



Oxarango, F. (2020) Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Universidad Nacional de Córdoba

Maestría de Intervención e Investigación Psicosocial

Cohorte 2016-7

Tesis de Maestría:

1.- “¿Cómo se representan la sustentabilidad del ambiente les estudiantes de la universidad pública?”

Directora: Dra. Leila Cleuri Pryjma

Co- directora: Dra. Raquel Bohn Bertoldo

Maestrando: Lic. Fabián Claudio Oxarango

E-mail: atencionpsicologica@gmail.com

DNI/ Legajo N° 24371985

Argentina

- 2020 -

Índice.

A. Introducción

1- Resumen.....	4
1.1- Resumen.....	4
1.2- Abstract.....	5
2- Introducción general.....	5

B. Marco contextual

3- Contexto Espacio-Temporal.....	7
4- Contextos del saber.....	8
4.1- La Educación Ambiental (EA).....	8
4.2- Diversas iniciativas sustentables.....	11
4.3- Iniciativas en las universidades argentinas.....	12

C. Marco teórico

5- La construcción social del ambiente.....	13
6- Las representaciones sociales.....	14
6.1- Teoría del núcleo central y elementos periféricos.....	16
6.2- Representaciones sociales y las prácticas.....	18
6.3- En relación a nuestras prácticas.....	20

D. Planteamiento del problema de indagación

7- Sustentabilidad.....	21
8- Metodología.....	22
8.1- Objetivos de investigación.....	23
8.2- Objetivos específicos.....	23

E. Abordajes

8.3- Escenario de investigación.....	23
8.4- Tipo de estudio.....	24
8.5- Diseño de la investigación.....	25
8.6- Descripción de la muestra.....	26
8.7- Tipo de muestreo.....	26
8.8- Instrumentos y procedimiento.....	28
8.9- Acceso al campo y recolección de datos.....	29
9- El campo grupal.....	30
10- En la perspectiva de la intervención.....	32

F. Procesamiento de la información	
11- Recolección de la información.....	33
12- Análisis de programas informáticos.....	33
12.1- IRAMUTEQ.....	34
12.2- Prácticas sustentables en el Complejo Universitario Manuel Belgrano....	50
12.3- La Educación Ambiental (EA) en relación a la representación social.....	53
12.4- EVOC.....	54
12.5- Convergencias a partir de los programas informáticos.....	60
G. Otros análisis de lo relevado	
13- Dinámicas grupales en contexto.....	62
14- Análisis de contenido de los grupos de discusión.....	63
14.1- Categorías generales y referentes del discurso grupal.....	64
14.2- La sustentabilidad según los grupos de ingresantes (A).....	66
14.3- La sustentabilidad según los grupos de egresantes (B).....	70
H. Ejes de los debates	
15- Análisis de secuencias de interacción en el contexto grupal.....	78
15.1- Decir sustentabilidad, hacer.....	78
15.2- Función social de la universidad pública en relación a la sustentabilidad....	85
15.3- Eje normativo ancla la sustentabilidad en lo social.....	88
15.4- Cambio hacia la sustentabilidad.....	92
15.5- Consensualización.....	99
15.6- Individualismo e identificación.....	104
15.7- Como parte del sistema.....	111
I. Fase cuantitativa de indagación	
16- Encuesta sobre el CUMB de la Universidad Nacional de Mar del Plata....	113
J. Discusión	
17- Convergencia de la información relevada.....	130
K. Síntesis final	
18- Conclusiones.....	137
19- Bibliografía.....	140
20- Anexos (A y B).....	154

“...que la esperanza no es una certeza,
que la esperanza debe crecer, paradójicamente, con la desesperanza,
y que la idea de metamorfosis se ha vuelto saludable, acaso la más importante en lo sucesivo.”

Edgar Morín y Nicolas Hulot, El año I de la Era ecológica, pág. 145.

A. Introducción

1- Resumen.

En la presente investigación se aborda las representaciones sociales de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes de la universidad pública y gratuita a partir de 4 grupos de discusión (n= 24) y, posteriormente de una muestra más amplia (n= 905) mediante 19 ítems con escalas tipo Likert. Se utiliza la Técnica de Asociación Libre de Palabras (TALP) como inductor del discurso grupal en torno conceptos asociados a la problemática ambiental, tales como: Educación Ambiental (EA), prácticas sustentables y tratamiento de residuos, según los estudiantes se representan en el llamado Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Los datos fueron analizados de acuerdo a la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) utilizando software IRAMUTEQ, EVOCA, análisis de contenido y de las secuencias de interacción en pos de la comprensión social del fenómeno. Las construcciones discursivas se agruparon en dimensiones, que refieren al núcleo figurativo: cuidado ambiental para mantenerse, y otras que articulan los significados con su contexto: forma de vida como ejemplo y organización en la comunidad que dan cuenta de una perspectiva relacional que sitúa al ambiente como Otro significativo. Resulta interesante el análisis de los componentes funcional, normativo e identificatorios de la representación social que contextualizan la toma de decisiones de los estudiantes en su ambiente.

