron audiencia internacional. Dichas características y cualidades de los estilos de vida en la playa que uno da por hecho, son factores que (lamentablemente) nos han atraído a la costa como la de *Bear Gully* para llevar a cabo el programa *Experimentando el paisaje australiano*. Las costas australianas son propicias para actividades de la vida cotidiana mientras que los desiertos pueden tener un parentesco con “el norte” de Canadá (en el caso que es un área remota, con baja densidad poblacional y con la cual el ciudadano promedio hace más uso de la experiencia imaginativa que corporal). Demográficamente (y con un número mayor de implicaciones ambientales), la mayoría de los australianos viven cerca de la frontera o del límite de la costa. Los cambios del nivel de los mares provocados por el humano sugieren la necesidad de un escape inminente de la costa para aquellos que han ido a ella durante varios años debido a razones personales y de estilo de vida.

A pesar de la arraigada, popular y romántica visión de la vida “en la playa”, transcurrieron algunos años en Australia para que la imagen heroica del “desierto” y del “vaquero australiano” fuesen reemplazadas con símbolos culturales más significativos, trazados desde las costas donde vive la mayor parte de la población. Tanto la ambivalencia como la ambigüedad pueden ser encontradas en la identidad cultural de la mayoría de los anglo-australianos. Phillip Drew constata que los australianos están comenzando a desarrollar una respuesta significativa hacia la costa:

Ya sea Australia concebida como una idea, ésta ya no está centrada en el interior del país, sino que circula en la periferia del continente. La imagen persistente de un centro muerto tendrá que ser reemplazada por la frontera viva si los australianos logran conectarse con el sitio donde en verdad viven. (Drew: 41)

No obstante, es paradójica la experiencia de la costa anglo-australiana ya que es cada vez mayor para nuestros estudiantes, cuyas vidas post-modernas están dominadas por la velocidad, el urbanismo, el aparato y en las decisiones preconcebidas. A pesar de nuestros orígenes marítimos, al menos para aquellos colonos australianos de descendencia europea y

asiática que han viajado a través de varios océanos para llegar y colonizar diversas ecologías geográficas o sociales, los australianos no son gente de mar. Por ejemplo, los viajes por mar son escasos hoy en día, mientras que la navegación a vela, el buceo, submarinismo y el kayak son formas modernas de recreación no muy populares (Broeze, 1998). El lejano horizonte y la amplia expansión del mar representan, para la mayoría, lo desconocido y lo inesperado, del espacio arquetipo y vacío que se extiende a lo largo de las costas del sur de Australia, donde descubrimos y volvemos a descubrir *Bear Gully* durante seis días, hasta llegar a la Antártica.

El hecho de vivir en la costa, el escritor australiano Tim Winton nos considera como personas “que nos contentamos con los límites” (Winton: 21). Teniendo por un lado el océano vacío y por el otro el vasto desierto, nos aferramos al límite: “la esencia de Australia es el límite abierto, es amplia y abierta” (Drew: 122). Asimismo, esta cómoda zona límite es dinámica en el ámbito físico (con sus olas, corrientes, tormentas y vegetación cambiante), social y evidentemente, cultural.

No obstante, más allá de la apariencia cultural, de la conveniencia y de la comodidad de la costa australiana, acecha también una práctica y sentido que son diferentes de lo que en verdad ella implica. Por ejemplo, las recientes disputas que hay en las playas de Sydney entre los nacionalistas (aquellos que se consideran nuevos patriotas para los valores australianos) y los étnicos (nuevos inmigrantes de descendencia oriental), observaron varias proclamaciones territoriales en la playa. Esto fue un inhóspito recordatorio para la población australiana de que los grandes cambios yacen en la costa, ya sea con nuevos colonos y en los tiempos de los pioneros, o ahora en colonizaciones de la identificación social y de asociación ambiental o de lugar.

La larga conversación, que se da con el tiempo en diferentes locaciones, de los componentes de nuestro curso del programa de aprendizaje académico y del programa de aprendizaje vivencial, pone en la mesa estas tensiones e invita a los estudiantes a reconsiderar la importancia de la costa como *Bear Gully*. Usualmente, los estudiantes del segundo programa académico de aprendizaje investigan algunas de las competencias culturales/económicas y de las historias indígenas de los alrededores de *Walkerville*, a una caminata de dos horas en la costa desde *Bear Gully*. Realizan esta actividad viviendo en la

costa y personificando algunas de las tensiones ya mencionadas y no estudiándola desde un lugar cómodo, en una representación textual de los estudios culturales de Australia. Más adelante, se dará un ejemplo de un nivel más inmediato de una forma diferente del ser y del conocer en el límite. Lo que parece ser una verdadera experiencia directa para los estudiantes que estudian los depósitos de agua inter-mareales, que observan con paciencia, contemplan y aprenden la ecología de un depósito que aparece sobre el arrecife, entre las mareas, usualmente algunos estudiantes se resisten a esta actividad, lo que conlleva a un giro en su transformación. Este cambio está muy bien ilustrado más adelante donde ofrecemos la letra reflexiva de una canción titulada *Toe dipping* [*Pies sumergidos*] que fue escrita por un estudiante que tenía (muchas) dudas acerca de la experiencia en los depósitos de agua.

La mayoría de los estudiantes creen que la costa será un lugar antropomórfico y antropocéntrico para hacer surf y para relajarse en la playa, en vez de ser un sitio ecocéntrico donde va a haber una observación paciente y un compromiso progresivo (renovado) con el espacio inmediato próximo y temporal de las cualidades y características de la naturaleza. Algunos disfrutaban identificar los organismos vivos que encuentran en el litoral mientras recolectan conchas marinas, dibujando cuidadosamente bosquejos de ellas y anotando información útil. Al finalizar la actividad, Brian da un curso de geología usando un palo para trazar en la arena la geología de la región, demostrando por consiguiente cómo se formó el arrecife de *Bear Gully* y cómo crea el ambiente, el “hogar”, para la mayoría de los seres vivos que los estudiantes han estado observando. Experiencias como el “Macro-Micro” hacen que los estudiantes examinen aspectos minuciosos de su entorno inmediato (como una pequeña mancha de arena o una pequeña planta marina) y tratan de descubrir cómo la naturaleza está conectada con el entorno. Por medio sus experiencias, los estudiantes comienzan a tener una mejor comprensión de cómo “vive” *Bear Gully*.

Como otro “singular” ejemplo del método de hacer/conocer/transformarse (Payne, recopilando durante una conferencia) es que ofrecemos el siguiente caso para ilustrar las posibilidades pedagógicas de la (nueva) imaginación y práctica de un sentido de lugar en el programa de aprendizaje experimental en *Bear Gully*. Aldo Leopold (1966) pidió que los educadores y los recreadores al aire libre tuviesen la labor de alentar la receptividad en la

aún poco atractiva mente humana. Como un esfuerzo para esta labor y como parte del componente del programa de aprendizaje vivencial, Phil dirige una experiencia de la búsqueda de gnomos para los escépticos de mente cerrada (Payne, 2006). Esta actividad incluye un cuento in situ con algunas lecturas sobre el viaje de descubrimiento hacia la “tierra no elegida” (Australia) de los duendes peruanos, que tuvo lugar hace 500 años (Ingpen, 2004). Esta singular experiencia textual y de la realidad corpórea los conduce a una exploración más allá de lo humano del entorno inmediato de *Bear Gully* en la búsqueda de la población de duendes, con una notificación de que los gnomos no se muestran ante los escépticos, en su mayoría adultos que no creen en ellos. El objetivo de esta experiencia surrealista de los duendes es complementar y alterar el tipo de certeza científica y la racionalidad de las costas y de los océanos que proveen varios escenarios educativos. Conscientemente, ofrecemos y creamos panoramas didácticos en algunas de las otras experiencias donde Brian, por ejemplo, dibuja una lección geológica de *Bear Gully* como un epílogo de la experiencia durante la recolección de conchas y en los estuarios marinos. Como se espera, los estudiantes presentan una amplia gama de respuestas a estas experiencias alternativas que son particulares, meditativas e imaginarias/salvajes. Las respuestas a la experiencia de la búsqueda de gnomos abarcan el escepticismo persistente, el cinismo, la diversión, la confusión, la leve aceptación y el puro disfrute. Independientemente de la respuesta articulada, la fenomenología de la experiencia conlleva un alto nivel de disonancia personificada, una dimensión clave para nuestra deconstrucción fenomenológica.

En términos generales, la mayoría de los estudiantes interpretan el primer programa de aprendizaje experimental como un encuentro limitado y altamente estructurado. Regresan confundidos ya que donde creían que iba a haber libertad y placer, experimentaron un programa estructurado de las amplias y rígidas experiencias de las investigaciones interdisciplinarias y de las variables salidas que partían de un punto de inicio: “¿qué hay aquí?, ¿qué nos permitirá hacer la naturaleza aquí?, ¿qué nos ayudará a hacer la naturaleza aquí?” (Berry, 1987, p. 146)

***Segundo programa de aprendizaje vivencial- Redescubrimiento costero y cultural-
Una conferencia junto al mar***

En el seminario del programa de aprendizaje académico entre las dos visitas a *Bear Gully*, como el personal, mostramos los conceptos de tiempo, frontera y lugar. Asimismo, exploramos cómo los diferentes tipos de aprendices (artistas, músicos y escritores creativos) hacen incursiones al aire libre y los tipos de cosas que descubren ahí. La combinación de la introducción estructurada a *Bear Gully* en el primer programa de aprendizaje vivencial y la licencia en el segundo programa para emprendernos en las investigaciones especulativas, parecen provocar un deseo creativo en los estudiantes cuando visitan de nuevo el lugar. Grandes partes de la planificación y de la enseñanza son transferidas a los estudiantes.

Esto da inicio al proceso de preparación para el Redescubrimiento de *Bear Gully* “*Conferencia junto al mar*”, sin olvidar la garantía de un cambio grande en el clima. En esta ocasión, grupos pequeños de dos a tres estudiantes tuvieron unas series de experiencias con una duración de dos horas que guiarán sus compañeros durante la conferencia. Cada participante escogió las experiencias preparadas por sus colegas de una gama de conferencias simultáneas para los tres días del programa de aprendizaje vivencial. Con el tema de la conferencia, estas conferencias están conectadas con un programa más grande de descansos para comer, cenas de celebración, recesos, así como un grupo de debates sobre eventos de interés general, conceptual o temático. Redescubrimiento, programa de aprendizaje vivencial, está enfocado en el estudiante. Antes de llevar a cabo el programa, los grupos de dos a tres estudiantes crean y presentan un resumen de su sesión experimental. Por necesidad, Phil y Brian clasifican las sinopsis que son presentadas en la conferencia del programa en la cual los estudiantes asisten para su regreso a *Bear Gully*.

Un requisito obligatorio del programa de aprendizaje experimental *Redescubrimiento* es que los estudiantes, al momento de llegar a *Bear Gully*, deben recordar el mismo lugar donde sintieron y respiraron la “calma” vivida en el primer programa *Descubrimiento*. Como ya se mencionó, la “personificación de la memoria” es una dimensión imprescindible de la interrogante sobre cómo el tiempo puede ser comprendido en la pedagogía y al mismo

tiempo ser ignorado en la educación, otro punto importante para la práctica deconstructiva del estudiante y la noción de “lentitud”. Mientras los estudiantes crean sus sesiones experimentales, les indicamos que en esta ocasión ya no pueden aplicar los límites geográficos y las actividades de base del primer programa de aprendizaje experimental. Asimismo, sugerimos que las experiencias fenomenológicamente deconstructivas que elaboramos *pueden* ser ampliadas en diversas formas para incluir aspectos de la historia social y cultural, estudios indígenas y de las actuales políticas/éticas del lugar. Al anotar temas de interés en el área, se incluye el desarrollo de campos eólicos, así como la propuesta del gobierno del Estado para construir en la cercanía una enorme planta desalinizadora de agua.

Los estudiantes han ideado varias experiencias durante los tres años del programa *Experimentando el paisaje australiano*. Por ejemplo, en sólo un año después del devastador tsunami que llegó en el sureste de Asia, dos estudiantes crearon un curso sobre cómo los gnomos reconstruyeron un pueblo costero que había sido destruido por las olas del mar. Una constante, probablemente transmitida de boca en boca, entre seguidores, es una caminata en la playa a lo largo de la costa hasta un área de herencia local en *Wakerville*, lugar que mencionamos anteriormente. Usualmente, tanto la caminata como sus tres guías estudiantes presentan la historia cultural europea de las cercanías del lugar. La actividad que se realiza constantemente durante los tres años es el objetivo temporal/histórico de los estudiantes en revelar nuestro pasado pionero/colonizador. Puesto que es imposible caminar en la playa cuando la marea está alta, los estudiantes se aventuran a lo largo de la costa, caminan alrededor de 4 kilómetros al sur de *Bear Gully* y exploran los antiguos hornos de cal que están en los alrededores de *Walkerville*, algunos de ellos restaurados por voluntarios y por el gobierno del municipio. Los estudiantes han realizado entrevistas espontáneas con estos trabajadores, investigando usualmente el comercio costero que había entre *Walkerville* y *Melbourne*, a finales del siglo XIX. Los participantes interesados en la materia examinan cuidadosamente las técnicas de restauración que se usaban en los hornos de cal. En algunas ocasiones, los grupos pasan horas en la colina, detrás de los hornos, en un pequeño cementerio restaurado y se divierten al estudiar la línea familiar incrustada en las lápidas, donde están enterrados jóvenes y viejos. Se maravillan y reflexionan. Estas

experiencias históricas del lugar, así como de los territorios y propósitos en disputa aún proveen otra dimensión de la lentitud en el tiempo, como historia cultural, así como su olvido y posiblemente provee también una perspectiva diferente sobre el sentido de lugar.

Otra experiencia popular realizada por los estudiantes es la escultura-objeto, una experiencia que se realiza en el seminario de Brian sobre el tema de la “representación del lugar” por medio de la observación de algunas obras del artista escocés, Andy Goldsworthy. Usualmente, las esculturas de los estudiantes son mosaicos altamente simbólicos hechos con conchas de mar, restos de algas de diversos colores, y guijarros colocados en forma de espiral. Los estudiantes encuentran de nuevo los tipos de objetos que estudiaron en el primer programa de aprendizaje experimental *Bear Gully*. No obstante, esta vez es de forma estética y no científica (Payne, 2005a). Al final de la sesión, los estudiantes usualmente hablan del trabajo de escultura y cuál es su significado, tratando de encontrar el lenguaje que se necesita para crear la experiencia de creatividad.

Otras numerosas experiencias que se crean en la actividad son los cuentacuentos en lenguaje indígena y la personificación de debates entre los promotores del turismo y de partidarios del medio ambiente, entre otros ejemplos. La situación explicada anteriormente sólo indica cómo se desenvuelve cada programa de aprendizaje experimental y cómo se relaciona de forma secuencial con los seminarios del programa académico de aprendizaje. Como se puede esperar, el cambio desde el verano pasado hasta el próximo invierno invoca varias respuestas y enfoques conceptuales, perceptivos, sensoriales que son diferentes/salvajes/limítrofes/desconocidos hacia la naturaleza socio-ecológica de la ubicación y región de *Bear Gully* o hacia los posibles sentidos de lugar. Para estar seguros, concedemos la persistencia del tiempo lineal y medible del programa en general.

Re-presentando el otro lado del límite y de la naturaleza

No obstante, ¿qué ocurre con la creación de oportunidades con un significado para los participantes? Repetimos de nuevo que hay demasiado material para describir en este texto. Sólo nos enfocamos en una estrategia: alentamos a los estudiantes a capturar de forma subjetiva experiencias personificadas tan pronto como puedan después de cada experiencia y antes de cualquier otra construcción social o evento que limpie las bases sensoriales y

perceptivas de la experiencia. Queremos minimizar en su conceptualización los significados de las experiencias, cualquier influencia del “habla” ya sea del compañero del grupo o del profesor. El libro de Richard Shusterman (2008) dedica un capítulo a la idea de “la reflexión somática redentora” y usa la percepción de la importancia de la unidad cuerpo-mente en una búsqueda experimental de John Dewey con el fin de demostrar cómo puede ocurrir dicha unidad. Con respecto a este tema, nuestra suposición es que el habla puede a veces “obstaculizar el camino” sobre cómo el cuerpo crea un significado de experiencias somáticas, intuitivas y emocionales antes de que éstas puedan ser conceptualizadas por medio del lenguaje. Éste sólo puede ser una aproximación de la experiencia donde en efecto, lo que se “siente”, se “expresa” o se “escribe” a veces se correlacionan y a veces no (Payne, 2005b). Observamos el problema tanto en la educación experimental del informe controlado por el profesor, como en el potencial para el establecimiento de la experiencia del participante.

En ambos programas de aprendizaje experimental, los estudiantes hacen anotaciones (redacciones, ilustraciones, poemas, muestras, reflexiones momentáneas) en un diario de viaje (usualmente, un block de arte) y el cual representa, en la mejor forma posible, las informaciones vivenciales. (van Manen, 1997). Las informaciones son una fuente de reflexión somática o de estética-somática (Shusterman, 2008). Eventualmente, la fuente es un “trabajo de memoria” (Kaufman, 2001) y es usada de forma selectiva por los estudiantes en debates durante los programas de aprendizaje experimental y de nuevo, como teoría experimental, actúa como un puente representativo para futuros programas de aprendizaje académico. Alentamos a los estudiantes a revisar las informaciones y su teorización para realizar la asignación de reflexión/memoria que deben dar al final del semestre. Recomendamos a los estudiantes durante los programas de aprendizaje experimental que cualquier esfuerzo para representar por escrito la experiencia vivida debe ser sólo un posible complemento y no deben ser esclavos de ese proceso.

Como se dijo anteriormente, añadimos, con el permiso de un estudiante quien es cantautor, extractos de la canción que escribió después de su primer programa de aprendizaje experimental *Descubrimiento* en *Bear Gully* al usar las informaciones de experiencias que escribió en su block con respecto a su gran experiencia al recolectar rocas.

Cantó esto como parte del entrenamiento después de la “Cena de Conferencia” en la primera noche del segundo programa de aprendizaje experimental *Redescubrimiento*. La canción se titula *Dip your feet in* [Sumerge los pies] y fue escrita por un participante confeso crítico del encuentro experimental que consistía en observar por una posa por una horas fijas. Al parecer, el estudiante estaba aburrido, se quitó los zapatos y sumergió sus pies en el agua para *transformarse*, según lo interpretamos, en otra persona que no estuviese aburrida y ahora con el tiempo disponible por medio de esta experiencia salvaje y limitada.

Vamos, sumerge los pies,

Quién sabe qué puede ocurrir una vez que lo hagas,

Dale a tu vida un desvío; tú haces tu destino,

No te quedes a pensar cuando sea demasiado tarde.

Tienes la oportunidad, aprovéchala,

Inténtalo y trátala como un vaso medio lleno,

Hay aspectos positivos que puedes hallar,

No esperes el alba,

Vamos, vamos, moja los pies,

Vamos, vamos, moja los pies.

La combinación de la conciencia del cuerpo, la reflexión somática, el viaje vivencial y el trabajo de memoria es un intento imprescindible para representar de forma parcial el compromiso corpóreo con el espacio y tiempo. Por el contrario, es mejor dejar para el silencio otras partes de la experiencia (Sim, 2007). Dicha combinación alienta a los estudiantes a documentar el presente y también provee, a lo largo del semestre, significados personificados/memorizados para revisar/recordarse de lo que ha ocurrido. Estamos

vigilando de forma estricta las formas en que pueda aparecer la distracción textual y nuestra posesión o no de la experiencia del experimentador.

Usualmente, los viajes vivenciales de los estudiantes muestran y dicen, en varias formas de representación, un significado y una creación altamente personal pero también social y ecológica, así como un viaje de aprendizaje que se extiende lentamente a lo largo del tiempo académico de la conversación del programa de aprendizaje experimental/académico. Comúnmente, leemos cómo lo predecible, lo no esperado, lo visible y lo invisible son descubiertos, mientras que los elementos naturales salvajes del otro modo banal son registrados por medio de significados representacionales (palabras, bosquejos e incluso obras de teatro que se ejecutan de forma espontánea)

El giro intercopóreo/ecocéntrico, la fenomenología como una educación deconstructiva experimental a ritmo lento y la ecopedagogía

Reconocemos que, potencialmente y probablemente, aún estamos construyendo socialmente el espacio en *Experimentando el paisaje australiano*. No obstante, esperemos, lo estamos haciendo por medio de significados importantes y reflexivos tanto para nosotros como para nuestros aprendices. Reconocemos que los estudiantes reaccionan de diferentes formas hacia la “conversación” del *Experimentando el paisaje australiano* entre el programa de aprendizaje experimental y el programa de aprendizaje académico ¡Algunos no creerán en los duendes! Sin embargo, hay una pista adicional en esta lenta deconstrucción rememorada y fenomenológica, que indica algunos de nuestras políticas de ecopedagogía y nuestros enfoques reflexivos para que vayan de la investigación a la práctica.

En las descripciones mencionadas anteriormente sobre los diferentes componentes y características en la duración del semestre *Experimentando el paisaje australiano*, hemos enfatizado cómo funciona el tiempo en diferentes formas, ya sea conceptual y experimental a lo largo de la conservación del programa de aprendizaje experimental. El tiempo de la actividad de la búsqueda de gnomos es diferente a la actividad de la limitación, y es a su

vez diferente de la actividad para realizar un espaciolugar, que a su vez, es diferente de las varias formas de cómo se programaron y se condujeron los seminarios.

La lentitud opera de forma diferente en cada uno de los seminarios (largos descansos conversacionales con aperitivos) tomando o haciendo tiempo para que “sumerjas tus pies”. Pero, sentimos que la lentitud puede ser mejor presentada y comprendida al reciclar todas las diferentes partes del programa *Experimentando el paisaje australiano* ¡La unión del todo es mejor que las partes! Además, son importantes sus cuerpos-tiempos-espacios o “ecología social”, por ejemplo, nuestra prueba en una teoría inteligente y para la práctica de la educación experimental. La lentitud de esta ecología social nos señala, especialmente, a la posibilidad ecocéntrica y personificada del lugar de la sensibilidad. Por ende, la pedagogía a ritmo lento es considerada el lugar y la práctica de los tipos de fenomenologías de la educación, aspecto en el que pueden estar de acuerdo el reconstructivo Dewey y el perceptivo Leopold.

Sin embargo, y como conclusión, queremos hacer unos comentarios sobre la naturaleza política de la *pedagogía a ritmo lento* que, en algunos casos, es consistente con los principios y prácticas del movimiento *Slow Food* [*Comida gourmet*] (Murdoch, 2006; Singer & Mason, 2006) y sus respuestas éticas hacia las operaciones rápidas y globales de las industrias de comida contemporánea. De nuevo, el tiempo es el centro de esta renovación ética-política de varias prácticas. Ya sea comiendo “comida lenta” o mejorando el *Experimentando el paisaje australiano*, ambas prácticas ambicionan con diferentes métodos en alcanzar una pedagogía de lugar, de naturaleza y de cultura. Grosz (2004) defiende bien la causa al sugerir que el tiempo debe ser el centro de nuestros esfuerzos políticos. Recuerda a los teóricos sociales, políticos y culturales, sobre todo, a aquellos interesados en el feminismo, el antirracismo y las políticas de globalización (a quienes añadimos políticas ecológicas y éticas de lugar) que “han olvidado una dimensión crucial de la investigación” (Grosz, 2004: 2). Grosz observa que “Hemos olvidado la naturaleza, la ontología del cuerpo; las condiciones bajo las cuales los cuerpos obtienen cultura, psicología, identidad, historia de su entorno y agencia” (Grosz: 2)

Un ejemplo de este olvido acerca de nuestra *transformación* en la post-modernidad es lo que señala Alberto Melucci (1996) con respecto a las consecuencias patológicas para la

salud mental y física del fenómeno que él señala como “la disonancia de tiempo”. Los entes de la actualidad deben vivir tanto con los ritmos cíclicos pre-modernos de la naturaleza del cuerpo y del tiempo cosmológico, como con las orientaciones modernas y post-modernas hacia el tiempo. Los ritmos naturales han sido presionados por la preocupación de la modernidad con el tiempo lineal y medible, así como por lo momentáneo, a su vez concentrado en el tiempo digital postmoderno, inestable e inmediato (Griffiths, 2004). Todos nosotros podemos relacionar fácilmente los ritmos competitivos, las medidas y las concentraciones de estos tres tipos de géneros del “tiempo vivido”, así como las implicaciones que conllevan en una amplia gama de los atribulados esfuerzos humanos, incluyendo educación, pedagogía, comida, trabajo, familia y estudio. Al reconocer este tiempo de disonancia y hambruna, creemos que esto nos ayuda a trabajar hacia algún tipo de reconciliación de las “naturalezas” internas, sociales y extranjeras. La pobreza del tiempo, con sus consecuencias para el bienestar del cuerpo, en el espacio y en la naturaleza, es una enemiga y puede ser reconstruida y de-construida en algunos ámbitos educacionales por medio de la ley, o la praxis, que tiene una inteligencia ecocéntrica, una teoría intercorpórea de la experiencia pedagógica.

Grosz (2004) añade que al olvidar nuestros orígenes debemos “regresar” o “inventar de nuevo los conceptos de la naturaleza, de la importancia y de la vida si vamos a desarrollar modelos alternativos a aquellos dominantes discursos constructivos y de inscripción” (Gros, 2004: 2). Igualmente, la noción crítica y realista de Margaret Archer (2004) de la “primicia de la práctica” nos alerta sobre algunas de las limitaciones en el pensamiento y en la teoría postmodernos que los educadores ambientales pueden luchar con más reflexión y con seriedad, al inventar y crear *una pedagogía a ritmo lento* que sea práctica y manejable dentro de los límites de la universidad y dentro de sus peticiones vinculantes. Grosz sugiere que a los modelos teorizadores del sujeto de inscripción, producción o constitución les falta material y aspectos relevantes de la vida cotidiana. Paradójicamente, les falta la realidad corpórea que nosotros estamos trabajando en y alrededor de las versiones importantes del pensamiento post-moderno, la investigación y la justificación de la pedagogía en enfoques experimentales hacia educaciones ambientales, al aire libre, físicas y de salud.

Grosz (2004) confiesa que no es fácil crear una teoría del tiempo. Como hemos observado, tampoco es fácil concebir y practicar en todo un semestre una materia sobre *Experimentando el paisaje australiano*. No es fácil desarrollar una práctica educacional inteligente inspirada en la teoría de Dewey para las personas que experimentan, para los creadores de los significados y para los aprendices quienes, al seguir a Grosz y a otros, progresivamente tienen acceso a las ontologías del cuerpo, tiempo y espacio. Junto con el llamado de Leopold para construir la percepción y la receptividad en la despectiva mente humana, la posibilidad ecocéntrica del giro intercorpóreo no sólo es posible de forma conceptual y teórica, sino también lo es de forma plausible en los currículos y en la reconstrucción teórica. Evidentemente, aún nos queda mucho por hacer, esto incluye desarrollar de nuevo una unidad en el próximo semestre titulada *Experiential Education [Educación vivencial]*, la cual pueda convertirse progresivamente en una materia de un año.

Sentimos que la *pedagogía a ritmo lento* es una candidata para un enfoque radical diferente, y en forma viva, para la práctica educacional o para la ecopedagogía. *La pedagogía a ritmo lento* alienta a los creadores de significados a tener acceso de forma experimental y reflexiva y en dirigir sus realidades corpóreas, sus realidades intercorpóreas, sus sensaciones y sus percepciones de tiempo, espacio y, posiblemente, de lugar como *Bear Gully*, por ejemplo. A los largo de los tres años del *Experimentando el paisaje australiano*, estamos seguros que varios estudiantes han salido del programa con un mejor sentido de “lugar” y con sus intactos cuerpos salvajes dentro y en contra de los cada vez más intensificados y rápidos tiempos pedagógicos, así como con los bagajes ecológico-culturales. De ser el caso, aquellos estudiantes que crean el sentido han tenido acceso a algún conocimiento corpóreo, a una comprensión personificada y a una subjetividad o sociabilidad ecológica que puede ser intercorpórea o estética-somática. Aquí se encuentra a promesa de una deconstrucción de fenomenología por lo mucho que ahora aparece con el eslogan de “crítico” en la educación experimental. En esta noción de una práctica crítica, el compañero subterráneo de la fenomenología es la oferta de, esperamos, una inteligente teoría ecocéntrica de la educación experimental personificada, una educación que el reconstructivo Dewey aprobaría con gusto.

Además, nuestra *pedagogía a ritmo lento* trabaja hacia los dualismos y hacia las desconexiones que aún abundan en la educación experimental: el cuerpo y la mente. Yo, nosotros y el mundo, el ser y el otro, la ontología y la epistemología, y como resultado, ofrece potencialmente alguna reconciliación parcial de las naturalezas interiores, exteriores y sociales; de la teoría y la práctica; de las clases bajo techo y del campo; de la epistemología y ontología. Nuestro inspirado “giro” intercorpóreo/ecocéntrico hacia la educación experimental en una “educación ambiental de ecología social” refleja un cambio que creemos que podemos expandir la profundidad y el valor de un discurso educacional.

Finalmente, si nos colocamos en la educación de forma reflexiva (Archer, 2004) y de forma estético-somática (Shusterman, 2008) como lo hicimos en *Experimentando el paisaje australiano*, como una forma gerencial de la *transformación*, entonces las (otras) formaciones de la *pedagogía a ritmo lento* también señalan un cambio que puede necesitarse en la educación de forma general. También hay metáforas antropocéntricas y epistemológicas tradicionales/dominantes de aprendizaje, enseñanza, pensamiento, y conocimiento; la mayoría de ellas reconstituyen la autoridad de la mente y la soberanía del “Yo”. Ofrecemos algunas metáforas “post-tradicionales” o de alternativa ecológica u ónticas para la educación de la realidad intercorporal y de las versiones ético-políticas de *la realización, el significado y la transformación*.

Información sobre los colaboradores

Phillip G. Payne y **Brian Wattchow** son miembros del Movement, Environment, and Community [*Movimiento, Ambiente y Comunidad*]. Este módulo de investigación de la Facultad de educación de la Universidad de Monash (Australia) fomenta dos amplias plataformas en su investigación, enseñanza, en el alto nivel de supervisión y compromisos de la comunidad. El objetivo de nuestro erudito/campo académico es contribuir al desarrollo de la vida activa de las comunidades y de la vida ecológica sostenible mientras tienen lugar en los deportes y en las recreaciones al aire libre. A un nivel pedagógico, desarrollamos la base de pruebas sobre el valor, la riqueza y la eficiencia de la educación experimental. En un nivel teórico, contribuimos a la filosofía de la ecología social. El

enfoque “ecológico” y transdisciplinario del *Movimiento, Ambiente y Comunidad* para investigar de forma directa informa y refleja los desarrollos en nuestros programas de pregrado de deportes y de recreación al aire libre y son un ejemplo de la investigación dirigida por el docente y la educación dirigida por la investigación. Contactos: phillip.payne@education.monash y brian.wattchow@education.monash.edu.au

4.2 Texto N°2

EDUCACIÓN AMBIENTAL TRANSFORMADORA: MÁS ALLÁ DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Julie Johnston, *GreenHeart Education* (Canadá)

Resumen

La educación ecológica se quedó atrapada en los límites del programa académico. En una época donde la generación estudiantil se ve limitada por el cambio climático, su educación debe adaptarse rápidamente a los cambios de su planeta. Aventurarse fuera del programa escolar requiere coraje, creatividad y voluntad para permitir que la naturaleza se convierta en una educadora. Este ensayo provee razones para salir de los límites del programa y examina mis experiencias como una coordinadora de la educación ecológica quien trabaja con el fin de crear experiencias de aprendizaje transformadoras para los estudiantes.

Palabras clave: educación ambiental transformadora, educación sobre sustentabilidad ambiental, programa académico, estado del planeta, cambio climático global, coraje.

Imaginen esto: estamos en el año 2050 y nos encontramos en un desgastado tribunal. La pedagogía está siendo juzgada por crímenes de lesa humanidad y contra el resto de la naturaleza. El abogado se acerca, nos mira y dice: “A finales del siglo 20 y a inicios del siglo 21, cuando se necesitaba una educación urgente sobre el cambio climático, ¿qué enseñaban ustedes, los profesores? ¿Por qué no hicieron los cambios necesarios para transformar el sistema educativo antes de que fuese demasiado tarde?” Respondemos dócilmente, “No teníamos tiempo, teníamos que cubrir el programa académico.”

Evidentemente, este panorama (al menos el de la sala) no ocurrirá, pero ya existe nuestra lamentable posición. Completar el programa es la razón principal de los profesores de Canadá para no enseñar a nuestros estudiantes lo que necesitan saber para enfrentar a las

realidades del siglo 21 sobre el colapso climático, así como la necesidad urgente de cambiar hacia una economía de energías renovables (Pulk & Makin, 2006)

¿Recuerdan cuando la educación ambiental era sobre naturaleza, ecología y el medio ambiente? ¿Salvar el planeta? Ahora, parece que todo se trata sobre el programa académico, sobre las conexiones con él, comparar los resultados de aprendizaje, sus expectativas e investigar los temas del programa. Este cambio no pudo llegar en peor momento.

En el mundo, las investigaciones muestran que el cambio climático, el ecosistema, la degradación y la pérdida de la biodiversidad representan una amenaza para la sobrevivencia de la humanidad y para otras especies del planeta (Programa de la Naciones Unidas para el Medio Ambiente [PNUD], 2007) El Proyecto de Perspectivas del Medio Ambiente (GEO-4) constata: “Con nuestra mejor comprensión de los retos que enfrentamos, la necesidad no podría ser más urgente y el tiempo no podría ser más oportuno para actuar ahora con el fin de proteger nuestra supervivencia y la de las futuras generaciones (PNUD, 2007: 493)

Es urgente que el mundo tenga una transformación de emergencia. La presente generación de estudiantes enfrenta, junto con otras crisis, la gran labor de revertir para el 2015 el actual incremento exponencial en las emisiones de gases de efecto invernadero (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático [IPCC], 2007: 67). En el 2007, el presidente del IPCC, Rajendra Pachauri declaró: “será demasiado tarde si no hay ninguna acción [hacia el cambio climático] antes del 2012. Nuestras acciones en los próximos dos o tres años determinarán nuestro porvenir. Éste es el momento decisivo” (como está citado en Gorrie, 2007). Según James Hansen, físico de la NASA y el científico del clima más conocido, estamos ahora más allá del peligroso cambio climático y debemos aplicar medidas drásticas y revolucionarias para asegurar nuestro porvenir: “Nos hemos tardado mucho en programar las acciones que necesitamos para desactivar la bomba del calentamiento global”

Evidentemente, nuestros sistemas educativos en general, y sobre todo la educación ambiental le han fallado al planeta y al futuro. Según McKeown y sus colegas: “las naciones con mejor nivel de educación dejan las huellas ecológicas más profundas... a

mayor educación, mayor es el incremento de la amenaza hacia la sostenibilidad” (McKeown, Hopkins, 2002: 10). Asimismo, Stephen Sterling (1996), explica que:

La educación se proclama en altos niveles como la clave para una sociedad más sostenible y aún así, desempeña a diario un papel en la reproducción de una sociedad que es contraria a este principio...Una sociedad enfrentada por un imperativo radical para alcanzar una base social, económica y ecológicamente sostenible en un corto período de tiempo histórico, necesita evaluar de nuevo más aspectos de su organización. Por ende, su educación, como el principal medio de la reproducción social- tiene que estar en el seno de esta tarea, tanto como sujeto como agente (Sterling: 18)

Evidentemente el tiempo es importante, la educación debe revisar de nuevo sus objetivos y el futuro de la humanidad está, en gran medida, en las manos de los educadores. Si la humanidad debe mitigar el calentamiento global y adaptarse a un planeta con un clima inestable, debemos asegurar que la educación se adecúe rápidamente haciendo un cambio inmediato hacia una educación ambiental transformativa y hacia un aprendizaje de desarrollo sostenible. Sin embargo, ¿puede el programa de educación controlada preparar a los estudiantes lo suficientemente rápido para un mundo que ahora enfrenta condiciones sin precedentes en la biósfera? Desafortunadamente, el programa de educación es un determinante que se mueve y cambia lentamente sobre lo que enseña. En el documento, *Learning for a Sustainable Future [La educación para un futuro sustentable]*, se lamenta que “sea difícil prever cambios a gran escala en la práctica de la educación y contenidos a nivel del salón sin observar primero aquellos cambios en la política del programa educativo” (Sterling: 5).