1.1- Resumo.

Nesta pesquisa, as representações sociais da sustentabilidade do meio ambiente dos alunos da universidade pública e gratuita são abordadas a partir de 4 grupos de discussão (n = 24) e, posteriormente, de uma amostra maior (n = 905) por meio de 19 itens com escalas do tipo Likert. A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é utilizada como indutora do discurso grupal em torno de conceitos associados aos problemas ambientais, tais como: Educação Ambiental (EA), práticas sustentáveis e tratamento de resíduos, segundo os alunos que estão representados na convocatória Complexo Universitário Manuel Belgrano (CUMB) da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Os dados foram analisados de acordo com a Teoria das

Representações Sociais (TRS) por meio do software IRAMUTEQ, EVOC, análise de conteúdo e sequências de interação em busca da compreensão social do fenômeno. As construções discursivas foram agrupadas em dimensões, que se referem ao núcleo figurativo: cuidado ambiental para se manter, e outras que articulam os significados com seu contexto: modo de vida como exemplo e organização na comunidade que dão conta de uma perspectiva relacional que situa o ambiente como Outro significativo. É interessante a análise dos componentes funcionais, normativos e identificadores da representação social que contextualizam a tomada de decisão dos alunos no seu ambiente.

1.2- Abstract.

In the public and free university in Argentina, this research explores the students' social representations of the environmental sustainability approached from four discussion groups (n = 24) and, later, from a larger sample (n = 905) by means of 19 items with Likert-type scales. The Word Free Association Technique (TALP) is used as an inducer of group discourse around concepts associated with environmental problems, such as Environmental Education (EA), sustainable practices and waste treatment, according to the students they are represented in the building call Manuel Belgrano University Complex (CUMB) of the National University of Mar del Plata (UNMdP). The data were analysed according to the Theory of Social Representations (TRS) using IRAMUTEQ software, EVOC, content analysis and interaction sequences in pursuit of the social understanding of the phenomenon. The discursive constructions were clustered into dimensions, which refer to the figurative core: environmental care to maintain it, and others that articulate the meanings with their context: way of life as an example and organization in the community that account for a relational perspective that places the environment as a significant Other. The analysis of the functional, normative and identifying components of the social representation that context the decision making of the students in their environment is interesting to attend.

2- Introducción general.

En el marco de la relación problemática que plantea el ser humano con su ambiente, donde la producción y consumo superan la capacidad de regeneración de la biósfera (Latouche, 2009), la supervivencia de la especie tal como se la conoce hoy se halla en vilo, habiéndose instaurado conflictos de carácter socioecológico (Folch, 1993). De acuerdo a la ONU, la pérdida de biodiversidad que hemos ocasionado hace décadas, entre los que cuentan los incendios recientes de la selva amazónica y bosques de Australia, amenaza hoy con incrementar la lista de casos de

zoonosis (enfermedades transmitidas de los animales a los humanos). Esto sucede al provocar el derrumbe de las barreras naturales que protegen a nuestra especie, mientras que si se conservan podrían ser una poderosa herramienta en la lucha contra pandemias como la que ahora causa el Covid- 19.

Existe una tasa de rotación y de consumo de los productos cada vez más acelerada, y así, una producción de desperdicios cada vez más agresiva y una actividad cada vez más grande para tratar estos desperdicios (Maris, 2006). En esa línea, y ante la imposibilidad de un crecimiento infinito en un mundo finito, Georgescu-Roegen (1971) plantea que resulta necesario reestablecer el vínculo con la Tierra que se ha roto. A su vez, “si seguimos explotando la vida silvestre y destruyendo los ecosistemas, podemos esperar un flujo constante de enfermedades que pasan de los animales a los seres humanos en los años por venir”, afirmó la directora ejecutiva del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Andersen, 2020).

Según Brailovsky y Foguelman (1991), denominamos “ambiente” a la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, los seres vivos y las actividades humanas; esto es, lo que emerge de la relación entre la cultura y el ecosistema (Noguera de Echeverri, 2016) y nos incluye a nosotros mismos. Así entonces, la teoría de Gaia (Lovelock & Margulis, 1974) contempla a la Tierra como un sistema autorregulado que surge de la totalidad de organismos que la componen, por lo que, de lo favorable que resulten estas condiciones podremos continuar nuestras vidas. A este respecto, dicha teoría predice que nos queda poco tiempo para reaccionar si queremos evitar los cambios desagradables que se nos vienen encima (Lovelock, 2007, pág. 103).