Entonces, ¿cómo “salvaremos el planeta” y las futuras generaciones (de todas las especies) si la educación ambiental y el aprendizaje sostenible están atrapados en el programa educativo? Según Albert Einstein, no podemos detener la degradación ambiental con el mismo sistema de educación que permitió dicha degradación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) señala una nueva función de la educación:

La educación debe servir a la sociedad al proveer una reflexión crítica del mundo, especialmente sus fallas e injusticias. Y al promover una mayor conciencia, explorar nuevas visiones y conceptos, y crear nuevas técnicas y herramientas... La función de la educación en dicha labor no es solo hacer que las personas sean más sabias, posean un mayor conocimiento y estén mejor informadas, sino que sean más éticas, responsables y críticas así como capaces de aprender y responder a nuevas situaciones. (UNESCO: 44)

¿Qué función pueden desempeñar los educadores en proteger el futuro para la vida en el planeta? Podemos comenzar asegurando que no colocamos la integridad del “programa” ante la integridad de la vida. Consideremos entonces no esperar por comités, planificación, revisión del programa para cambiar lo que enseñamos; el cambio del planeta, así como las soluciones y remedios hacia el mortal cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la contaminación y la deforestación deben guiar nuestro programa.

Otra alternativa que podríamos poner en práctica es evaluar por qué el sistema de educación no se mueve más rápido. Puk y Makin (2006) mostraron otras cuatro razones de los profesores para no enseñar conocimiento ecológico. La primera que se mencionó anteriormente fue la falta de tiempo en el actual programa académico: “La primera respuesta que usualmente dieron fue que mientras el conocimiento ecológico no forme parte de las condiciones en el programa actual, no había suficiente tiempo para incluirlo como un tema “extra” (Puk & Makin: 273)

La segunda razón fue que existe una falta de recursos, a pesar de que vivimos en la era informática y se tiene acceso vía internet a los infinitos medios de educación ambiental (Puk & Makin, 2006). La tercera, fue la falta de entrenamiento para los profesores; éstos argumentaron su poco conocimiento y la poca comodidad que tienen en esta área (Puk & Makin, 2006). No obstante, si estos educadores hubiesen aprendido ecología en la escuela, así como obtuvieron aptitudes y conocimientos de matemática, no habría excusa alguna para su falta de conocimiento ecológico. En 1976, Agne y Nash ofrecieron facultades de educación como una solución a este problema:

Si nuestra preocupación es ayudar a los futuros profesores para que desarrollen una perspectiva global que esté profundamente arraigada en una reverencia para la vida...los educadores deben comenzar a ser más enérgicos y menos neutrales en los valores para actuar con audacia en nombre de la supervivencia de la humanidad (Agne & Nash: 143-144)

La cuarta razón para no enseñar conocimiento ecológico es la falta de apoyo por parte de los colegas, la administración, la junta escolar y los padres (Puk & Makin, 2006). Esto podría ser el reflejo de la incapacidad general de la sociedad para aceptar la crisis global del medio ambiente, en parte por la influencia de la campaña de la información errónea hecha por los escépticos y los que niegan el cambio climático (Hansen citado en Pilkington, 2008) y en parte por la complejidad del problema.

En vista de la actual comprensión científica del estado del planeta, ya no son válidas estas razones. Si los profesores creen que no tienen tiempo, recursos, entrenamiento o apoyo para enseñar a los niños sobre cómo salvar el futuro, ¿podría ser que lo creen porque no entienden lo que está en juego? ¿O será que los profesores han estado condicionados para enfocarse en otros objetivos del programa que se han vuelto rígidos a pesar de la evidencia de que el programa académico se ha convertido en una trampa mortal? Cuando el IPCC (Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático [IPCC], 2007) informó que si no reducimos nuestras emisiones globales de gases de efecto invernadero para 2010, las temperaturas promedio a nivel mundial podrían incrementarse a 6,4 °C (IPCC, 2007: 45), ¿cuántos profesores entendieron la magnitud de esta amenaza? ¿Cuántos profesores incluso escucharon esta predicción? Es responsabilidad de todo profesor en el planeta comprenda la importancia de esta proyección para la supervivencia de la vida en la Tierra como la conocemos.

Hay que tener valor y audacia para rebelarse contra el sistema, así como hay que tener fuerza y resistencia para nadar contra la corriente y creatividad para ver cómo hacerlo. Siendo profesora de salón, busqué ocasiones para enseñar acerca de la vida mientras “completaba el programa”. Por ejemplo, una vez, en la materia de francés, luché por el derecho de enseñar una unidad de temas ambientales en vez de carros, el cual era tema “para el examen”. Asimismo, detuve mi clase de gramática cuando apareció un pájaro carpintero en el árbol que está al lado de la ventana del salón. No obstante, gracias a la

buena suerte, he tenido varias oportunidades durante mi carrera para transformar lo que ocurre en el salón, tanto como una consultora del programa que ofrece lecciones de demostración a profesores, como una profesora que trabaja con una Organización No Gubernamental (ONG) sobre educación ambiental y provee talleres para los estudiantes. He de reconocer que al mirar hacia adentro desde afuera es más fácil observar con ojo crítico la relación del sistema educativo con el resto del mundo. A continuación, ofrezco tres ejemplos de las oportunidades que he tenido para tomar el riesgo necesario para escapar, o para bailar fuera del programa académico.

Los buenos vecinos vienen en todas las especies

El aprendizaje basado en la bioregión o en el entorno tiende a ser un elemento ausente en varias jurisdicciones educativas. Por ejemplo, ahora vivo en las Islas del Golfo de la Columbia Británica (Canadá), un maravilloso lugar para muchos que consideran este lugar como un paraíso natural. Aún así, he observado que la mayoría de los profesores de la zona sólo sacan a sus estudiantes del salón para clases de educación física y sólo cuando hace buen tiempo. El gurú norteamericano de la educación ambiental, David Orr (1992), lamenta que sea ignorada la importancia del entorno en la educación ya que “en gran medida, constituimos un grupo de personas desplazadas cuyos entornos inmediatos ya no son fuentes de comida, agua, sostenibilidad, energía, materiales, amigos, recreación o de inspiración sagrada” (Orr: 126). Desafortunadamente, nuestros estudiantes han aprendido que la comunidad natural que los rodea no ofreció nada valioso para aprender.

Para ayudar a crear un sentido de lugar para los estudiantes en nuestras pequeñas comunidades y para mostrar a los profesores que no necesitan ser expertos en ciencias para enseñar educación ambiental, desarrollé un programa con bases en artes y en humanidades titulado *Good Neighbours Come in All Species* [Los buenos vecinos vienen en todas las especies] (una cita evocativa de la diseñadora de paisajes, Sally Wasowski). Dicho programa se ofrece a las escuelas por medio de mi organización no gubernamental de educación ambiental, *GreenHeart Education*.

Los estudiantes (de preescolar hasta octavo grado) participaron en seis sesiones al aire libre que fueron creadas para ayudarlos a desarrollar una reverencia para toda la vida y para despertar su conexión con el resto de la naturaleza:

- *Making Friends with Nature* [*Haciendo amigos con la naturaleza*] involucra una conciencia sensorial, así como actividades para apreciar la naturaleza. Cada niño encuentra un “lugar de corazón” que debería visitar cada semana con un enfoque diferente, lo que fue un método divertido para desarrollar un “sentido de lugar”. Asimismo, fue una introducción para conceptos ecológicos de los flujos de la energía: reciclaje nutrientes del agua y de la tierra, interrelaciones y cambio.
- *Nature’s Gifts to Our School* [*Regalos de la naturaleza para nuestra escuela*] hace que los estudiantes construyan unos terrarios para sus compañeros y para los comederos de pájaros durante el recreo.
- *Your Ecological Self* [*Tu yo ecológico*]. Se dibujan en máscaras, pancartas y en mandalas lugares favoritos, así como elementos tótem o animales.
- *Finding Your Song in Nature* [*Encuentra tu canción en la naturaleza*]. Incluye actividades tales como *Poetry Trail* [*El sendero poético*], el cual consiste en colocar poesías en el terreno escogido. También se toca música con objetos de la naturaleza y escuchar su “canción” entre los sonidos naturales del terreno.
- *Up Close and Personal* [*Un mejor acercamiento personal*]. Observación de la naturaleza con una nueva perspectiva por medio de la fotografía digital, videografía y solarigrafía.
- *A Festival of Good Neighbours* [*Un festival de buenos vecinos*] una celebración de la comunidad para compartir los regalos que recibimos de nuestros “vecinos” de todas las especies así como de nuestro trabajo artístico y de nuestros poemas.

Con la educación en las aulas, llevar a los estudiantes afuera para que hagan más que deportes provoca un cambio en el programa académico. Cuestioné si los otros profesores o transeúntes se preguntarían el porqué los estudiantes no estaban en los salones. No obstante, ¡mi mayor reto fue mantener a los profesores conmigo! Tres de cuatro profesores aprovecharon este tiempo “libre” para hacer otras actividades en vez de participar con sus

estudiantes. Por ende, perdieron la oportunidad de aprender estrategias para enseñar varias materias fuera del salón; los colegas que participaron fueron testigos de un nuevo y maravilloso aspecto de sus estudiantes y se conectaron con el mundo natural.

Se debe reconocer que los profesores son personas muy ocupadas y tienen demandas extenuantes de su tiempo, pero decir que no tenemos tiempo para integrar el aprendizaje ecológico en nuestra pedagogía es decir que no tenemos tiempo para encender el fuego porque estamos muy ocupados en mantenernos calientes.

Desearía haber hecho con los estudiantes un sondeo previo del programa para evaluar sus comportamientos hacia los “vecinos de todas las especies” antes de nuestro trabajo. Sin embargo, los comentarios de los niños a lo largo de las actividades mostraron un cambio en su conexión:

“La naturaleza nos rodea y aprendí mucho de ella. Me gustó la actividad donde debemos encontrar nuestros lugares del corazón.”

“Gracias por este regalo sobre saber mucho de la naturaleza.”

“Nos ayudó a encontrarnos en la naturaleza”

“Gracias por enseñarme a estar consciente de las cosas que me rodean”

“Lo mejor fue cuando aprendimos a ser amigos de la naturaleza”

En realidad, la actividad *Good Neighbours* [*Los buenos vecinos*] no se trataba sobre crear senderos de poemas, arte y música sino de cómo usar estos tres elementos para crear enlaces con el ambiente natural que rodea su escuela (una nueva idea para estos profesores) para alcanzar uno de los objetivos más importantes de nuestra educación ambiental: proveer a nuestros estudiantes el valor de la naturaleza. Creo que este proceso de unir formas del cimiento ético y emocional, tanto para estudiantes como para profesores, permite una transformación natural de la enseñanza y del aprendizaje. Ayudar a nuestros estudiantes a conocer y ser amigos de otras especies (literalmente) les permitirá convertirse en adultos que se preocupan por todo ser vivo al momento de sus deliberaciones y decisiones.

Percibiendo el cielo

Cuando participé como Coordinadora de los Programas de Medio Ambiente y Sostenibilidad en *Upper Canada College* el cual es un colegio privado de niños en Toronto (Canadá), aproveché cualquier ocasión para extender el programa académico y compartir con mis colegas cómo lograr que la naturaleza sea una maestra. A veces, lo que se enseña en las actividades extracurriculares completa lo que no se pudo adquirir en el salón. El 21 de diciembre, llevé al mediodía a los miembros de *Solar Club* al techo del dormitorio, era un día de Solsticio de Invierno (frío pero soleado) y el último día de clases antes del receso navideño. Nuestro invitado fue un experto en energía solar, un maravilloso compañero quien ha tomado este club bajo su protección. Fue desconcertante lo que descubrimos de nuestros estudiantes: ¡nunca habían visto hacia el cielo!

Ellos no podían decirnos por qué el sol seguía un curso a lo largo del cielo, donde se levantaba y se acostaba en el horizonte, y no entendían que estaba en su punto más alto en el sur en su trayectoria más baja del año en el hemisferio norte. La geometría de la eficiencia del panel solar se volvió una lección en astronomía básica (la cual, según me dijeron más tarde los profesores, es usualmente una materia usualmente descartada de los cursos de ciencia en caso de no tener mucho tiempo) ¿Cómo podrán estos estudiantes ser ingenieros de la revolución de la energía renovable si no “contemplan el cielo”? ¿Cómo podemos enseñar a los estudiantes a contemplarlo si ni siquiera nos aventuramos en salir del programa académico?

Madeline Hunter, profesora de educación, es conocida por decir: “No se dejen caer en la trampa de “cubrir el programa”. De ser así, cúbralo con tierra y déjenlo descansar, ya que muerto no tiene ningún significado” (Dorn, 2000). Como educadores con responsabilidades tanto dentro como fuera del salón, tendremos que encontrar el tiempo para examinar de nuevo el programa desde la perspectiva de qué necesitan aprender nuestros estudiantes del siglo 21, lo que está en contra de lo que usualmente “cubrimos”.

Desarrollo sostenible implica igualdad

A continuación, mi experiencia favorita fuera del programa académico...una que me da esperanza. En el 2006, cuando escuché que los estudiantes de tercer grado del liceo *Upper Canada College* estarían estudiando una materia titulada *What a City Needs* [*Lo que necesita una ciudad*], vi mi oportunidad para intentar algo innovador: enseñar niños jóvenes sobre el desarrollo sustentable. Debido a que la igualdad implica todo para un niño de esa edad (entre ocho y nueve años), creé el principio de integración de desarrollo sostenible en términos que pudiesen entender: ¿El desarrollo propuesto es justo para las personas involucradas en el presente y en el futuro (igualdad social)? ¿Es un desarrollo justo para el resto de la naturaleza (el medio ambiente)? ¿Es un precio justo para todos (economía)? ¿Los niños lo comprendieron inmediatamente!

Antes de que comenzasen a diseñar sus ciudades, pusimos en práctica los principios de desarrollo sostenible al preguntarles qué necesita un patio de recreo (escogieron los equipos para jugar y las canchas de deporte). En palabras de uno de sus maestros, los niños plantearon “preguntas fenomenales” y siguieron hablando a lo largo de la materia sobre el concepto de igualdad. Ella concluyó diciendo “Era justamente eso lo que queríamos, por ende, fue perfecto”.

Más tarde Andrew, quien tiene ocho años, describió su aprendizaje: “Hablamos de dinero, si es justo para todos y si es justo para la Tierra. Después hablamos de la sustentabilidad, de no quitar las cosas a las personas, cómo tardaría mucho hacer un mundo sustentable y no cortar muchos árboles. Después hablamos sobre si el costo era justo”. Cuando se le preguntó a David, de nueve años, sobre lo que aprendió, éste contestó: “Si pones algo en un sitio, debe ser justo para el medio ambiente, para las personas y para el costo. Hablamos del desarrollo sustentable: si pones algo en un sitio, no afectará el futuro” Le pregunté a David cómo recordaba el término desarrollo sustentable, en lo que me respondió: “Me gusta la palabra y me gusta aprender de ella, siempre pienso en ella”

Imaginen que todos los estudiantes aprendan, mientras crecen y obtienen su grado, que el desarrollo sustentable (algo que usualmente no se ve en el programa académico de tercer grado) implica igualdad. Lo que enseñamos y cómo lo hacemos mantiene el indiscutible

status quo. Lo que enseñamos y cómo lo hacemos perpetra el desarrollo *no sustentable*: degradación ambiental, desigualdad económica e injusticia entre las generaciones. Existe la posibilidad de que la generación de Andrew y David cree un futuro que en verdad pueda ser sustentable al aprender a lo largo de su educación el nuevo paradigma transformador del desarrollo sustentable, así como sus principios y procesos.

Paulo Freire (1973) le gustaba señalar que “la educación es un acto de amor, por ende, un acto de valentía” (Freire: 38). Los maestros, si amamos a nuestros estudiantes, a nuestros hijos y a nuestros nietos, a nuestro planeta donde habitamos y a la idea de un futuro para la humanidad, debemos tener el coraje para liberar la Fortaleza del Programa educativo en caso de que no haya un cambio lo suficientemente rápido.

Necesitamos empezar a ofrecer el conocimiento, las habilidades, los valores, las aptitudes y los hábitos de la mente y del corazón que los estudiantes necesitan para crear AHORA el mejor futuro posible. La vida, ciertamente la supervivencia en sí, debe ser el currículo educativo y éste debe ser concebido como un bosque, un jardín o un río (currículo proviene del latín *currere* que significa corriente) para que sea orgánico y viva, crezca, cambie y se adapte. Si debemos quedarnos dentro de los límites del programa, debemos concebirlo como una casa, un hogar con sus ventanas abiertas para recibir al mundo exterior.

Mi esperanza, para el bienestar de las futuras generaciones, es que compartir estas anécdotas ayude a invocar el valor que necesitaremos para encarar un programa restringido por un sistema educativo en un clima restringido por el mundo. Esto debe ser nuestro regalo transformador, nuestra forma de mostrar nuestro amor como profesores, para todos los niños, para todas las especies, para todo el tiempo.

Información sobre la colaboradora

Julie D. Johnson es una maestra, instructora, educadora de adultos y ex coordinadora de los *Pogramas de Sustentabilidad y Medio Ambiente* [Environment and Sustainability Programs] en una escuela privada de niños en Toronto (Canadá). Vive en la Isla Pender, localizada en la Columbia Británica (Canadá) donde provee educación sobre la sustentabilidad (*school greening*) y alienta crear un programa de educación de sustentabilidad ambiental por medio de la organización *GreenHeart Education*. **Contacto:** En su sitio web: www.greenhearted.org

4.3 Texto N° 3

ABRIENDO CAMINO MIENTRAS VAMOS EN EL: CAMBIAR EL CONTEXTO Y LA ESTRATEGIA DEL PROGRAMA GREEN STREET

Janice Astbury & Stephen Huddart, J.W. McConnel Family Foundation, & Pauline Théoret, Canadian Teacher's Federation

Resumen

Esta es la historia de cómo un programa de educación ambiental canadiense (Green Street) evolucionó en formas innovadoras y del giro particular que llevó a los interesados en el programa a concentrarse en escalar de formas diferentes a las que se habían imaginado. El “giro” ocurrió cuando el programa alcanzó la “cima”, vislumbrado al principio en un particular “paisaje adaptativo”, donde una visión de la defensa de la política (y específicamente la reforma del programa académico) parecía un paso lógico. No obstante, al ver los ejemplos en el programa de un compromiso más profundo de los estudiantes (con un aprendizaje como acompañante con respecto a lo que es la auténtica experiencia); el desarrollo de programas basados en lugares que usan las grandes y diversas asociaciones entre escuelas-comunidades; el alineamiento de la gestión ambiental con nociones más amplias de la ciudadanía activa; y un movimiento con el potencial para comprometer a los profesores y estudiantes (el movimiento Brundtland Green School [EVB] de Quebec), el equipo del programa decidió enfocarse en el futuro desarrollo de éstas y otras innovaciones para crear nuevos modelos y experimentos de los cuales podemos aprender. Ésta es la historia de la evolución de un programa participativo en un proceso de construcción de un movimiento, en vez del enfoque en un programa de desarrollo y de defensa de la política.

Palabras clave: educación ambiental, compromiso estudiantil, compromiso de los maestros, asociaciones de las escuelas y de las comunidades, función del sector voluntario en la educación, programación de la educación.

Han pasado diez años desde que el *J.W. McConnel Family Foundation* [Fundación *McConnel*], una fundación con carácter gubernamental y con sede en Montreal, lanzó un programa canadiense de educación ambiental titulado *Green Street* [La Calle Verde]. El objetivo del programa era alentar la participación activa de jóvenes en la protección ambiental. La estrategia se enfocaba en ayudar a las organizaciones voluntarias del sector a ofrecer a las escuelas programas de calidad que respondiesen tanto a los intereses de los estudiantes, como a las necesidades de los maestros. Mientras que los objetivos del programa y su valor central siguen siendo los mismos, la estrategia ha tenido un cambio considerable. Este ensayo documenta esta evolución con una perspectiva para analizar dicho proceso y para extraer las lecciones aprendidas que son de gran interés, tanto para los educadores, como para los administradores de los planes de estudio.

Origen del *Green Street*

A lo largo de los años 90, las organizaciones ambientalistas no gubernamentales se habían estado acercando al *McConnell Foundation* para obtener ayuda en ofrecer a las escuelas programas de educación ambiental. Estas organizaciones habían identificado el programa académico K-12 como un medio efectivo para educar y comprometerse con la gestión ambiental. El personal del *McConnell Foundation* estuvo de acuerdo en el hecho de que la educación de niños y de adolescentes era un elemento importante para trabajar hacia un futuro sustentable. Asimismo, supusieron que las actividades enfocadas en el medio ambiente pueden ser un medio para comprometer a los estudiantes en aprender, la cual es un área que fue de interés para el *McConnell Foundation*, tras su reciente apoyo a un estudio de alcance nacional que enfatizaba la necesidad de incrementar el compromiso de los estudiantes en su propio aprendizaje (Smith et al.1998).

Por ende, el *McConnell Foundation* comisionó dos estudios para entender mejor el tipo de programas que necesitan los profesores y los estudiantes, y para identificar las barreras que impiden que los educadores usen planes ofrecidos por organizaciones ambientales. Usando como base los resultados de estos estudios y de estas lecciones aprendidas al construir otros programas nacionales, el *McConnell Foundation* se embarcó en el desarrollo

del *Green Street* (GS), una iniciativa de educación ambiental canadiense que buscó mejorar la calidad de los programas ofrecidos por organizaciones ambientales no gubernamentales y para facilitar el acceso a ellos.

Basándose en estos antecedentes, los administradores del *McConnell Foundation* aprobaron en junio de 1999, 5 millones de dólares para el financiamiento de *Green Street* por cinco años (período escolar, 1999- 2004). El programa tenía como objetivo alcanzar 500.000 estudiantes canadienses de los 5 millones que conformaban el programa K-12, sobre todo al atraer estudiantes motivados en contactar el centro de información vía internet para identificar programas que ellos y sus profesores pudiesen solicitar. La audiencia que se estaba buscando cambió rápidamente, de estudiantes a profesores cuando fue evidente que los estudiantes no podían tener una influencia significativa en los programas que se usarían en sus escuelas.

Desde su creación, *Green Street* ha operado en un sitio web, en el cual los profesores pueden escoger una variedad de programas de calidad controlados y que fueron ofrecidos por organizaciones ambientales no gubernamentales. De la misma manera, estos programas estaban creados de acuerdo al nivel, materia enseñada y disponibilidad en la región¹. Los profesores reservan el programa vía internet, éste es enviado por el proveedor de un programa de organización no gubernamental, el cual recibe por el envío el financiamiento del *Green Street*. Gracia a este último, los profesores y las organizaciones no gubernamentales también tienen acceso a otros servicios de ayuda, lo que les permite mejorar su capacidad en ofrecer programas eficientes a los estudiantes.

La compleja historia detrás del exitoso incremento cuantitativo

En su primer año, *Green Street* pasó de contactar 1.500 estudiantes a más de 52.000 durante 2003-2004. Asimismo, a entregar 3.456 programas a 123.384 estudiantes durante 2004-2005 (Staniforth, s. 2004-2005). Las organizaciones que participaron lograron contactar otros miles de alumnos al usar otros medios y usualmente mencionaron su afiliación con *Green Street*, lo que les permitió vencer la resistencia de los profesores.

Mientras que las cifras indicaban que el programa abría nuevas puertas, las evaluaciones exhaustivas, que han sido desde el inicio la característica del programa, a veces mostraban una historia más compleja. Por ejemplo, con base en las observaciones realizadas durante 2001-2002, la evaluadora del Green Street, Sue Staniforth (2001-2002) declaró que “aunque los profesores y los estudiantes mostraron entusiasmo y un apoyo positivo hacia los programas del *Green Street*, no se veía con claridad que los programas fuesen experiencias transformadoras que provocasen e inspirasen a los estudiantes hacia una mayor conciencia ambiental” (Staniforth: 2). Durante el período 2003-2004, Staniforth observó que mientras los estudiantes (y los profesores) calificaban con un alto nivel de las presentaciones, sólo 31,6 % de los alumnos dijo que vio oportunidades para un mayor compromiso (Staniforth, S, 2003-2004). Aun si se enfatizó desde el inicio el compromiso estudiantil, hubo posibilidades para mejorar.

Compromiso estudiantil

Los esfuerzos en el compromiso estudiantil siguen progresando. En el 2005, uno de los proveedores del programa *Green Street*, el *Sierra Club of Canada-BC Chapter*, comenzó a ofrecer entrenamiento continuo y coordinación al Comité del Concejo Juvenil, que obtuvo una importante función en la política del programa. Recientemente, dos ex estudiantes miembros del programa del comité del concejo juvenil del *Green Street*, fueron gerentes del *Green Street's Youth Engagement Program* [Programa del compromiso juvenil de *Green Street*].

El *Youth Engagement Program* [Programa para el compromiso juvenil] se enfoca en proveer un aporte para el desarrollo del programa *Green Street* y crear oportunidades para que los estudiantes vayan más allá de las experiencias en las escuelas. Dichas actividades incluyen pasantías pagadas con los socios de las Organizaciones Ambientales no Gubernamentales del *Green Street*. Los estudiantes también pueden participar en programas de entrenamiento; contactar otros jóvenes comprometidos y buscar becas para sus propios proyectos.

Algunas innovaciones ocurrieron al nivel de los proveedores del programa; se incluyeron estudiantes de bachillerato para enviar programas prácticos a los estudiantes de primaria, como ocurrió con el programa *Duck Unlimited's Wetlands Centres of Excellence*, introducido en 2003. También se invitó a las organizaciones lideradas por jóvenes para enviar los programas, incluyendo *The Otesha Project* (se unió al *Green Street* en el 2004).

Se alentó a que todo lo ofrecido fuese operado con la asistencia de los comités asesores juveniles. Asimismo, se ofreció un taller para preparar los estudiantes para realizar evaluaciones usando grupos de discusión y encuestas con el fin de ver las actitudes y prioridades entre sus profesores y compañeros. Como resultado de estos esfuerzos, el puntaje de la “observación de las oportunidades para el compromiso” aumentó progresivamente hasta 74% durante el período 2004-2005 (Staniforth, S, 2004-2005).

En la medida en que el *Green Street* parecía estar en la vía de alcanzar objetivos significativos que se habían establecido desde el inicio (aunque no con la velocidad que se esperaba), se puede constatar que ha ayudado a superar algunos de los obstáculos identificados previamente acerca de la creación del programa. Se tuvo como objetivo el compromiso estudiantil, ayudando simultáneamente a otros participantes, incluyendo la revista *Green Teacher*, distribuida entre los profesores involucrados, así como la organización *The Canadian Network for Environmental Education and Communication (EECOM)*, la cual recibió un subsidio para crear una secretaría remunerada. En *Green Street*, evolucionó una “comunidad activa” (Lave, J. & Wenger, E. 1998) que incluía estudiantes, profesores, educadores ambientales y académicos.

Hacia el final de la primera fase del programa (1999-2004), los interesados buscaron formalizar las ganancias obtenidas, por ejemplo, se establecieron como parámetros las normas del programa (Green Street, 2003) y se desarrollaron planes para buscar cambios en los planes de estudio de las provincias. Todo esto implicaba pasos lógicos en el “ciclo adaptativo” (Imagen 1) mientras que el programa estaba en un proceso de “pleno desarrollo” o de “conservación” (Holling, C. & Gunderson, L. 2002). No obstante, ocurrieron varios eventos que afectaron lo que pudo haber sido una evolución en “línea recta” de esta iniciativa.

La comunidad activa del Green Street piensa cómo llegar a la cima y se encuentra en un paisaje adaptativo

En 2004, el *Green Street Community of Practice* [La comunidad activa del *Green Street*] se comprometió con un proceso de reflexión con respecto hacia dónde ir y sus

resultados fueron resumidos en el artículo *A Proposed Framework and Implementation Strategy to Promote Environmental Learning and Sustainability in Canadian Schools* (Green Street, 2004) [*Marco de propuesta y estrategia para promover aprendizaje y sustentabilidad ambiental en las escuelas canadienses*]. El documento se enfoca en seis temas y se esperaba que creasen una estrategia para seguir progresando; esto incluía crear una cultura de aprendizaje y de sustentabilidad ambiental, apoyar el compromiso de los jóvenes, proveer apoyo a los educadores, promover políticas y programas de educación relevantes, ayudar las redes promotoras del aprendizaje y sustentabilidad ambiental, revisar y promover la investigación en los mismos.

En ese entonces, y desde la perspectiva de los participantes de *Green Street* que observaron la situación, los temas tenían sentido, pero en los meses subsiguientes, *Green Street* no procedió con calma hacia el desarrollo como se tenía previsto. Se encontró en un proceso de “destrucción creativa” o de “liberación” (la fase del ciclo adaptativo que usualmente es representando por la metáfora del bosque en llamas). Evidentemente, el programa ya no iba en línea recta, iba hacia un “paisaje adaptativo”.

Kauffman (1996), científico en el ámbito de la complejidad biológica, usa el término “paisaje adaptativo”, una metáfora de la biología evolucionista, para describir lo que ocurre cuando se hace un esfuerzo para cambiar un sistema, enfatizando que no es suficiente ni el sistema, ni la intervención para explicar lo que realmente ocurre. En vez de eso, como lo hicieron Westley, Zimmerman y Patton (2006), expresó:

Necesitamos pensar más en la evolución como un movimiento en un paisaje accidentado que cambia mientras lo atravesamos, un paisaje adaptativo... Si nuestro objetivo es escalar la cumbre más alta, ¿cómo lo hacemos? Sólo podemos ver los picos más cercanos. Podemos creer que estamos escalándola sólo para encontrar otra zona con picos más elevados. Ahora, añadan otra capa de complejidad (el paisaje cambia mientras nos movemos en él) y tenemos una imagen más concisa de los retos de la innovación social. No sólo enfrentamos un paisaje accidentado donde no podemos ver más allá de nuestra ubicación actual, sino que los mismos picos cambian como resultado de nuestras acciones y las de otros. (Kauffman: 202-203)

Por ende, ¿cómo pudo el *Green Street community* encontrar su paisaje adaptativo y saber qué hacer después?

En el 2004, *Green Street* estaba en la parte final de su “fase” y ella fue definida por el compromiso de financiar el *McConnell Foundation* durante cinco años. La organización no estaba preparada para renovar la donación para que *Green Street* continuase la misma actividad porque la estrategia de la fundación está enfocada en sembrar y/o en ampliar las “innovaciones sociales” (Pearson, K. 2007). *Green Street* fue financiada en las etapas de exploración (o “reorganización” con respecto al ciclo continuo adaptativo) y en el inicio del crecimiento. Era hora para que los actores clave (incluyendo al *McConnell Foundation*) demostraran cómo se podría y se debería progresar.

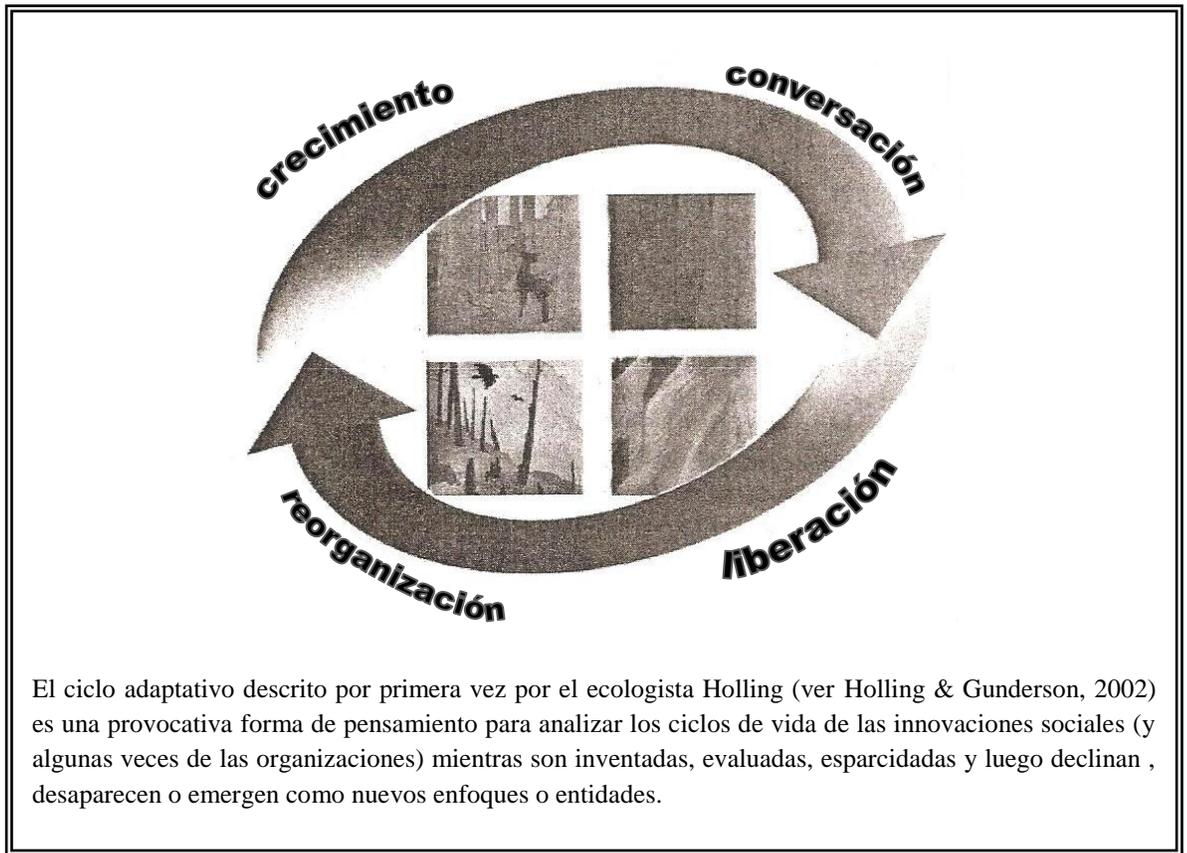


Imagen 1. El ciclo adaptativo.

Una de las formas para progresar es hacer más de lo que uno está haciendo. No obstante, era evidente para los participantes (especialmente para el *McConnel Foundation*) que añadir recursos para multiplicar los programas disponibles, y a partir de entonces mantenerlos de forma indefinida, tampoco era eficiente o alcanzable. Como usualmente ocurre en los sistemas “desarrollados”, se necesitaba un cambio en el nivel del sistema y se pensaba en establecer normas, así como de un punto de referencia y de una política. En el ámbito de la educación, usualmente la promoción de políticas está enfocada en el cambio del programa académico, lo que generalmente en Canadá, significa tratar de provocar dicho cambio a nivel regional.

Mientras que *Green Street* finalizaba su primera fase, su éxito hasta la fecha atrajo el interés de nuevos socios que estaban listos para que el próximo paso lógico fuese hacia las políticas del programa. Debido a esta oportunidad, y a la frecuente tendencia observada en las organizaciones para que los recursos fluyan hacia la cima o hacia el centro de las estructuras de organización, donde se encuentra la base del poder, los recursos se concentraron alrededor de un tema del documento de estrategia de *Green Street* del año 2004: “avanzar en la política de educación pertinente y en el programa académico”.

Entonces, algunos participantes clave miraron desde la cima donde estábamos y vieron cómo el paisaje había cambiado y cómo habíamos logrado avanzar. En efecto, desde la ventaja de tener una experiencia de cinco años, y por las reflexiones de varias personas, parecía que la ausencia del programa formal de educación ambiental no era un gran obstáculo. *Green Street* ha confirmado los hallazgos de Smith et al. (1998) de que los programas académicos de las regiones no eran un factor importante para una educación ambiental eficiente en las escuelas. Por el contrario, vimos profesores comprometidos y creativos (también considerados como un elemento primordial según los autores mencionados) trabajando con los socios voluntarios y con la ayuda de las administraciones de las escuelas, podían alcanzar bastante con los programas actuales.

Aún más importante, nos dimos cuenta de que las políticas no tenían mucho que ver con el éxito y con lo emocionante del programa *Green Street*. Era la innovación en los límites, es decir, al nivel de las acciones de los profesores y de los estudiantes, así como de los proveedores de programas en lugares específicos y las conexiones entre ellos, algunos

de los cuales mostraron tendencias de “movimiento”². Dichos desarrollos fueron evidentes en el rápido cambio y crecimiento de las organizaciones como *Evergreen*, *The Otesha Project* y el programa de Quebec *Brutland Green Schools (EVB)*, el cual sugería la posibilidad de una transformación social y ambiental de un orden más elevado que el de solo incrementar el número de estudiantes que eligen programas de educación ambiental. Desde esta perspectiva, parecía que la estrategia de incremento debería ser una de un experimento continuo, con un nivel de enfoques de creación y de desarrollo de las relaciones de varios niveles, que necesitarían difundir dichas innovaciones a otras partes del “sistema de educación ambiental”.