En 1968, intelectuales y políticos nucleados en el Club de Roma reflexionan acerca del impacto del crecimiento infinito en el medioambiente y en el futuro de la humanidad. Fruto de ello, se realiza el encargo a un grupo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology de un estudio cuyos resultados se dan a conocer en 1972 en el informe: “Los límites del crecimiento” firmado por más de 1.600 científicos, entre ellos 102 premios Nobel de 70 países, donde se advierte acerca de la capacidad del planeta Tierra para resistir el grado de expansión económica que conlleva búsqueda de bienes y servicios de la humanidad. (Meadows, Behrens, Meadows, & Randers, 1972).

A este respecto, América Latina se ha convertido en los últimos años en la región donde más líderes ambientalistas han sido asesinados (BBC, 2019; Global Witness, 2019). El alto índice de criminalidad se atribuye a la corrupción e impunidad reinante, la que se acompaña una criminalización u hostigamiento donde es más fácil acusar a una persona difamada. Esto sucede a partir de una primer fase de hostigamiento donde predominan la difamación y estigmatización de los pobladores que se oponen a los proyectos extractivistas (Sierra Praeli, 2019).

En Argentina, la Fundación Bariloche (Herrera, A. O. ; Scolnick, H. D. ; Chichilnisky, G. ; Gallopin, G. C. ; Hardoy, J. E. ; Mosovich, D. ; Oteiza, E. ; Romero Brest, G. L. de; Suárez, C. E. ; Talavera, L., 1977), con base en el Modelo Mundial Latinoamericano (MML), manifestó que si se ponía como objetivo central el desarrollo de los pueblos, la eliminación del hambre y no el estilo consumista de los países centrales, en aquel entonces, los recursos naturales alcanzaban para sostener una población tres veces superior a la existente a comienzos de los '70.

En este contexto, es importante considerar que los organismos estatales son los mayores empleadores, proveedores de servicios y consumidores de recursos (Domingues, Lozano, Celeumans, & Ramos, 2017) según lo relevado por la Iniciativa de Reporte Global con sede en Holanda (GRI, 2005), por lo cual, es relevante que las políticas ambientales se inicien allí por la importancia en su influencia hacia el resto de la sociedad. A este respecto, las universidades pueden cumplir un rol central en el abordaje de la problemática del tratamiento de residuos e impulso de prácticas sustentables (Wright, 2002).

En esa línea, en América Latina se han desarrollado y puesto en práctica diversos programas de gestión ambiental en las universidades y en instituciones estatales (Armijo de Vega, Ojeda-Benítez, & Ramírez-Barreto, 2003; Barrientos, 2010; Conde Hernández, González Castillo, & Mendieta Márquez, 2006; Touguinha & Pato, 2011) tendientes a promover la Educación Ambiental (también llamado proceso de alfabetización ambiental) que permita desarrollarnos y lograr una nueva cultura intelectual, de consumo y tecnológica.

B. Marco contextual

3- Contexto Espacio- Temporal.

Desde el 2010 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsa la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA) donde participan 350 universidades, entre ellas la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), de 15 países de la región (2019). En este escenario, se constituye la Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas (ENSUA) que se propone la construcción de una cultura ambiental universitaria mediante la incorporación la dimensión ambiental en todos los ámbitos que hacen a la vida universitaria, desde lo curricular a la gestión edilicia, la gestión y la investigación. Estrategia que intenta dar cumplimiento al artículo 3 de la ley de Educación Superior (1995) que plantea para las instituciones universitarias argentinas "...promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente..." entre sus prerrogativas.

Por consiguiente, en 2017 desde la Red de Universidades Argentinas para la Gestión Ambiental y la Inclusión Social se inicia un diagnóstico sobre la institucionalización de la perspectiva de sustentabilidad en la educación superior mediante la distribución de encuestas que fueron respondidas por 28 universidades públicas y 4 privadas (no contestaron la UNC ni la UNMdP). El indicador más alto en este relevamiento (más de 90%) fue la incorporación de la temática ambiental a la currícula universitaria y la conformación de grupos de investigación específicos sobre ambiente (Tobi & García, 2019).

La Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP) se constituyó sobre la base de la Universidad Provincial y la Universidad Católica “Stella Maris”. En 1980, época del gobierno dictatorial de facto, comienza la construcción del edificio actual llamado Complejo Universitario Manuel Belgrano (en adelante CUMB) donde funcionan 6 de las 9 facultades, donde tomará lugar la presente investigación. A su vez, Mar del Plata con una población aproximada de 700.000 habitantes, ha sido la primera ciudad argentina incluida en la Iniciativa Ciudades Emergentes y Sostenibles (ICES) del Banco Interamericano de Desarrollo, a comienzos de 2012. En 2013 la UNMdP adhiere al Pacto Global de las Naciones Unidas y se declara “institución comprometida con el Medio Ambiente”.

A este respecto, aquí se considera a esta universidad pública, donde trabaja y se ha graduado el que suscribe, como un territorio significativo en la construcción y promoción de una conciencia ambiental, como elemento insustituible del bienestar general.