Las tensiones aumentaron entre aquellos que buscaban un paisaje adaptativo desde diferentes ángulos y en el 2005, *Green Street* se presentó como el “destructor creativo” (hubo ocasiones en que no era claro para muchos involucrados si el programa podría sobrevivir al proceso). A finales del 2005 y a inicios del 2006, se realizó una difícil transición con el comité *Green Street Steering* (representado por varios grupos benefactores), logrando redefinir la dirección del programa y seleccionar una nueva secretaría administrativa.

Desde el 2006, *Green Street* ha encontrado de nuevo en el ciclo de adaptación una fase de “reorganización”, con nuevas ideas y recursos para trabajar (análogo a toda materia liberada por el fuego y a punto de desaparecer en un bosque adulto). Por ende, el programa comenzó un segundo ciclo de experimentación (con un énfasis en los proyectos piloto), una reflexión continua y una evaluación en lo funcional. El resto de este ensayo se enfocará en los pensamientos y acciones surgidos de este proceso y proveerá el sentido de dónde creemos que se dirige el *Green Street* desde nuestro actual punto de vista privilegiado.

Trazando el camino

Desde el inicio, el proceso de aprendizaje que *Green Street* esperaba estimular era tanto afectivo como cognitivo. Según la propuesta de 1999, aprobada por los administradores del *McConnell Foundation*, el programa debía ser:

Un programa nacional para *alentar la participación activa de jóvenes en la gestión ambiental*. Los estudiantes no sólo aprenden del medio ambiente, sino que participan *activamente a lo largo del tiempo* en los proyectos relacionados con la amplitud de los temores relacionados con el medio ambiente y de poder llevarlas a una *responsabilidad personal*. (McConnel Foundation: 1, cursivas en el original)

Los desarrolladores del programa académico querían que los estudiantes se preocupasen y confiaran en su habilidad para actuar y hacer una diferencia en el presente y en el futuro. Afortunadamente, sabían que no tenían que escoger entre compromiso y aprendizaje. El estudio nacional previamente mencionado (Smith et al. 1998) demostró que el compromiso con el tema y con las personas en la comunidad de aprendizaje de los estudiantes, implicaba condiciones necesarias para el estudio. Esto no era innovador ya que Whitehead señaló en 1929 que la etapa romántica es el primer paso de la aprensión (Whitehead, 1929/1967: 17). La anterior descripción también nos recuerda que hablamos de la acción y que no es necesario un sacrificio para aprender, la mayoría de los educadores conocen la aserción muy pocas veces discutida de Dewey: aprendemos mejor por medio de la acción.

Situación ideal para que los profesores se comprometan y no sean sólo desarrolladores de planes de estudio

Debido a que el medio ambiente es un tema de integración, no es difícil diseñar programas de educación ambiental que ofrezcan oportunidades para desarrollar habilidades en la lectura y en las matemáticas, así como hacer conexiones con el contenido del resto de las materias que se ven en la escuela. Los nexos también pueden crearse según los componentes usuales para los planes de estudio con respecto al desarrollo personal y moral que usualmente incluyen habilidades importantes de pensamiento, conciencia de los eventos actuales y los numerosos aspectos de la educación civil. En efecto, no hay mucho que decir para prevenir a los profesores de Canadá para que cumplan los objetivos del programa de estudio actual por medio de la programación con un fuerte enfoque del medio ambiente y de la sustentabilidad.

Hemos comenzado a preguntarnos si un enfoque en la reforma del plan de educación puede en verdad reducir el compromiso de los profesores y el potencial para una educación de sustentabilidad ambiental eficiente. Los esfuerzos para cambiar el programa generalmente tienen como resultado la suma de otros componentes (lo que es común ya que nadie quiere elegir entre, por ejemplo, la lectura y el conocimiento ambiental). Como consecuencia, esto puede crear más objetivos para que los profesores los aborden y los evalúen y por ende, tomen más tiempo del aprendizaje integral y experimental que representan la eficiente educación de sustentabilidad. Así mismo, el incremento en específico puede más adelante limitar a los profesores en traer sus habilidades específicas de enseñanza y sus ideas creativas y dicho aumento limita su compromiso y su eficacia.

La tendencia de los jóvenes de asumir un interés apasionado en problemas ambientales, con las oportunidades dentro de la educación ambiental para proyectos prácticos colaborativos y para desarrollar la capacidad en los sistemas de pensamiento, significa que la educación ambiental tiene el potencial para enseñar sobre el medio ambiente y para la educación en general. Por consiguiente, la educación ambiental no debería considerarse como un complemento; se ha sugerido que el medio ambiente es un contexto de integración eficiente para el aprendizaje (Lieberman & Hoody, 1998). Dicha característica ha aumentado, tanto como los problemas ambientales se han convertido en temas importantes para los jóvenes y para sus comunidades. Se puede suponer que se cumple una variedad de objetivos del programa, ya sea si se hace o no una referencia específica del medio ambiente. Con todo esto, ¿por qué las acciones orientadas a la educación ambiental no son un componente principal de lo que ofrecen las escuelas?

La investigación liderada por la fundación, antes del desarrollo de *Green Street*, vio varios obstáculos para insertar la educación ambiental en las escuelas:

- Los profesores se maravillaron ante la existencia de los numerosos programas de educación ambiental y observaron que había muy poco control o calidad de éstos (Catalyst Centre. 1999).
- Falta de compromiso por parte de la región y/o distritos escolares para que la educación ambiental fuese una prioridad (Rogan, K. Smith et al. 1998).
- Falta de recursos, tiempo y fondos (Rogan, K. Smith et al. 1998).
- Falta de confianza de algunos profesores en su propia habilidad para distribuir programas ante la ausencia de entrenamiento especializado (Rogan, K. Smith et al. 1998).
- Retos que encontraron algunos profesores al integrar ideas y actividades sobre el medio ambiente en el actual programa de estudios (Rogan, K. Smith et al. 1998).

Sin embargo, Rogan (1999) también observa que “entre los profesores, y a pesar de los obstáculos mencionados, algunos ya estaban ofreciendo grandes e impresionantes programas” (Rogan: 61). Smith et al. (1998), también mencionaron dichos hallazgos.

En *Green Street*, hemos sido capaces de superar varios de los obstáculos que describimos, al proveer: financiamiento, una cámara de compensación que ofrece programas de calidad del plan académico y que están vinculados entre sí, así como recursos humanos adicionales por medio de la contribución de tiempo y destreza de los proveedores del programa. El resultado, como ya se mencionó, ha sido el incremento del número de actividades de educación ambiental ofrecidas en las escuelas, las cuales han tenido una respuesta positiva por parte de los profesores y estudiantes. Todo esto es bueno, pero también vemos que algunos de los profesores hacen acciones “extensivas e impresionantes” descritas por Smith y sus colegas (1998) y por Rogan (1998) y que ahora, los obstáculos y los recursos otorgados para superarlos no parecen ser factores importantes. Aparentemente, estos profesores y estos programas que usan, a veces en colaboración con los voluntarios, comparten ciertas características y parecen ser gobernados por un panorama diferente de condiciones a las establecidas por *Green Street*.

Por consiguiente, nos hemos enfocado en estas “innovaciones en los márgenes” para aclarar sus características y las condiciones que ayudan su surgimiento con el fin de orientar de nuevo *Green Street* y así ayudarlas. Nuestro enfoque hacia esta “reflexión sobre nuestra práctica” ha incluido el desarrollo de un panorama evolutivo del *Guiding Principles for Sustainability Education* [*Principios directivos para la educación sobre sustentabilidad ambiental*] (McConnell Foundation, 2008a) que estamos usando como base para las actuales conversaciones con nuestros colegas del campo. Esperamos que eso nos ayude a comprender lo que vemos que ocurre en *Green Street* y que la experiencia en el programa contribuya en las reflexiones de nuestros colegas en su trabajo, así como en cómo podemos colaborar. Un número de miembros de esta singular “comunidad de aprendizaje” fue a la reunión convocada por el *McConnell Foundation* en mayo del 2008. Se documentaron algunas de sus ideas en un video corto titulado *Learning to Live like We Plan on Staying Here: New Approaches to Sustainability Education in Canada* [*Aprender cómo vivir mientras planeamos cómo permanecer aquí: nuevos enfoques en la educación de sustentabilidad ambiental en Canadá*] (2008) y fueron introducidas para la futura elaboración de los principios directivos (2008b)

Advertimos que varias de nuestras observaciones hasta la fecha concuerdan con las investigaciones publicadas y por ende, no se describirán con detalle. Nos limitaremos en un breve resumen ilustrado con algunos ejemplos en específico y que se sacaron de la experiencia del programa *Green Street*. Seguidamente, nos concentraremos en cómo estamos tratando de guiar de nuevo el programa basado en nuestro entendimiento actual de nuestro trabajo.

Educación comprometida y atractiva

Las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que impresionaron a Smith y a sus compañeros (1998), lo hicieron con Rogan (1998), y aún lo siguen haciendo con nosotros como observadores del *Green Street*, son aquellas donde los profesores y los socios voluntarios “comprometen” a los estudiantes. También vimos que lo que más caracteriza a estos exitosos “comprometedores” es su nivel de compromiso ¿Qué queremos decir con “compromiso”? Smith y sus colegas (1998) citan a Newmann: “es difícil definir de forma automática el término compromiso, pero lo percibimos cuando lo vemos y sabemos cuando está ausente” (Newman: 2). Después citaron varias definiciones de “compromiso”, las cuales son potencialmente provechosas:

- es más que una motivación o el deseo general para tener éxito en la escuela. Involucra participación, conexión, apego e integración en cierto contexto y en ciertas tareas,
- inversión psicológica en el aprendizaje...dominio del conocimiento, habilidad, trabajo. No es solamente un compromiso para completar las tareas asignadas o para adquirir símbolos de alto desempeño como las notas o aceptación social, y
- un diálogo donde el estudiante interactúa con otros. Para que un estudiante esté completamente comprometido, debe estar involucrado emocionalmente en un diálogo interno y exterior con él mismo, con el profesor y con el ambiente de aprendizaje (Smith et al. 1998)

En el contexto de *Green Street*, hemos comenzado a dividir las características de una educación comprometida y atractiva:

Una educación comprometida y atractiva involucra:

1) “Grandes ideas” (contenido valioso e integrado)

Hace tiempo, Whitehead (1929/1967) nos advirtió que “el resultado de enseñar pequeñas partes de un amplio número de temas, es la recepción pasiva de ideas desconectadas y que no reflejan vitalidad alguna” (Whitehead: 2). Como lo indicó Wesch (2008), nadie le ha prestado atención a esta advertencia: “hoy en día, el problema más importante sobre la educación, es el problema de su propia importancia” (Wesch: 6). Ofrece una solución al señalar que “desaparece la relevancia del problema cuando los estudiantes reconocen su importancia en ayudar a construir esta sociedad con una globalización e interconexión en aumento” (Wesch: 6). En los últimos años Penny Milton, directora ejecutiva del *Canadian Education Association* [Asociación de educación canadiense] ha participado en la reflexiones del *Green Street* y nos ha recordado frecuentemente sobre la importancia de las “grandes ideas”. La sustentabilidad ambiental es una gran idea que intrínsecamente involucra hacer conexiones, tales como los temas sociales, económicos y ambientales. Una de las fuerzas del modelo del *Brundtland Green School*, que ha comenzado a tener un papel esencial en *Green Street*, es que se enfoca en los valores interrelacionados de la gestión ambiental, de la democracia, de la paz y de la solidaridad. La integración de estos valores refleja la forma en que los jóvenes, que participan en *Green Street* y en otros programas del *McConnell Foundation*, nos refleja cómo perciben el mundo: no separan los problemas ambientales de los de la justicia social. *Engaging in our Communities...as Global Citizens* [Comprometer la responsabilidad en nuestras comunidades como ciudadanos globales], es un panorama de materiales de educación, desarrollado en el *Brutland Green School*, y ahora es difundido en toda Canadá por medio de *Green Street*; pide a los estudiantes asumir proyectos de las comunidades en una forma que les exija reflexionar profundamente en los cuatro valores.

2) Participación activa estudiantil.

El programa *Engaging Education* involucra a los jóvenes como “actores” y no como “estudiantes”. Milton ha sugerido que dejemos de preguntarnos cómo “crear una educación ambiental”, especialmente debido a que somos una sociedad con ideas fijas/arraigadas sobre educación. En vez de eso, deberíamos “imaginar un papel para los niños y jóvenes para que puedan desarrollar la sustentabilidad ambiental” (2008c: 2). Varios de los programas sobre compromiso, ofrecidos por *Green Street*, involucran tomar acción, ya sea con un jardín (*Evergreen*), recuperar un pantano (*Ducks Unlimited*), construir un horno solar (*Pembina*) o crear un programa de reciclaje (*Enjeu*). Otro ejemplo especial es el *Comité de valorisation de la rivière Beauport, Adopt a river program* [*Comité de la valorización del río Beauport, Canadá*]. Este programa involucra las escuelas en un prologando período de tiempo (de forma interesante, pasó por un largo camino para que fuese aceptado en la lista de candidatos del *Green Street* debido a su alto costo, en comparación con otros programas, y por los inconvenientes que tuvo para que las escuelas pudiesen participar). También nos hemos impresionado por los nuevos proyectos creados por organizaciones que están en nuestra red, tales como el *Club 2/3's Magasins du monde* (donde los estudiantes en sus escuelas ponen tiendas comerciales). Asimismo, nos sorprendió el reciente esfuerzo del *Sierra Youth Coalition* para llevar a las escuelas secundarias su modelo de una ciudad universitaria sustentable.

3) Esperanza.

La acción descrita anteriormente requiere y refuerza un sentido de esperanza. Una educación comprometida no solo permite a los estudiantes poseer experiencia en una “agencia”, sino que evita el surgimiento de la desesperanza, al no abrumarlos con visiones de la catástrofe global del medio ambiente en una escala que no podrían enfrentar y llegasen a ser víctimas de la “ecofobia”, tal como nos advirtió Sobel (1996). Kool (2005), a quien la comunidad debe agradecerle por mantenernos concentrados en esta problemática, señala que: “Es difícil poner el peso del mundo en los hombros de los niños por su

autoestima y ansiedad” y “recordar a los estudiantes temas relacionados con la muerte, podría aumentarles la ansiedad, así como el vínculo con su visión global cultural” (lo que no puede ser bueno para la sustentabilidad). Por ende, nos dice: “no enfocarse en el pesimismo, sino en la belleza, en lo maravilloso, en la esperanza y en el cambio” (diapositiva 84)

The Otesha Project, socio de *Green Street*, hace que los jóvenes participen en recorridos en bicicleta, visitando escuelas secundarias. Asimismo, la organización usa el teatro para alentar a los estudiantes a cambiar primero sus hábitos de consumo y después, a tomar la iniciativa de convertirse en mentores *del The Otesha Project “Hopeful High School Hooligans”*. Éste es difundido con esperanza: su uso del arte trae color y humor al mensaje; se enfoca en pequeñas cosas que no emocionan a cualquier estudiante cuando sí las hay, como ver un grupo de jóvenes, un poco mayores, llegando en sus bicicletas al patio de la escuela y demostrar cómo vivir en un mundo sustentable con su visita “*walking the talk*” [trazando la charla]

4) Relaciones

Al ver la experiencia de *Green Street*, nos parece que las “relaciones” constituyen el elemento más importante. Éstas son una amenaza para el resto de los objetivos. Como lo señalaron Smith y sus colegas (Smith et al. 1998): “Son más importantes las acciones de los estudiantes, profesores y padres para el aprendizaje estudiantil; las políticas en el programa, la escuela, el distrito, el estado y los niveles federales tienen un efecto limitado comparado con los esfuerzos diarios de las personas involucradas en las vidas de los estudiantes” (Smith et al. 1998: 3). Los jóvenes deben ser inspirados, alentados y ayudados para desarrollar un sentido de responsabilidad, así como la confianza, la responsabilidad y la capacidad necesarias para alcanzar sus funciones en seguir moviendo hacia la sustentabilidad. También deben sentir que no están solos en lo que les preocupa, que los demás comparten sus pasiones y que trabajan con ellos para mejorar las cosas. Todas las actividades de apoyo de *Green Street* mencionadas anteriormente, involucran a los jóvenes que están comprometidos en proyectos colectivos con sus compañeros, con jóvenes

mayores, con profesores y con miembros de su comunidad más grande. Como observadores de *Green Street*, nos alegra ver la relevante importancia de las relaciones con los profesores. Usualmente, los estudiantes atribuyen su compromiso con el aprendizaje y con la acción a la aparición de profesores inspiradores en sus vidas (Staniforth, 2006a).

También parecen importantes las relaciones con la naturaleza. La evaluación del programa *Green Street* informa varias anécdotas sobre cómo los jóvenes son estimulados por la belleza, la complejidad y los retos de la naturaleza. Recuerdan con entusiasmo los viajes que *Green Street* ofreció por medio de Organizaciones Ambientales No Gubernamentales como el *Sierra Club* (Columbia Británica), *Canadian Parks y Wilderness Society*, así como las oportunidades para comprometerse con la naturaleza en los patios de recreo de sus escuelas y de sus vecindarios (Staniforth, 2006a).

Vimos que las “relaciones” parecen ser un elemento esencial en todos los aspectos para una “educación comprometida” y, probablemente no es una sorpresa, también son el centro de las condiciones que apoyan su surgimiento, tal como se resume a continuación.

Una educación comprometida necesita:

1) Profesores comprometidos

La “educación comprometida” que describimos anteriormente, no podría ocurrir sin los educadores comprometidos. Hemos observado esto en *Green Street*, además de los inspiradores y comprometidos estudiantes:

Los profesores desempeñan una función vital en la comunicación, en nuevos proyectos, en la comunicación con otros estudiantes, profesores, padres y con la gran comunidad escolar, investigar oportunidades de entrenamiento para que desarrollen sus habilidades y/o busquen voluntarios del programa para que los ayuden, crear fondos y solicitar apoyo de la junta directiva de la escuela. Evidentemente, un profesor comprometido tiene un rol importante en el éxito a largo plazo de los proyectos de sustentabilidad de acción ambiental en el sistema formal escolar. (Staniforth, 2006b: 5)

¿Pero quién inspira y ayuda a los profesores? Tal como se describe más adelante, en el contexto de *Green Street*, las asociaciones con los voluntarios han ofrecido una fuente importante de apoyo. Además, hemos visto que la capacidad de la red del *Brundtland*

Green School para ayudar la enseñanza comprometida en Quebec. Esta red ofrece tanto un punto de entrada en el movimiento del *Brundtland Green School* para los nuevos profesores y, al final del entrenamiento, mantiene a los profesores comprometidos incluso después de su retiro (la asociación de los jubilados del *Brundtland* desempeña una función primordial en proveer entrenamiento y tutoría). En la celebración del 15 aniversario del movimiento del *Brundtland Green School* en febrero del 2008, era maravilloso ver profesores que testificaron cuán aislados se sintieron en sus esfuerzos por ser profesores “ecológicos” o “comprometidos” antes de su participación en la red del *Brundtland Green School*. Afirmaban que mientras creían en sus acciones, tuvieron dudas ante otros profesores o administradores en sus escuelas quienes querían enfoques más convencionales. De igual manera, también vieron estudiantes y padres que tenían ciertas ideas y expectativas con respecto a la noción de “profesor” (EAV-EVB, 2008).

Barret (2007) escribió mucho sobre este tema y ha ayudado mucho a la comunidad de Green Street al recordarnos los retos que presenta la actual cultura de la educación:

Una de las cosas que he encontrado en mi investigación sobre cómo los profesores tratan de ayudar a los estudiantes a comprometerse, es que aunque creen profundamente en los valores del aprendizaje experimental, si sienten que hacen su trabajo apropiadamente (y todas las anécdotas sobre lo que es ser un profesor), entonces hay un conflicto fundamental, entre lo que creen y quieren hacer, y en lo que perciben como “un buen trabajo” (Barret durante una reunión en Shore, 2008).

Como respuesta a este reto, un programa como el de *Green Street* puede intentar ayudar a los profesores en darles permiso para enseñar con otra metodología, ayudándoles a facilitar el desarrollo del amplio movimiento canadiense, como el del *Brundtland Green School*. El programa también se puede comprometer en cambiar el discurso público de la educación, sobre todo, al contar historias (a los actores en el campo de la educación y al público en general) de la “educación” que está emergiendo en el contexto del Green Street.

2) Involucrar el sector de voluntarios.

Green Street fue fundado con la premisa de que el sector de voluntarios tiene un importante papel en las escuelas. Son activos importantes los niveles de compromiso, las habilidades, y los conocimientos de las personas. Varias organizaciones producen un excelente material didáctico facilitado por el programa a través de su sitio web. En los últimos años, en la comunidad de *Green Street* localizada en Quebec, hemos realizado experimentos al crear fondos accesibles para involucrar los socios en los proyectos de la comunidad escolar, y algunas veces, al usar el marco pedagógico del programa *Engaging in Our Communities* [*Comprometiéndonos en nuestras comunidades*], y al creer que *Green Street* debería expandir su apoyo para este tipo de visión.

3) Apoyar proyectos de estudiantes y de sus profesores

Permitir a los estudiantes que tengan un desempeño más importante en determinar sus propios proyectos, es la vía más probable para ofrecerles la oportunidad de tener experiencia, comprometiéndolos con un contenido significativo. Si bien *Green Street* se ha encaminado hacia responder los intereses de los estudiantes y de los profesores, y ha tenido un éxito parcial en esta labor, el programa no siempre los ha ayudado en realizar sus propios proyectos. Los esfuerzos para crear programas de calidad y que estén disponibles a nivel nacional por medio de un simple registro vía internet, ha implicado que, con algunas notorias excepciones, *Green Street* haya alentado una tendencia hacia programas “*talla única, empaque para fácil envío*”. Generalmente, las actividades ofrecidas tienen un valor, pero no siempre han maximizado el uso de los recursos disponibles en una forma que permita proyectos a largo plazo en las escuelas, los cuales multiplican el impacto en términos de aprendizaje comprometido. *Green Street* puede superar esta limitación al:

- Continuar trabajando con socios (organizaciones) que se enfoquen en ayudar las escuelas por medio de la realización de sus propios proyectos de acción.
- Difundir el programa *Engaging in Our Communities* que provee un marco genérico pedagógico al asumir una amplia gama de proyectos de la comunidad y de la escuela.

- Pedir a los estudiantes y a los profesores definir sus propios proyectos (y ofrecerles un fondo para éstos), ayudarlos a conectarse con recursos que faciliten dichos proyectos; lo opuesto de pedirles escoger de un menú de programas que necesariamente no están vinculados con un proyecto, la cual ha sido una situación común.

4) Abrir espacios para crear y experimentar en todos los niveles.

Con el fin de facilitar el surgimiento de la “educación comprometida”, *Green Street* debería continuar ayudando a la “innovación en los límites”. Esto implicará apoyar la creación de *espacios* (en vez de programas) en escuelas y comunidades, donde las personas inspiradas (estudiantes, profesores y socios de la comunidad) puedan, con aspiración, crear cosas en conjunto, así como recibir asistencia y reconocimiento por sus esfuerzos. Luego debería enfocarse en ayudar la creación de canales de comunicación en estos espacios que permitan a las personas conectarse con otras, haciendo un trabajo importante en determinados entornos, como las escuelas, comunidades, así como en otras partes del “sistema de educación, y finalmente, ayudarlos a compartir anécdotas. Si *Green Street* puede participar en el desarrollo de una eficiente “arquitectura comunitaria”, entonces, estas conexiones pueden seguir creciendo de forma orgánica y pueden reforzar lo que esperamos que sea un creciente “movimiento de educación sustentable”.

Construir la estructura comunitaria basada en el programa Green Street

En su esfuerzo para construir la arquitectura comunitaria, Green Street siempre está concentrado en incorporar, construir en conjunto y expandir.

Incorporar.

Este primer componente involucra, sobre todo, a los profesores y se orienta en el trabajo de “incorporación” de educadores comprometidos, así como las organizaciones y programas que ellos han creado para seguir asistiendo al desarrollo de un movimiento hacia una educación comprometida. La comunidad de *Green Street* se ha movido, casi intuitivamente, a una integración en aumento con los actuales movimientos de profesores, finalizando con la presente situación donde Green Street es dirigido por dos asociaciones de profesores; el *Canadian Teacher's Federation* y la *Centrale des Syndicats du Québec*. Ambas organizaciones están a favor de una base de valores vinculada con la justicia social y con la educación de calidad. Asimismo, con grandes redes de profesores con los cuales han desarrollado eficientemente canales de comunicación y una gama de oportunidades de entrenamiento.

Hace 15 años, estos valores y fuerzas fueron combinados en la creación, por la *Centrale des Syndicats du Québec*, del movimiento *Brundtland Green School* y en el reciente desarrollo de materiales de educación del programa *Engaging in Our Communities* en el marco del *Brundtland Green School*. Cuando en el 2006 el *Canadian Teacher's Federation* tomó a cargo la administración del programa *Green Street* fuera de Quebec, aprovechó el valor del *Brundtland Green School* y del *Engaging in Our Communities*, inmediatamente inició métodos de búsqueda para adaptar y expandir el programa en el resto del país. De igual forma, el *Canadian Teacher's Federation* trae a *Green Street* su importante perspectiva, enfatizando la ciudadanía activa como un tema central en la educación contemporánea (2003).

Construir en conjunto.

Con este segundo componente se trata de proveer un espacio a profesores, estudiantes y miembros de la comunidad para construir sus proyectos propios con la ayuda de *Green Street*. Esta contribución involucra oportunidades de financiamiento y acceso a un aula virtual donde pueden desarrollar sus propios proyectos y donde se les puede dar recursos adaptados a dichos proyectos.

Expandir.

El tercer componente conectará las aulas y escuelas virtuales de las cuales son miembros a una mayor comunidad de *Green Street*. No sólo encontrarán otros estudiantes, profesores y escuelas con los que pueden intercambiar y colaborar, sino una gama de otros socios a quienes pueden asistir en su trabajo con varios métodos, y a quienes pueden ayudar a comprender cómo puede lucir una eficiente educación sustentable. Esta comunidad existirá en la infraestructura en línea ofrecida por el nuevo sitio web de *Green Street* (2004) y por medio de actividades iniciadas por los miembros de la comunidad. Será un sitio para actuar, aprender, contar historias y, esperemos, para crear un movimiento.

Conclusión

Al ver la evolución de *Green Street* en la última década, apreciamos que la estrategia del programa se ha movido en un amplio espectro, comenzando con “llenar vacíos” (una ausencia de educación ambiental en las escuelas), a tratar de “crear espacios” donde se puedan forjar las relaciones y surgir iniciativas creativas.

Green Street pasó su primera fase tratando de perfeccionarse como un mecanismo difusor de programas, y después decidió esforzarse para influenciar las políticas en una forma que pudiese asegurar el envío de más programas. Y el “fuego” se desató. Seguidamente, el programa comenzó su fase de reorganización, un proceso de experimentación, donde los recursos liberados a través de la destrucción creativa, fueron unidos en una variedad de configuraciones, con el fin de ver cuáles almácigos tenían el

potencial para ser parte de un nuevo bosque. Ahora el *Green Street* ha comenzado su segunda fase de crecimiento, una donde ya ha sido replanteada. Como espectadores en un nuevo “paisaje adaptativo”, ya no podemos ver *Green Street* como un mecanismo que envía programas (aunque sigue siendo parte de sus acciones). Al contrario, lo vemos como un grupo de una comunidad de arquitectos que tratan de ayudar a construir un movimiento, uno con una diversidad de miembros cuyas ideas y acciones pueden ser entrelazadas en una nueva historia de educación comprometida y atractiva. Esperamos que sea una historia que compile lo suficiente para llevar un sistema.

¿Cómo será un *Green Street* “maduro”? ¿El ciclo adaptativo de programa incluirá otra fase de “destrucción creativa”? ¿Los cambios en el programa tendrán una alteración en diferentes niveles de escala? ¡Participa!

Agradecimientos

Los autores quisieran agradecer a nuestra colega del *McConnel Foundation*, Brianna Hunter, coordinadora de proyectos (y a veces asistente de investigación) por su ayuda en la realización de este ensayo.

Notas

1. Ver el sitio web: www.green-street.ca. Incluye una lista de Organizaciones ambientales no gubernamentales, socias del *Green Street*.
2. En este artículo “movimiento” se entiende como una masa importante de individuos y/o grupos que trabajan por un objetivo de valores en común. Los lazos en un movimiento tienden a ser vagos y fluidos; los movimientos crecen de forma “orgánica”. Las formas en que las partes de un movimiento están vinculadas, pueden variar con respecto a los grados de conexión y de formalidad; un liderazgo similar puede estar centralizado o muy descentralizado. Los movimientos dejan de existir (como se ve en un número significativo de participantes) cuando los objetivos parecen estar cumplidos, no alcanzables o ya no son importantes.

3. La *Centrale des syndicats du Québec* (CSQ)- unión de profesores de Quebec- estableció en 1993 un programa de escuelas ecológicas, titulado *Établissement verts Brundland* (EVB). Desde el año 2000, una de las oportunidades disponibles para escuelas en Quebec, a través del programa *Green Street*, fue unirse a la red del EVB, tener acceso a las actividades del EVB y a los materiales de educación. El hecho es que este modelo y la red desarrollados alrededor de esta unión, ofreció una red en la cual encaja naturalmente otras actividades de apoyo del MRV. Por ende, la versión de Quebec del programa *Green Street* comenzó a tener un aspecto diferente que el programa original en el resto de Canadá, lo que permitió el interés para comparar y reflexionar.
4. La biología evolucionista y la capacidad de recuperación que informa sobre los modelos conceptuales como el paisaje adaptativo y el ciclo adaptativo, también nos indica que vivimos en un mundo complejo y evolutivo (Holling, & Gunderson, 2002). Por consiguiente, como educadores, necesitamos pensar cada vez más, en cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para los sistemas de pensamiento. La oportunidades del aprendizaje creativo, donde los estudiantes pueden comprometerse con los sistemas socio-ecológicos que disfrazan “nuestro ambiente”, pueden aumentar su potencial para aprender a vivir de forma sustentable, desarrollar las habilidades y así confrontar los retos del presente y del futuro.
5. Para más información de este tema, vea Dubbleavy (2007) y Huddart (2007).
6. Para cuidar las semillas de un movimiento nacional, se desarrolló *Engaging in Our Communities* de tres formas en toda Canadá:
7. Por medio de un quipo de profesores-entrenadores con el fin de responder el llamado para oportunidades de desarrollo profesional en la profesión de pedagogo;
8. Por medio de profesores pioneros, dedicados al medio ambiente y que se sientan confiados en asumir esta responsabilidad sin las ventajas de una experiencia o de entrenamiento;
9. Por medio de tres proyectos piloto que están en Alberta, Ontario y Newfoundland, los cuales comparten objetivos en común:

- Introducir formalmente a los profesores en una nueva herramienta pedagógica de educación sustentable, titulada *Engaging in Our Communities*;
- Alentar la participación activa de los estudiantes en los salones;
- Alentar el liderazgo del compromiso estudiantil para proyectos de acciones relacionados con la comunidad;
- Reforzar los vínculos de las escuelas/comunidades y determinar mejores enfoques para futuras asociaciones;
- Comprometer a los estudiantes de una manera más significativa y sustentable con el fin de provocar un cambio;
- Plantar las semillas para un movimiento nacional que “piense global y actúe a nivel nacional” con valentía y creatividad.

Se llevará a cabo una evaluación para determinar los resultados y las prácticas prometedoras, los niveles de innovación e integración con cada escenario educativo, así como indicaciones asumidas por los estudiantes en un movimiento para el cambio sustentable. La distinción de cada proyecto piloto proveerá ideas y proyectos. De igual manera, pueden confirmar la necesidad para los diferentes marcos regionales al implementar los proyectos nacionales de este tipo. Se realizará un estudio aparte de investigación para examinar este tema.

Información sobre los colaboradores

Janice Astburt. Oficial superior de programas del *McConnel Foundation* donde es responsable de vigilar el programa *Green Street*. Durante los últimos 20 años ha participado en el diseño y creación de programas de educación ambiental. **Contacto:** jastbury@mconnelfoundation.ca

Stephen Huddart. Vicepresidente del *McConnel Foundation* donde es responsable de otorgar el premio de la fundación. Ha producido amplios programas de educación humana

en primaria, secundaria y en la universidad. Ha sido voluntario de las mesas directivas de varias organizaciones de educación. **Contacto:** ahuddart@mccconnellfoundation.ca

Pauline Théoret. Ha sido desde marzo del 2006 coordinadora del programa *Green Street* en el *Canadian Teacher's Federation*. Tiene experiencia internacional y profesional en la educación de las comunidades. Pauline cree que la creación de oportunidades conlleva a la acción la cual trae el cambio. **Contacto:** ptheo@ctf-fce.ca

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA TRADUCCIÓN REALIZADA

5.1 Tipología de traducción y análisis del encargo

Durante la traducción de los textos origen, se consideró uno de los aspectos fundamentales de la teoría funcionalista: las necesidades específicas del encargo de traducción que consistía en la traducción de tres capítulos del libro *Canadian Journal of Environmental Education* para especialistas del área *ecopedagógica*, así como estudiantes de la *Universidad Católica Andrés Bello* interesados en el tema. El encargo exigía crear una relación entre los autores de las culturas extranjeras con los receptores habitantes de Venezuela. Por consiguiente, la pasante realizó una traducción documental, específicamente, exotizante puesto que la tutora institucional exigía conservar los conceptos y términos originales del texto origen. Las partes traducidas no incluían las referencias bibliográficas.

La situación óptima para una traducción sería que tanto la LO y la LM tuviesen los mismos esquemas cognitivos, patrones culturales y en el mismo nivel de desarrollo. No obstante, esta visión idealista se aleja de la realidad, además de que haría innecesaria la profesión. Por consiguiente, y tal como se observó durante el proceso traslativo, cada lengua posee un sistema de estructuras cognitivas, lingüísticas y sociales que pueden no coincidir con la de la otra lengua. Partiendo de la estructura cognitiva, cabe señalar la brecha entre la cultura anglosajona que se ha especializado en el campo del medio ambiente y su aplicación en la pedagogía, mientras que este campo aún no ha tenido un amplio auge en los receptores de la lengua término (estudiantes, especialistas e interesados del tema, radicados en Caracas, Venezuela). La visión de los autores es implementar una materia vinculada al medio ambiente que lleva años difundándose en países anglosajones tales como Australia y Canadá, pero todavía no posee una posición firme en el público receptor meta. Sin embargo, tal como lo señala Gonzalo (2004) si bien las lenguas no poseen los mismos recursos denominativos porque están en diferentes etapas y estadios de desarrollo,

eso no impide la expresión de las realidades. Con el fin de solucionar el problema, se procedió aplicar uno de los enfoques de la teoría funcionalista; el carácter comunicativo del texto. Tanto el TO y el TM cumplen las mismas funciones comunicativas, que son proveer información sobre la *ecopedagogía* y analizar los factores de la vida cotidiana que afectan la naturaleza. La única diferencia en la función comunicativa sería la nacionalidad de los receptores; los del TO pertenecen a países de habla inglesa, con un sistema de educación y de vida diferentes a los destinatarios del TM, venezolanos que poseen poca información del tema. Como resultado, se decidió también aplicar una traducción equifuncional, manteniendo así el carácter comunicativo del TO.

5.2 Descripción de los textos origen

Tal como se constató con Reiss, antes de aplicar la traducción, es importante identificar la tipología textual del encargo, así como su función en la cultura origen. Pertenecen al género informativo, específicamente científicos. Siguiendo las características de este grupo propuestas por Byrne (2006), si bien presentan un léxico especializado de pedagogía ambiental o *ecopedagogía*, no es presentado en formato de manual o una guía para aplicar estrategias contra el cambio climático, sino que se enfatiza la importancia de la lucha contra el fenómeno y de implementar materias vinculadas al desarrollo sostenible. Dos de los textos traducidos están escritos en tercera persona, mientras que el restante en primera, atípico de los textos científicos ya que usualmente en este género se hace énfasis en el resultado de la acción y no en el agente que realiza la acción. Poseen terminología especializada en el tema ecológico y están redactados para expertos en el área, aunque no excluyen al público en pro del medio ambiente. No tienen fecha de edición y se clasificarán en números. A continuación se presentan los textos trabajados describiendo su función más resaltante, tomando en cuenta la teoría especificada por Newmark:

-Texto N°1: *Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education*

Escrito en tercera persona por Phillip G. Payne & Brian Watchow, pedagogos del *Monash University* en Australia y expertos en la educación ambiental. Los autores abordan en su ensayo la importancia de la educación al aire libre o “*educación al ritmo de la naturaleza*” (traducción propia), término acuñado por los autores para expresar la importancia de bajar el ritmo en el aprendizaje y en la vida cotidiana asfixiada por las tecnologías que aceleran nuestra manera de vivir. Asimismo, se expresa la importancia de esta educación para aumentar la conciencia del desarrollo sostenible y la relevancia de la relación del ser humano con su entorno inmediato, en este caso, con la playa, los estuarios marinos o con el bosque. Por ende, el texto tiene función vocativa. Debido a que es una nueva área de estudio y el texto está destinado a explicar a especialistas sobre la misma, los autores optaron por la creación de neologismos tales como *splace*, combinación de los sustantivos *space* y *place* y se usa el término, tanto para decir espacio como para decir lugar. Asimismo, hay abundancia de otros neologismos relacionados con la educación ambiental creados por especialistas en el área: *motorized ant*, *slow food*, *phenomenological deconstruction* o *disembedding*. El texto no está escrito solamente en prosa, sino que posee un fragmento en verso, el cual es una canción titulada *Dip your feet in*, obra escrita por un participante de los talleres/programas creados por los autores tales como *Experiencing the Australian Landscape*. En ellos, los autores describen las experiencias y la evolución que tuvieron los participantes, estudiantes del *Monash University* (Australia), así como las actividades llevadas a cabo tales como: *snorkeling*, *beachwalk*, *gnometracking*, siempre manteniendo el contacto de los participantes con la naturaleza (estuarios marinos, playas, bosques).