4- Contextos del saber.

Saber es una actividad que sólo puede entenderse en relación con el contexto de donde deriva su lógica y racionalidad que contiene (Jovchelovitch, 2014). Por lo cual, resulta relevante develar donde se origina el saber que les estudiantes producen sobre su ambiente.

4.1- La Educación Ambiental (EA).

Es posible imaginar una convivencia armónica en nuestro planeta Tierra y la prosperidad de poder dejar el legado de preservación y cuidado de los bienes intangibles a las venideras generaciones. El concepto de Educación Ambiental (EA) se ha propuesto desde los años sesenta, y plantea una educación “a favor del medio” que, aportando conocimientos, prácticas, actitudes, valores, conductas, favorece el desarrollo sustentable. Posteriormente, la EA ha de centrarse en las personas y en la comunidad, y no en el medio (Álvarez Suárez & Vega, 2009). Es decir, ha de ser una educación *para cambiar la sociedad*; una educación que ayude a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los problemas que se producen

en el mundo y enseñe aquellos conocimientos, valores que fomenten una forma de vida sustentable, de forma que se procuren los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que nos lleven a alcanzar un modelo de comunidad que implique no sólo una mejora ambiental, sino también una mejora social, económica y política a nivel global. Así lo ha entendido la ONU que, en su 57 sesión (2004), declaró al periodo 2005-2014 como el Decenio de la Educación para un Desarrollo Sostenible (UNESCO).

En los últimos años la atención ha estado centrada en las desigualdades globales en el consumo. También se sabe que no es posible aproximarse a la sustentabilidad sin cambiar las tendencias de los patrones de productividad y de consumo (González- Gaudiano, 2007). La influencia de la cultura a partir de los “*mass media*” (publicidad, medios de comunicación) impulsa un patrón de consumo desaprensivo que está inmerso en el estilo de vida de la población actual, entre otras influencias menos advertidas y no menos condicionantes de nuestra vida.

La EA, como instancia de descentramiento del sujeto, se propone diluir la brecha existente entre el discurso teórico y la práctica, esto es, entre la preocupación ambiental y las prácticas sustentables. Por lo demás, se sostiene que la principal contribución de la universidad es la provisión de Educación para el Desarrollo Sustentable (Grindsted, 2011) a los actores locales (Karatzoglou, 2013).

De acuerdo a la Cumbre de la Tierra en 1992, la educación debe lograr conciencia ética y promover un comportamiento consistente con el uso sustentable de los recursos naturales y el desarrollo sustentable (Conde Hernández, González Castillo, & Mendieta Márquez, 2006). Sin embargo, las 2500 recomendaciones de la Agencia 21 de Río son dejadas a los buenos oficios de las ONGs y al *sponsoreo* de las firmas multinacionales, y la solución a los problemas de la contaminación, cambio climático, etcétera, se confían a las fuerzas del mercado (Latouche, 2007). Para tener en cuenta los grandes equilibrios ecológicos que son necesarios, se tiene que poner en cuestión ciertos aspectos de nuestro modelo económico de crecimiento, es decir, de nuestro modo de vida. El modelo de destrucción consumista pretende eternizarse a partir del concepto de desarrollo sostenible, que según Latouche, “no escapa al imperialismo cultural ni al etnocentrismo” (pág. 33). En contraposición a esas políticas que intentan desertificar el tejido social, el autor de “Sobrevivir al desarrollo” propone la alternativa *convivencial*, afín a los saberes ancestrales y la economía circular, de una sociedad local. Se encuentran solapadas en esta brecha entre polos opuestos: las ONGs conservacionistas internacionales que “combinan la excesiva compasión por la naturaleza y el absoluto desprecio por las poblaciones de los países dependientes” (Svampa, 2008). Con esto, se configuran diferencias según el mapa sociopolítico, donde la mirada noroccidental ha prevalecido como hegemónica, al tiempo que las transnacionales ecologistas se interponen al uso común local de la tierra. Aquí, tampoco se

supone la adhesión a un contexto naturalizado conservacionista (Orduna, 2008), donde la participación es irreflexiva producto de una imagen que hipersensibiliza, como sucede según las internacionales ecologistas citadas. Sino más bien, una moralidad de las relaciones sensatas de los seres humanos con su entorno, del prudente consumo sostenible de recursos y de la justicia distributiva con el resto de sus semejantes (Folch, 1993). Además, la postura que aquí se toma, se asemeja a lo que Martínez Allier llama “ecología popular” (2005), que representa el movimiento de justicia ambiental surgido de nuevas formas de movilización y participación ciudadana, arraigados en lo local.