Otra característica que se puede encontrar en la traducción es la capacidad de expresar un sesgo cultural de la LO a la LM, tal como se presentó durante la traducción del texto N° 1 ante la presencia de aspectos culturales de Australia. Puesto que los términos no poseen una traducción definida en español, fue necesaria la documentación en la red, específicamente foros culturales de la vida australiana. Por ejemplo, *bushman* es

comúnmente confundido con el aborigen de Australia cuando en verdad hace referencia al vaquero australiano que arreaba las vacas en el *outback* (zona interior o despoblada del país), por ende se realizó una modulación léxica. Durante la lectura se encontró una canción escrita por un participante de las actividades académicas que los autores desean introducir en la universidad de *Monash* (Australia). Siguiendo el enfoque funcionalista, se optó por transmitir solamente el mensaje del poema sin considerar la lírica estética de la canción, ya que el encargo no contemplaba la traducción de una obra literaria, sino de un texto con función vocativa donde se desea expresar la realidad ecopedagógica en Australia. No obstante, solamente se decidió aplicar la adaptación en el título del poema porque se consideraba que una traducción literal no reflejaba el contenido del poema *per se*. Una de las palabras clave del texto es *edge* (borde/límite/costa) que implica el entorno donde los participantes tienen su experiencia vivencial, así como la comunidad ciudadana australiana y el límite entre ella y la zona interior del país. Sin embargo, el término tiene variación gramatical y semántica que se explicará en el análisis de neologismos.

-Texto N°2: *Transformative Environmental Education: Stepping Outside the Curriculum Box*

Está en primera persona y fue escrito por Julie Johnston quien propone en su ensayo un cambio en el programa académico de las escuelas canadienses e incluir más materias relacionadas al medio ambiente y al desarrollo sostenible. Predomina la función vocativa debido a que la autora relata ciertos acontecimientos en su vida como esquema y sustento de su ensayo, así como las posibles consecuencias que pueden aparecer de no asumir una conciencia con el medio ambiente. Específicamente, la autora aborda los efectos que provocan los profesores de las escuelas al seguir al pie de la letra el programa académico y no poner en práctica materias vinculadas con el desarrollo sostenible y el cambio climático. Asimismo, contiene un lenguaje informal al exponer declaraciones de estudiantes que tienen entre ocho y nueve años de edad tras haber participado en uno de los talleres ofrecidos por la autora. Está dirigido a los pedagogos interesados en crear un cambio

positivo en el medio ambiente y posee una terminología especializada con respecto a nombres de programas e instituciones académicas de Canadá y de índole internacional:

-*Green Heart Education*

-*IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change)*

-*Good Neighbours come in All Species*

-Texto N°3: *Making the Path as We Walk It: Changing Context and Strategy on Green Street*

Está en tercera persona y fue escrito por Janice Astbury & Stephen Huddart, J.W. El ensayo aborda la influencia del *Green Street*, un programa de educación ambiental de Canadá, en los estudiantes de educación superior. El texto es de lenguaje sencillo y con función vocativa, ya que basa su argumento de la conciencia ambiental en la evolución del programa canadiense *Green Street* para expandir sus ramas al resto del país. De la misma forma, se presentan los efectos positivos que ha tenido *Green Street*, así como el aumento de sus socios en los últimos años, todo esto gracias al *twist* o *giro* (traducción propia) que ha tenido lugar en el programa, hasta alcanzar el *peak* (el pico) en el *fitness landscape*. Como se puede observar, si bien existe un lenguaje sencillo, predomina el uso de metáforas o neologismos relacionados con la educación ambiental y con el ciclo de adaptación de los seres vivos. Con el fin de explicar mejor este término y sustentar la teoría de la evolución en el programa, los autores decidieron introducir en el ensayo una imagen que describe el ciclo. El ensayo tiene también como objetivo aumentar el compromiso con la naturaleza no solo por parte de los profesores, sino por los estudiantes, futuros actores que tendrán un rol fundamental en el porvenir del planeta. Está dirigido para todo público interesado en el medio ambiente, pero posee terminología educativa usada en Canadá, así como de educación ambiental, de programas e instituciones del país.

En este texto, fue grande la presencia de componentes educativos de Canadá, tales como el *K-12 programming*, nombre usado en Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Canadá para referirse al período escolar de primaria y secundaria, incluye el jardín de infancia, abreviado por la letra *K* [kindergarden]. Una opción durante el proceso traslativo

puede ser el préstamo, sin embargo, con el fin de mantener el hilo conductor del proceso comunicativo, se decidió realizar una amplificación, añadiendo un adjetivo: *programa académico K-12*. Al no traducir la abreviatura, la pasante decidió introducir una nota de traductor, explicando el significado del término. Asimismo, se observan metáforas tales como la siguiente:

TO: And then some stakeholders **looked down from the peak** on which we were standing and took notice of how the landscape had evolved as we walked across it. (Texto N°3: 164)

TM: Entonces, algunos participantes clave **miraron desde la cima** donde estábamos y vieron cómo el paisaje había cambiado y cómo habíamos logrado avanzar. (Informe de pasantía: 69)

El extracto presentado es uno de los métodos de los autores para explicar la evolución del programa académico canadiense *Green Street* usando enfoques de la teoría evolutiva. Con el fin de mantener la imagen, se decidió realizar una traducción literal, siempre siguiendo las convenciones gramaticales del TM. Al igual que el programa canadiense, se observan programas o instituciones propias de Canadá (*McConnel Foundation, the Otesha Project, Canadian Network of Environmental Education and Communication...*). Se decidió mantener los nombres en su escritura original por ser organismos públicos nacionales.

5.2 Análisis de neologismos:

Debido a que el encargo comprendía textos especializados con terminología enfocada en la pedagogía ambiental, se presentaron problemas cuyas causas principales estaban vinculadas con el hecho de representar el conocimiento especializado, la *ecopedagogía*, es decir, un problema lingüístico (los neologismos) y de campo (la pedagogía ambiental). En el siguiente análisis, se presentarán los neologismos encontrados en el encargo de traducción clasificados según el modelo de Cabré. Asimismo, se identificará en cada neologismo qué problema representa, usando los aspectos teóricos de Nord y de Hurtado.

Neologismo por composición: formación de una palabra al juntar dos vocablos con variación morfológica o sin ella; los radicales pueden ser simples o complejos.

- *Take-away pedagogies*: término designado para referir a los planes de estudios que, según los autores, provocan la falta de percepción del entorno inmediato entre los estudiantes universitarios. Se considera que este término pertenece a esta clasificación puesto que se crea un nuevo significado a través de la unión del adjetivo *take-away* por el sustantivo en plural *pedagogies*. El adjetivo tiene su definición en español “listo para llevar”, relacionado usualmente con la comida rápida. Representa un problema lingüístico ya que traducirlo como *pedagogías listas para llevar* rompería el sentido, así como el equilibrio de la lectura. Se optó por la modulación, cambio de punto de vista o categoría de pensamiento en relación con la fórmula original del TO (*pedagogías listas*), como se observa, el único cambio fue en el adjetivo.

TO: We hope the notion of a slow ecopedagogy prompts a reversal of the precarious prospects for experiential education in schooling and acts as a critique of the “**take-away**” pedagogies proliferating in education. (Texto N°1: 15)

TM: Esperamos que la noción de una ecopedagogía a ritmo lento aliente un cambio de las precarias perspectivas para la educación experimental en los estudios y actúe como una crítica de las **pedagogías listas** que proliferan en la educación. (Informe de pasantía: 25)

- *Motorized ant*: término acuñado por el ambientalista Aldo Leopold (citado por los autores) para comparar al ser humano con un destructor masivo. El neologismo implica un problema de tono ya que se debe mantener el concepto del texto origen, requerimiento de la tutora institucional. En vista de querer mantener la imagen planteada por la especialista, se decidió hacer un calco sintáctico y añadir en la traducción una nota de traductor explicando al lector el significado de dicho término.

TO: Bear Gully is about a 2-hour drive from the Peninsula campus and attracts a mix of base camping families and plug in, or “**motorized ant**” (Leopold, 1966), recreational vehicle/caravan retiree campers. (Texto N°1: 19)

TM: *Bear Gully* está a dos horas de distancia en carro del campus *Peninsula* y atrae una variedad de familias que acampan así como a “**hormigas motorizadas**” (Leopold, 1966), es decir, campistas jubilados paseando en vehículos recreacionales. (Informe de pasantía: 31)

- *Slow pedagogy of place*: hace referencia al enfoque que los autores quieren implementar en el ámbito universitario del Monash University. Ante este problema de tono, una traducción literal no hubiese sido la opción más óptima ya que no se enfatiza que la pedagogía es a ritmo paulativo. Por consiguiente, se aplicó una amplificación obteniendo como resultado *pedagogía de lugar a ritmo lento*.

TO: Our “**slow pedagogy of place**”, highlights the importance of the body in an education with various environments... (Texto N°1: 16)

TM: Nuestra “**pedagogía de lugar a ritmo lento**” destaca la importancia del cuerpo en una educación con varios ambientes... (Informe de pasantía: 26)

- *Slow food*: aparece en el texto N° 1 y es una connotación del movimiento internacional culinario iniciado hace veinte años en Italia por Carlo Petrini. Uno de sus objetivos principales es promover la salud en el hábito alimenticio con un estilo de vida basado en el respeto al ritmo natural y al medio ambiente. Ante este problema de tono se le aplicó un préstamo léxico ya que la función del texto origen es enfatizar la importancia de aplicar una ecopedagogía cuyos participantes implementen actividades que respeten el ritmo lento de la naturaleza. De la misma forma, el encargo va dirigido a un público meta que poseen conocimiento base del inglés. Asimismo, se quiso mantener el sintagma tal cual como está en el texto origen por razones de orden retórico y así provocar el efecto estético que mantuviese interesado al lector del texto meta, mas se colocó entre corchetes su traducción en español.

TO: Activities in-between the academic and experiential learning program include group food planning and preparation for the two camps following Carlos Petrini's "**slow food**" principles... (Texto N°1: 19)

TM: Algunas actividades entre el programa académico y el programa vivencial incluyen la planificación y preparación de comidas grupales para los dos campamentos, siguiendo los principios del *Slow Food* [*Comida gourmet*], filosofía de Carlos Petrini... (Informe de pasantía: 30)5059263 9572

- *Gnome-tracking*: actividad recreativa sugerida por uno de los autores del texto N° 1 con el fin de que los participantes percibiesen la naturaleza o su entorno inmediato. Se considera este neologismo un problema de conocimiento de la *pedagogía a ritmo lento*. No obstante, se pudo consultar con uno de los autores de este texto quien explicó la actividad de este taller y su objetivo en la ecopedagogía. El *gnome-tracking* consiste en buscar *gnomos* o *duendecillos* ya sea en las playas o en el campus del Monash University. Durante la búsqueda, el estudiante logra percibir y apreciar su entorno inmediato de forma progresiva. La traducción literal fue la solución más óptima para este término y no se quiso hacer una adaptación para enfatizar la presencia de una brecha cultural entre el TO y el TM. Sin embargo, se decidió cambiar la traducción de *tracking* (rastreo) por *búsqueda* por considerarlo más apropiado para la imagen de esta actividad.

TO: As an effort at this, as part of the experiential learning program component, Phil conducts a **gnome-tracking** experience for closed-minded skeptics. (Texto N°1: 24)

TM: Como un esfuerzo para esta labor y como parte del componente del programa de aprendizaje vivencial, Phil dirige **una búsqueda de gnomos** para los escépticos de mente cerrada. (Informe de pasantía: 33)

- *Fitness landscape*: El neologismo representa un problema de campo puesto que no está vinculado con la pedagogía ambiental sino con la teoría evolutiva. Creado por el teorista estadounidense Sewal Wright, el término define aquella localidad o punto geográfico más adecuado para la evolución de ciertas especies. Los autores del texto N° 3 decidieron usar el

término como metáfora que expresase la evolución del programa académico canadiense Green Street. Debido a que el concepto ya está radicado en el ámbito de la biología, se encontró su equivalente en español: *paisaje adaptativo*.

Con el tiempo, la selección natural favorecerá a los tipos genéticos que crecen y se reproducen mejor. Wright concebía esta interacción entre genes y medios como un paisaje adaptativo. Cada punto del paisaje metafórico representa una combinación específica de genes, mientras que la topografía da idea del grado en que una combinación funciona en un medio...Las poblaciones nueva migran hacia terrenos más altos, impelidas por la selección natural a ascender picos de eficacia ecológica. (Knoll, 2004: 155)

TO: All of these things made sense at that time from the perspective of Green Street stakeholders viewing the situation. However, in the coming months Green Street did not proceed calmly towards maturity as expected. It instead found itself in a process of “creative destruction” or “release” (the phase of the adaptive cycle that is generally represented by the forest fire metaphor). The program was clearly no longer on a straight path. It was in a “**fitness landscape**.” (Texto N° 3: 162)

TM: En ese entonces, y desde la perspectiva de los participantes de *Green Street* que observaron la situación, los temas tenían sentido, pero en los meses subsiguientes, *Green Street* no procedió con calma hacia el desarrollo como se tenía previsto. Se encontró en un proceso de “destrucción creativa” o de “liberación” (la fase del ciclo adaptativo que usualmente es representando por la metáfora del bosque en llamas). Evidentemente, el programa ya no iba en línea recta, iba hacia un “**paisaje adaptativo**” (Informe de pasantía: 67)

- *Green teachers*: metáfora usada por la autora para señalar aquellos profesores comprometidos con el movimiento ecológico, lo que corresponde a un problema de tono ya que se debe mantener el tono en español, tal como se exige en el encargo de la pasantía. *Profesores ecológicos* fue el equivalente más apropiado ya que de haberse hecho una traducción literal, el calco sería considerado innecesario porque no refleja de manera completa el sentido de la expresión. Por ende, se hizo una modulación.

TO: ...when the Brundtland Green School movement celebrated its 15th Anniversary in February 2008, it was striking ton toe how many teachers' testimonials focused on how isolated they had felt in their efforts to be “**green**” or “engaged” **teachers** prior to their involvement in the Brundtland Green School network. (Texto N°3:171)

TM: En la celebración del 15 aniversario del movimiento del *Brundtland Green School* en febrero del 2008, era maravilloso ver profesores que testificaron cuán aislados se sintieron en sus esfuerzos por ser **profesores “ecológicos”** o “comprometidos” antes de su participación en la red del *Brundtland Green School*. (Informe de pasantía: 79)

- *Community architecture*: con este término se refleja otro obstáculo de tono puesto que hace referencia a la creación de estructuras adecuadas dentro de la comunidad en pro del medio ambiente y de un desarrollo sostenible. Por razones de estética y de fluidez en la redacción, se decidió hacer un cambio de categoría gramatical en el sustantivo *community* para establecerlo como adjetivo en el TM: *arquitectura comunitaria*.

TO: If Green Street can assist in the development of an effective “**community architecture**,” these connections may continue to develop organically and reinforce what we hope is a growing “sustainability education movement.” (Texto N°3: 172)

TM: Si *Green Street* puede participar en el desarrollo de una eficiente “**arquitectura comunitaria**”, entonces, estas conexiones pueden seguir creciendo de forma orgánica y pueden reforzar lo que esperamos que sea un creciente “movimiento de educación sostenible”. (Informe de pasantía: 81)

- *Edgy discovery*: problema de tono ya que el adjetivo *edgy* fue empleado por los autores para jugar con el sentido de la redacción. El adjetivo puede comprenderse como el descubrimiento que tienen los participantes en la costa australiana. No obstante, al continuar la lectura del texto, se observa que los autores también intentan expresar la emoción encontrada en esta experiencia vivencial ya que *edgy* también significa *emoción* o *emocionante*. Para precisar esta visión semántica, se optó por una amplificación.

TO: Experiencing the Australian Landscape-A Slow Pedagogy of Wild/Edgy Discovery. (Texto N°1: 18)

TM: Experimentando el paisaje australiano-Una pedagogía lenta del entorno salvaje y del **emocionante descubrimiento en la costa**. (Informe de pasantía: 30)

Neologismo por acronimia: combinación de segmentos de palabras que forman una estructura sintagmática.

- *Splace*: combinación de dos sustantivos *space* y *place*, los autores del texto N° 1 decidieron usar el término por ser su propuesta de estudio novedosa. Este neologismo representa tanto un problema de tono por el deseo de los autores de mantener un registro que esté al mismo nivel de los estudiantes universitarios, como de campo ya que se presenta una nueva área de estudio con su terminología. La definición del término es per se *lugar*, pero con el fin de crear el mismo impacto estilístico en el TM, se decidió crear el neologismo *espacilugar*, el cual se acercaba más al sentido de la palabra, es decir, una traducción literal.

TO: However, given the inevitability of shifts and trends in intellectual thought, we also see the wild notion of **(s)place** in positive terms. The hybrid term “**splace**” might also make visible the concept of “edge”-that in-between and often unknowns or othered zone of human experience in nature. (Texto N°1: 17)

TM: No obstante, dada la inevitabilidad de los cambios y tendencias en el pensamiento intelectual, también consideramos la noción natural de “**espacilugar**” en sus efectos positivos. El término híbrido “**espacilugar**” también puede hacer visible el concepto de “límite”, esa zona interior, frecuentemente apartada y desconocida de la experiencia humana en la naturaleza. (Informe de pasantía: 28)

Neologismo por sufijación: adición de un elemento a la raíz de la palabra para hacer de ella un radical o a un primer radical para hacerlo de segundo grado.