La EA no es neutra; es un acto político, basado en valores, para la transformación social (Novo Villaverde, 2009). La EA se ha convertido en algo eficazmente subversivo, en términos de impacto social por vía educativa (Folch, 1993). No obstante, las antedichas conferencias mundiales y tratados sobre cuestiones ambientales han orientado los fines del desarrollo, al tiempo que subsumen lo ambiental “hasta hacer coincidir el pensamiento y la educación ambientales con el desarrollo sostenible y sustentable” (Noguera de Echeverri, 2016, pág. 109). Se cita al poder económico para referirse a la emergencia de la noción de *desarrollo sostenible* y se la contrapone a la preocupación ambiental como una preocupación por la vida, una condición de la vida (Noguera de Echeverri, 2016), del buen vivir (Svampa, 2011) asociada a esa alternativa convivencial que genera nuevas formas de movilización y participación ciudadana, que escapa a la imposición del imperialismo neocapitalista que postula representaciones hegemónicas, globales. Moscovici manifiesta que cuando “la minoría se niega a entrar en compromisos, únicamente la mayoría carga con la responsabilidad de hacer concesiones para reestablecer el consenso y dar un significado” (Doms & Moscovici, 1984a, pág. 81) al ambiente. Estos conflictos socioecológicos impactan en la comunidad universitaria para generar debates.

En el siglo XX la EA se ha mantenido al margen de currícula escolar en Latinoamérica, tanto así, como la carencia de marcos jurídicos para el ejercicio de la misma (González Gaudiano, 1998). En la presente investigación, se toma la EA tanto dentro de los procesos educativos escolarizados, incluida la universidad, como no escolarizados. A la EA se la considera un proceso que puede ocurrir en todos los espacios de aprendizaje y estar presente en la currícula de todas las disciplinas (Reigota, 2007). Allí donde los procesos de cooperación tienen lugar, el rol de la universidad es ponderado (Karatzoglou, 2013) por su potencial científico y tecnológico (Zilahy & Huising, 2009) en el marco de su aporte a la comunidad.

Resulta edificante considerar a la Educación Ambiental (EA) como marco para arribar a las Representaciones Sociales (RS) de la sustentabilidad de los estudiantes en el ambiente universitario, en tanto componentes cognitivos y sociales, que hacen a la implicación de los sujetos en su entorno.

4.2- Diversas iniciativas sustentables.

Las políticas ambientales de gestión universitaria comenzaron por los años noventa en los países desarrollados (Wright, 2004; Grindsted, 2011). Así, han surgido en todo el mundo eco-campus o campus sustentables. Los mismos articulan, con una visión sistémica, todas las unidades académicas para obtener un modelo de gestión ambiental universitario rentable, cuyo resultado impacta en el mejor uso de los recursos y como ejemplo de sustentabilidad para la sociedad en general (Martínez Lucero & Bareño Domingo, 2009).

En Europa se presentan como “renovados intereses” de instituciones estatales la redefinición del consumidor y el ciudadano para arribar a un consumo basado en los criterios de sustentabilidad (Rumpala, 2011; Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., Ibáñez Rojo, R., 2014), tanto así, como llevar voluntaria y grupalmente esos preceptos “verdes” o “downshifting” como modo de vida simple (Lorenzen, 2012; Huddart Kennedy, Krahn, & Krogman, 2013; Couceiro Arroyo, y otros, 2016). Existen también grupos de consumo, sostenidos en torno a preceptos de agroecología y soberanía alimentaria, y conforman un activismo comprometido con base en la alimentación (Couceiro Arroyo, y otros, 2016). En 2010 Unión Europea inició un proyecto que genera y aplica conocimiento con base en grupos de discusión para el trabajo de formulación de políticas para la sostenibilidad en entornos del mundo real (ej.: uso doméstico de energía, la movilidad, los contadores de energía “inteligentes”, etc.) (Horlick- Jones & Prades, 2014). La Comunidad Económica Europea lanzó su horizonte 2020 en cuanto a la primera estrategia europea en plásticos (Estrategia Europea en Plásticos, 2018), donde detalla las recomendaciones para los gobiernos: en preservar y optimizar el capital natural, en suma, optimizar el uso de los recursos orientados hacia una economía circular. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, aprobada por los dirigentes mundiales en 2015, constituye el nuevo marco para el desarrollo sostenible a nivel mundial y establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Dichas políticas incentivan buenas prácticas mediante un tipo de gestión participativa (Foro de las Ciudades, 2018) que tiene su raíz en la experiencia de Porto Alegre (Azevedo, 2003).

En América Latina, existe ya una plataforma virtual que aúna las iniciativas de recicladores urbanos con el fin de mejorar sus condiciones de vida y obtener una mayor remuneración por sus servicios (PasoCerto, s/f). En Uruguay, se comenzó a trabajar en equipos para diseñar proyectos medioambientales con colaboración de la Universidad de la República, Tecnológica, agencias de investigación y empresas (CURE, 2017). Habida cuenta de la mirada psicosocial, se toma registro de la creación de redes de diferentes actores auto organizados en defensa de su ambiente que, con motivo de reivindicaciones ecológicas, han promovido un intercambio entre diferentes formas y disciplinas de conocimiento, y se ha apreciado el

conocimiento local como el desarrollo de conocimiento experto independiente de los discursos hegemónicos (Svampa, 2011). Con ello, las intervenciones en el terreno han logrado revertir el atropello o la expoliación, por ejemplo, impedir la instalación de la multinacional Monsanto en Malvinas Argentinas, Córdoba. No obstante, se promueve un proyecto de ley donde se niega el acceso a la justicia de los colectivos en pos de derechos fundamentales, lo cual representa una restricción preocupante (Disponible en: <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2018/07/Nota-sobre-acciones-colectivas-al-3-de-julio.pdf>).

Ahora bien, el 13 de agosto de 2020 se ratificó por unanimidad en la Cámara de Senadores y el 25 de septiembre en la de Diputados de la Nación Argentina el primer acuerdo regional a nivel mundial llamado: Acuerdo de Escazú (barrio sur de San José, Costa Rica) que establece garantías sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe, lo cual es muy importante para los derechos de los que defienden el ambiente, y tuvo una escasa repercusión en los medios de comunicación.

4.3- Iniciativas en las universidades argentinas.

Desde la Declaración de 1990, donde 22 universidades de todo el mundo congregadas en Taillors, Francia, establecieron acciones tendientes a incrementar la conciencia ambiental; a comprometerse con la educación, investigación hacia un futuro sostenible; generar programas para capacitar ciudadanos responsables; ser ejemplo en conservación de recursos, reciclaje, reducción de desechos; involucrar al gobierno y al resto de la sociedad civil; y se proponen velar por el cumplimiento de lo convenido junto a las Naciones Unidas (Universities Leaders for a Sustainable Future, 1990).

En Argentina, el desafío de pensar una sociedad diferente asumiendo el reto de cambiarse a sí misma, tiene como correlato distintas acciones que aquí se presentan. En un estudio en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, 2011), los estudiantes de la Facultad de Psicología identificaron como iniciativas sustentables: separación de residuos, plantación de árboles, recepción de basura electrónica, fomento del uso de la bicicleta, automatización del apagado y encendido de las luces de los baños (Milesi, Azzinnari, Castro, & Rigotti, 2016). En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se releva la preocupación por la sustentabilidad de los estudiantes que demandan la incorporación de la temática a la currícula (Mignaqui & Lacabana, 2017), y es a partir del Programa Institucional Interdisciplinario de Intervención Socio Ambiental (PiidiSA) que se recupera el aceite del comedor para biodiesel (Moreno & Schamber, 2016). Desde la Universidad de Buenos Aires (UBA) se hace mención a la dificultad en la sensibilización y compromiso con la problemática ambiental debido al abordaje netamente antrópico en la vida cotidiana como “desastres naturales” (Mozobancyk, 2007). Al tiempo que el Consejo Superior de

la UBA en 2013 aprobó la creación del programa “UBA Verde” con el objetivo de asesorar a las distintas unidades de la Universidad acerca de la gestión de residuos reciclables y promover la implementación de programas de separación en origen (Recuperado de: https://exactas.uba.ar/wp-content/uploads/2017/06/res_cs_8043_13.pdf).

Desde 2009 a la fecha, cuenta con amplio reconocimiento el Programa E- Basura de extensión de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Recuperado de: <https://e-basura.linti.unlp.edu.ar/>). La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) comenzó desde 2008 el programa ECOCAMPUS articulando esfuerzos en torno a la gestión integral de los residuos (Recuperado de: www.ungs.edu.ar/ecogrupo). Mediante un equipo interdisciplinario desde 2014 se lleva a cabo el Programa de Gestión Integral de los Residuos Sólidos Universitarios en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, donde se recicla la yerba para hacer briquetas/ pellets para calefacción.

En 2013 la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) se declara “institución comprometida con el Medio Ambiente” y propone generar e impulsar líneas de investigación sobre temáticas medioambientales y de sustentabilidad, entre otros objetivos en consonancia con el Pacto Global de las Naciones Unidas (O.C.S. n°345/2013). Recientemente en el año 2018, se ha propuesto recuperar la planificación como herramienta de gestión iniciando un proceso participativo llamado Plan Estratégico 2030. Allí se plantean como objetivo a corto plazo la recuperación y puesta en valor de sus espacios, de sus instalaciones con acento en la sustentabilidad¹. Más allá de las adhesiones a tratados, convenios y las iniciativas a las que la UNMdP haya suscrito, resulta interesante indagar dichas intervenciones desde un enfoque psicosocial donde las representaciones sociales emergen.

A pesar de que los estudiantes de una universidad puedan considerar que una conducta sustentable es un “buen asunto”, esto no siempre se corresponde con sus actos. O sea, los estudiantes encuestados no se hallan familiarizados con dichos comportamientos, e inclusive piensan que van contra aspectos económicos y sociales (Kawaga, 2007). Con esto se estima que los emprendimientos institucionales no generan una adhesión *sine qua non* y está por determinarse la influencia o conformidad, cambio o estabilidad, por ejemplo, que de ellos se genera.