- *choice-ridden take-away*: El neologismo reflejado a continuación implica un problema lingüístico ya que en el extracto representado, *choice-ridden* hace referencia a las *decisiones dirigidas* o *dominadas*. Sin embargo, aplicar una traducción literal hubiese provocado un desequilibrio en la redacción, en especial ante el término *take-away* que según el diccionario significa *listo*. Se optó por *preconcebido* porque es la palabra que sugiere la visión estándar del mundo que ya tienen los estudiantes.

TO: Yet the Anglo-Australian experience of the coastal edge is a paradoxical one, as it increasingly is for our students whose everyday postmodern lives **insist** on the fast, the urban the gadget, the **choice-ridden take-away**. (Texto N°1: 22)

TM: No obstante, es paradójica la experiencia de la costa anglo-australiana ya que es cada vez mayor para nuestros estudiantes, cuyas vidas post-modernas **están dominadas** por la velocidad, el urbanismo, el aparato y en las **decisiones preconcebidas**. (Informe de pasantía: 35)

Neologismo por prefijación: se introduce un morfema antes del radical de la palabra. Los siguientes neologismos son considerados como problemas lingüísticos puesto que los prefijos no son apropiados en español.

- *eco/ontic metaphors*: Se optó por una amplificación al introducir otros elementos lingüísticos con el fin de dar una mejor precisión del término: *metáforas de alternativa ecológica u ónticas*.

TO: We offer some “post-traditional” or alternative eco/ontic metaphors for education of intercorporeal and ethico-political versions of **doing, meaning, and becoming**. (Texto N°1: 31)

TM: Ofrecemos algunas metáforas “post-tradicionales” o de alternativa ecológica u ónticas para la educación de la realidad intercorporal y de las versiones ético-políticas de **la realización, el significado y la transformación**. (Informe de pasantía: 48)

- *disembodiment*: oposición del sustantivo *embodiment* (personificación)

TO: We feel this “fast” trajectory in environmental education constitutes another means through which the prospects of experiential education are being diminished, via the **disembodiment**, displacement, disembedding, and decontextualizing of varied face-to-face interactions and relations with others, including “nature. (Texto N°1: 17)

TM: Creemos que esta “rápida” trayectoria en la educación ambiental constituye otro de los medios a través de los cuales se disminuyen las posibilidades de una educación ambiental como, por ejemplo, con la **no personificación**, con el desplazamiento y descontextualización de variadas interacciones en persona y de las relaciones con otros, incluyendo con la “naturaleza”. (Informe de pasantía: 27)

En los siguientes términos, el calco fue considerado el proceso más apropiado puesto que es comprensible en la LM:

- *deconstruction*: término para indicar lo opuesto de *construction*.

TO: Here, slow pedagogy acts as a form of phenomenological **deconstruction** at the personal, social, cultural, and ecological layers of experience. (Texto N°1:18)

TM: Aquí, la pedagogía a ritmo de lento, actúa como una forma de **deconstrucción** fenomenológica en los niveles personales, social, cultural y ecológico de la experiencia. (Informe de pasantía: 28)

- *ecocentric*: el prefijo *eco-* engloba la temática del texto N°1 que es la conciencia ambiental.

TO: This pedagogical turn to “an **ecocentric** intercorporeality” remains on the margins in education-even un critical versions of environmental, outdoor, physical, health, and sustainable education. (Texto N°1: 16)

TM: Este giro pedagógico hacia una “intercorporeidad **ecocéntrica**” yace en los márgenes de la educación, incluso en versiones importantes de educación ambiental, al aire libre, física y sostenible. (Informe de pasantía: 26)

- *Anthropomorphized and anthropocentric place*: adición del prefijo *anthro-* que viene del griego *antrophos* y significa *ser humano*. Los términos provienen de los sustantivos *antropomorfismo* (personificación de objetos o animales) y *antropocentrismo* (doctrina filosófica que sitúa al hombre como centro del universo).

TO: Most students expect the coastal to be an **anthropomorphized and anthropocentric place** of recreational action in the surf and relaxation on the beach, not an ecocentric place of patient observation and slow (re)engagement with the spatially proximal and temporally immediate of nature's qualities and characteristics. (Texto N°1: 23)

TM: La mayoría de los estudiantes creen que la costa será un **lugar antropomórfico y antropocéntrico** para hacer surf y para relajarse en la playa, en vez de ser un sitio ecocéntrico donde va a haber una observación paciente y un compromiso progresivo (renovado) con el espacio inmediato próximo y temporal de las cualidades y características de la naturaleza. (Informe de pasantía: 37)

Neologismo semántico: ningún cambio en la forma de la palabra pero se crea un nuevo significado.

- *Curriculum box*: neologismo por analogía, la autora de este texto quiere enfatizar que la sociedad tiene una mente cerrada con respecto al calentamiento global. Para ello crea un juego de palabras al introducir el sustantivo *box* (caja), por ende, un problema de tono. Una solución ante este obstáculos sería *curriculum cuadrado* o *curriculum ortodoxo*, pero se optó por la descripción de la metáfora para transmitir mejor los límites (parecidos a los de una caja) presentes en el programa académico.

TO: Environmental education has become trapped in the **curriculum box**. (Texto N°2: 149).

TM: La educación ecológica se quedó atrapada en **los límites del programa académico**. (Informe de pasantía: 50)

Se tiene el mismo caso para el término *global warming box*:

TO: At a time when our student's generation is becoming trapped in a **global warming box**. (Texto N°2: 149)

TM: En una época donde la generación estudiantil se ve **limitada por el cambio climático**, su educación debe adaptarse rápidamente a los cambios de su planeta. (Informe de pasantía: 50)

- *Wild environmental education*: si bien ya existe el término *environmental education* (educación ambiental), al introducir el adjetivo *wild* (salvaje), ya no se enfatiza que hay una enseñanza relacionada con el medio ambiente, sino que los participantes reciben la enseñanza en la naturaleza, un problema de tono. Por ello, se decidió hacer una ampliación para precisar mejor el sentido: *educación en el entorno salvaje*.

TO: Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in **Wild Environmental/Outdoor Education**. (Texto N°1: 15)

TM: Deconstrucción fenomenológica, pedagogía a ritmo lento y el giro corporal en la **educación al aire libre o en el entorno salvaje**. (Informe de pasantía: 101)

- *Redeeming somatic reflection*: El obstáculo de este término fue la falta de conocimiento no de la pedagogía ambiental, sino de la educación somática. *Somatic reflection* [reflexión somática] tiene que ver con los estados emocionales y corporales en función de la comprensión en la educación. En el texto, los autores usan el término para relacionarlo con su enfoque ecopedagógico donde se aprecia el entorno inmediato. Al añadir el adjetivo *redeeming*, los autores quieren expresar que la reflexión somática debe ser aceptada por el individuo.

TO: We want to minimize the influences of peer/teacher “talk” in their conceptualization of the meanings of the experiences. Richard Shusterman's (2008) book, *Body Consciousness*, devotes a chapter to the idea of “**redeeming somatic reflection**”, and uses John Dewey's account of the essential body-mind unity in experiential inquiry, to demonstrate how such a unity occur. (Texto N°1: 26)

TM: Queremos minimizar en su conceptualización los significados de las experiencias, cualquier influencia del “habla” ya sea del compañero del grupo o del profesor. El libro de Richard Shusterman (2008) dedica un capítulo a la idea de “**la reflexión somática redentora**” y usa la percepción de la importancia de la unidad cuerpo-mente en una búsqueda experimental de John Dewey con el fin de demostrar cómo puede ocurrir dicha unidad. (Informe de pasantía: 42)

- *Peak*: sin una documentación apropiada, el término tiene varios significados, puede ser la cima de una montaña, el pico de un gallo, lo que puede llevar a un falso sentido. El neologismo pertenece a la teoría evolutiva, una metáfora para hacer referencia al clímax de la evolución de una especie. Los autores del texto N°3 también usan el término para mostrar la evolución de su programa ecológico, *Green Street*.

TO: And then some stakeholders looked down from the **peak** on which we were standing and took notice of how the landscape had evolved as we had walked across it. In effect, from the vantage point of five year’s experience and many people’s reflections, it appeared that the lack of formal environmental curriculum education was not a significant obstacle. (Texto N° 3: 164)

TM: Entonces, algunos participantes clave miraron desde la **cima** donde estábamos y vieron cómo el paisaje había cambiado y cómo habíamos logrado avanzar. En efecto, desde la ventaja de tener una experiencia de cinco años, y por las reflexiones de varias personas, parecía que la ausencia del programa formal de educación ambiental no era un gran obstáculo. (Informe de pasantía: 69)

Neologismo por lexicalización: formado a partir de la lexicalización de una forma flexiva, no un paradigma completo.

- *Phenomenologically deconstructive experiences*: el adverbio *phenomenologically* viene del sustantivo *phenomenology* (fenomenología), rama de la filosofía que estudia los fenómenos presentes en la conciencia. Los autores deciden poner en práctica actividades en

las que los participantes tratan de recordar experiencias de su infancia. El neologismo representa un problema de traducción ya que no es usado comúnmente en el campo *ecopedagógico*. Se hizo una correspondencia exacta en el léxico y en la estructura entre el TO y el TM (traducción literal) para crear una estructura próxima a la idea del TO: *experiencias fenomenológicamente deconstructivas*.

TO: As they [the students] devise their experiential sessions, we indicate to students that the geographical and activity-basis boundaries from the first experiential learning program no longer apply. We suggest that the **phenomenologically deconstructive experiences** we model *might* be extended in different ways to include aspects of social and cultural history, Indigenous studies, and contemporary ethics/politics of the place... (Texto N°1: 25)

TM: Mientras los estudiantes crean sus sesiones experimentales, les indicamos que en esta ocasión ya no pueden aplicar los límites geográficos y las actividades de base del primer programa de aprendizaje experimental. Asimismo, sugerimos que las **experiencias fenomenológicamente deconstructivas** que elaboramos *pueden* ser ampliadas en diversas formas para incluir aspectos de la historia social y cultural, estudios indígenas y de las actuales políticas/éticas del lugar. (Informe de pasantía: 40)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez presentados los puntos abordados en este trabajo de grado, se puede observar que el proceso traslativo estuvo condicionado por varios factores, comenzando con una institución que establece un encargo con sus parámetros, así como de un período de tiempo para su entrega. Durante la lectura, es imprescindible, como lo constata Reiss, la identificación de su tipología, en este caso textos especializados, así como de su función en la cultura origen, en este caso difundir información sobre la *ecopedagogía* y su importancia para asegurar un futuro sostenible.

Otro factor del trabajo de grado corresponde a la localización de los posibles problemas de traducción. El problema macro de esta pasantía fue la terminología en la que el significado de la palabra es único en el tema estudiado por el experto quien adquiere conocimiento del campo de estudio por medio del aprendizaje. El tema principal de los textos origen es la pedagogía ambiental la cual ha tenido un gran auge en las últimas décadas a nivel pedagógico (siendo el cambio climático una de las causas principales), mas no se ha alcanzado aún una terminología estándar en la cultura término. Ante este obstáculo y contrario al especialista, el traductor prescinde, en algunos casos, de la documentación e investigación (tercer factor condicionante) para comprender el texto especializado a traducir y así hacer la transferencia a la cultura receptora. Gracias a este procedimiento aplicado durante la pasantía, la estudiante logró enriquecer su capacidad cognoscitiva que no había considerado hasta el análisis de los textos metas, por ejemplo, tomar en cuenta la brecha cultural existente entre las dos lenguas presentes en el encargo de traducción, también la ampliación de su competencia cognoscitiva (capacidad de análisis y comprensión) de la pedagogía ambiental practicada en países extranjeros.

Una vez identificados los obstáculos que surgen en el proceso traslativo, fue necesaria otra documentación, pero de los aspectos teóricos que pudiesen ser base del análisis del proceso traslativo. El enfoque funcionalista (Nord) certifica que el proceso traslativo implica más que conocimiento lingüístico de dos lenguas, también se debe abarcar el aspecto sociocultural, comunicativo, como se constata con el enfoque funcionalista, en especial si se abordan textos especializados al identificar su función en el proceso

comunicativo que es en parte producida por artículos que presentan un tema de estudio en específico y desean divulgarlo a un público, ya sea experto en el área o que posea conocimientos de ella. En dicha circunstancia, siguiendo las sugerencias de Vermeer y Reiss, se decidirá en el encargo de traducción si el texto resultante tendrá una coherencia intratextual (texto acorde con la cultura de la lengua término) o una intertextual (se mantiene la relación entre el texto origen y el texto meta). Por ende, se valida el enfoque teórico que enfatiza la importancia del encargo de traducción presentada en la pasantía.

Al tener un texto especializado, es posible la presencia de neologismos que a veces son creados para cubrir un vacío existente en el léxico del idioma, en este caso, del inglés. En el trabajo de grado, la mayoría de los neologismos no poseen un cambio radical en la gramática, mas se creaba un nuevo sentido relacionado con la *ecopedagogía* y con la cultura de la lengua origen. Los procesos de traducción propuestos por Delisle, Newmark entre otros mencionados en el marco teórico, ayudaron a reflexionar sobre las soluciones de traducción para los conceptos básicos del tema tratado. Esta experiencia fue enriquecedora, ya que además de poner en práctica los postulados teóricos adquiridos durante el proceso de formación en la *Escuela de Idiomas Modernos* de la UCV y la realización del trabajo de grado, también se aplicaron herramientas que fueron imprescindibles (diccionarios, foros, documentos vinculados con la *ecopedagogía*) junto con la consulta a expertos de esta área de conocimiento.

Como recomendación, se sugiere la inserción de metodología de traducción especializada dirigida a estudiantes en Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Escuela de Idiomas Modernos (EIM). Si bien se estudian textos con léxico especializado, no se estudian aspectos teóricos vinculados con terminología especializada (Cabré) que puede estar presente en un futuro trabajo de un recién egresado de la EIM, en especial con textos de temas tan importantes para el porvenir del medio ambiente como lo es la *ecopedagogía*.

REFERENCIAS

Almela, Ramón. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Ariel S.A: Barcelona.

Atsbury, J. y Huddart, S. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. En Bob Jickling & Constance Russel (Ed). *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 14 (pp. 15-32) Lakehead University: Ontario.

Cabré, M. Teresa. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Antártida: Barcelona.

Cabré, María. (2003). *Theories of terminologies*. [Base de datos en línea]. Disponible: <http://www.hf.uib.no/forskorskole/cabre.pdf> [Consulta: 2011, noviembre]

Cabré, María. (2004). *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*. [Base de datos en línea] Disponible: <http://www.iula.upf.edu> [Consulta: 2011, noviembre]

Camacho, José. (s.f) *Consideraciones sobre la creatividad léxica. El ejemplo de Juan Goytossolo*. Disponible: dialnet.unirioja.es [Consulta: 2011, octubre-noviembre]

De Bustos, Eugenio. (1986). *Composición nominal del español*. Ediciones de Salamanca: Salamanca.

Delisle, J., Bastin Georges. (2006). *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*. Colección estudios: Caracas.

Equipo Nacional de Educación Ambiental. (2009). Política nacional de educación ambiental y participación comunitaria. *Educación, participación y ambiente*. (Nº 3), 19-27.

Gamero, Silvia. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Ariel: Barcelona.

Gonzalo, C., García, V. (2004). *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros, S.L: Madrid.

Greenheart Education. (2011). [Base de datos en línea]. Disponible: <http://www.greenhearted.org>. [Consultado: 2011, septiembre]

Hurtado, Amparo. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Cátedra: Madrid.

Johnston, J. (2009). Transformative Environmental Education: Stepping Outside the Curriculum Box. (Eds). En Bob Jickling & Constance Russel (Ed). *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 14 (pp. 149-157) Lakehead University: Ontario.

Knoll, Andrew. (2004). *La vida en un joven planeta*. Crítica, S.L: Barcelona.

Newmark, Peter. (1992). *Manual de traducción*. Cátedra: Madrid.

Nord, Chrisiane. (1997). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Saint Jerome Publishing: Manchester.

Nord, Christiane. (1990). *Aprender a traducir: diversos aspectos de la didáctica de la traducción*. Heidelberg: Universidad de Heidelberg.

Nord, Christiane. (2009) *El funcionalismo en la enseñanza de la traducción*. Disponible: <http://aprendeonline.udea.edu.co> [Consulta: 2011, octubre-noviembre]

Oxford University Press. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. [CASIO, diccionario electrónico]

Oxford University Press. (2003). *Gran Diccionario Oxford Inglés-Español*. [CASIO, diccionario electrónico]

Payne, Phillip. (2006). *Gnome-tracking vs. the skepticks: Experiential education and the early childhood setting*. [Base de datos en línea]. Disponible: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au> [Consulta: 2011, agosto]

Payne, P., y Wattchow, B. (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. En Bob Jickling & Constance Russel (Ed). *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 14 (pp. 15-32) Ontario: Lakehead University.

Pavel, S., Nolet, D. (2002) *Manual de terminología*. [Base de datos en línea]. Disponible: <http://www.btb.gc.ca> [Consulta: 2011, octubre]

Real Academia Española. (2009) *Diccionario de la lengua española-Vigésima segunda edición*. [Base de datos en línea]. Disponible: <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta: 2011, noviembre]

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005) *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Santillana, Ediciones Generales, S.L: Bogotá.

Saussure, Ferdinand. (1981). *Curso de lingüística general*. Talleres EDIGRAF S.A: Buenos Aires.

Universidad Católica Andrés Bello. (2010). *Programa Integral de Gestión Ambiental*. [Base de datos en línea]. Disponible: Universidad Católica Andrés Bello, Centro de Desarrollo de Ingeniería. [Consulta: 2011, octubre]

Verdegal, Joan. (2000) *La traducción de neologismos*. [Base de datos en línea]. Disponible: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/83/pyc836_es.htm [Consulta: 2011, octubre]

Zatarain, I. M., Romero, G. (2002) *Gramática Lengua Española. Reglas y Ejercicios*. Larousse: Distrito Federal.

Trebola Organización Ecológica. (s.f). [Página web en línea]. Disponible: <http://trebolaecologicasalidas.blogspot.com>. [Consultado: 2011, septiembre]

ANEXOS