C. Marco teórico

5- La construcción social del ambiente.

El ambiente, o también llamado de manera redundante *medioambiente* en idioma castellano- español (RAE), hace mención al “conjunto de circunstancias o condiciones exteriores

¹ Ver <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/plan-estrategico-2030>

a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades”. Según Kant, *tiempo y espacio* son las categorías *a priori* de la sensibilidad, constitutivas de la relación con el mundo, o sea, de la evidencia a partir de la cual el sujeto se instala como tal (Kant, 1781/ 2003). De acuerdo a la concepción de Lucie Sauvé (2006) “el objeto de la educación ambiental no es el ambiente por sí mismo, sino el mejoramiento o la reconstrucción de nuestra relación con el ambiente” (pág. 11). La noción aquí propuesta recoge la elaboración subjetiva sobre el espacio urbano, en la obra de Denise Jodelet (2018), que da cuenta de una interdependencia de significaciones socio-históricas. Más aún, se refiere sobre la significación de la palabra medioambiente: “como resultado de una acción: la de estar alrededor” (Jodelet, 1996, pág. 30). A diferencia de la definición que lo expone como objeto externo, desde un enfoque psicosocial, se toma aquí al ambiente con un significado socialmente elaborado y compartido (Valera & Pol, 1994) por los sujetos de la comunidad educativa.

En el paradigma sociocultural, el ambiente responde al medio cultural en el cual se establecen relaciones de sentido. El espacio público, según este enfoque, es definido, apropiado, interpretado y vivido de muy distinta forma por cada uno de los individuos, grupos y sociedades con intereses en el mismo, sin estructuras limitantes en cuanto a posibilidades de interacción y creación de nuevos ambientes (Rojas, 2011). Sus aportes teóricos provienen del funcionalismo en Sociología y del enfoque sistémico en general. Desde una perspectiva antiesencialista en los procesos educativos (Puiggrós, 1990; González Gaudiano, 1998) aquí se concibe como el ambiente urbano oficia de contexto relacional, en torno a la percepción como a la acción, y es analizado en el conjunto de circunstancias del proceso histórico- social en que se manifiesta. Con ello, resulta el ambiente de una red de relaciones entre el sujeto y la sociedad de mutua determinación y transformación donde cobra sentido a partir de esa interacción.

6- Las Representaciones Sociales.

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se caracteriza por su ubicación estratégica en la intersección, donde conjuga las dimensiones cognitivas y sociales, y principalmente, constituyen una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad.

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Conciernen a la manera en cómo nosotros somos, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, etc. Ese conocimiento de sentido común que sirve como base al conocimiento científico, forja las evidencias de nuestra realidad consensual, y principalmente, participa en la construcción social de nuestra realidad (Berger & Luckmann, 1968). Las representaciones sociales (RS) se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. La conformación de las RS depende de su

función en la vida de los grupos sociales (Castorina, Barreiro, & Toscano, 2005). Junto a esta dimensión social que incluye lo contextual y lo cultural, se encuentra el componente cognitivo, que da cuenta de un sujeto activo. Se toma aquí, al ser humano como productor de sentidos y que construye el mundo en que vive. Es así que el enfoque de las RS conduce a una epistemología dialéctica donde existen “complementariedades en tensión que implican co-cambios mutuos” (Marková, 1998), por consiguiente, lo social no conduce a negar la importancia del individuo ni de la subjetividad (Banchs, 2000). Decía Moscovici (1979) que “no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), que, en el fondo el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común” (págs. 31- 32). La existencia del objeto, entonces, se encuentra en relación con la persona o grupo, esto es, la representación social es constituida en el lazo social y es interpretada a partir de ello. El carácter original, e incluso subversivo, de este enfoque consiste en cuestionar la separación entre lo individual y lo colectivo, expresando una visión psicosocial (Rouquette, 1984b).

En su tesis doctoral, en 1961, Moscovici propone como objeto de estudio *el sentido común* como forma de construcción colectiva de la realidad. Postula: “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, págs. 17-18). Jodelet (1984b) afirma: “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común” también llamado pensamiento “ingenuo”, y continúa: “designa una forma de pensamiento social [...] constituye modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal” (p. 474).

Las representaciones sociales corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia (Moscovici, 1979). En la elaboración y funcionamiento de una representación social, los procesos de *objetivación* y *anclaje* expresan la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio (Jodelet, 1984b).

La objetivación permite intercambiar percepción y concepto, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales. Moscovici se refiere a objetivar como “reabsorber un exceso de significados materializándolos” (Moscovici citado por Jodelet, D. 1984b, pág. 472). Lo “invisible” se convierte en “perceptible”, la objetivación así, permite la concretización de lo abstracto. Así entonces, se retiene de manera selectiva una parte de la información circundante para desembocar en un arreglo particular de

conocimientos respecto a este objeto (Abric J.-C. , 2001). Esta selección de elementos concretos descontextualizados permite arribar al “núcleo figurativo” de la representación.

El anclaje, por su parte, se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, es decir, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos. Permite apoyar la novedad en esquemas antiguos, por tanto, enraiza la representación y su objeto en una red de significaciones que permite situarlos en relación a los valores sociales y darles coherencia (Jodelet, 1989a).

En consecuencia, ambos procesos muestran la relación existente entre la cristalización de una representación en torno a un núcleo figurativo, por una parte, y un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de los comportamientos, por la otra (Moscovici, 1984a). Moscovici también aclara ambos procesos al argumentar que la objetivación traslada “la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer” (1979 , pág. 121).

6.1- Teoría del núcleo central y elementos periféricos.

Jean- Claude Abric rastrea el origen de la noción de núcleo central en uno de los precursores de la escuela Gestalt: Fritz Heider (1896-1988) quien postula “que las personas tienen tendencia a atribuir los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios” (Abric J.-C. , 2001, pág. 18) ya que en su esfuerzo por darle sentido a su entorno hará foco en esos núcleos, aparentemente constitutivos del pensamiento social. Entre otros aportes del autor, aquí se rescata respecto a su teoría del equilibrio referida a las relaciones interpersonales donde cierto estado de tensión la persona tiende a reducir mediante cambios introducidos a través de la acción o de una reorganización cognitiva. En este nivel también se reseña su interés por la psicología del sentido común y a cómo las personas se perciben entre sí en un entorno complejo (Malle & Ickes, 2000).

En cuanto a la referencia del enfoque, también hace mención al primer trabajo de Serge Moscovici donde da cuenta del paso del concepto “psicoanálisis” a su representación social. Proceso que se da mediante operaciones sucesivas donde la primera fase corresponde a la retención “de manera selectiva una parte de la información que circula en la sociedad a propósito del psicoanálisis, para desembocar en un arreglo particular de conocimientos respecto a este objeto” (Abric J.-C. , 2001, págs. 19- 20). Este paso a un modelo o núcleo figurativo es llamado: objetivación.

Abric propone conocer la organización interna de la representación para comprender los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales. La representación es constituida de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central

como un conjunto organizado, donde uno o varios elementos dan su significación a la representación retenidos, categorizados e interpretados en función de la naturaleza del núcleo figurativo. A su vez, constituye el elemento más estable de la representación, y será el elemento que más resistirá el cambio (Abric J.-C. , 2001)

La representación social consta de dos componentes: el núcleo central y los componentes periféricos que funcionan como una entidad, con roles específicos pero complementarios. El primero está relacionado y determinado por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Tal es así que se encuentra marcado por la memoria colectiva del grupo y al sistema de normas al que refieren (Abric J. C., 1993, pág. 75).

Se considera al *núcleo central* con la función *organizadora*: por ser unificador y estabilizador de la representación; y *generadora*, ya que otros elementos ganan sentido y valor transformando a los constitutivos. Es así que, su significación puede estar determinada: a.- por la naturaleza del objeto, de acuerdo a su dimensión funcional (situaciones con una finalidad operatoria) o a su dimensión normativa (en que intervienen dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas en el centro de la representación); b.- por la relación que el sujeto (o grupo) mantiene con dicho objeto, c.- y por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno (Abric J.-C. , 2001).

Alrededor del núcleo central se organizan los “elementos periféricos” de la representación. Existe una dimensión cualitativa junto a la cuantitativa, representada por la frecuencia de aparición, que caracteriza la centralidad de las nociones y que aporta la significación a las representaciones. Se llama *valencia* a “la propiedad de un ítem de entrar en un mayor o menor número de relaciones de tipo inductivo” (Op. Cit., pág. 21). Por tanto, el elemento central determina el significado a los elementos periféricos y, como consecuencia, la estructura de la representación. Esta organización que existe entre elementos semánticos involucrados en la construcción de la representación social, resulta a partir de la relación mínima de similitud, que incluye otras, como por ejemplo: proximidad, causalidad, implicación, consecuencia, etcétera (Vergés, 2001a, pág. 550).

Los elementos periféricos son esquemas, organizados por el núcleo central, “garantizando de forma instantánea el funcionamiento de la representación como rejilla de desciframiento de una situación” (Flament, 1989, pág. 209). Dichos esquemas funcionan como prescriptores de los comportamientos en las tomas de posición, o bien, relacionados con la apropiación personal o con el contexto específico permitiendo una modulación personalizada de las representaciones y de las conductas (Abric J.-C. , 2001, pág. 25). Constituyen, a su vez, la interface entre el núcleo central y la situación concreta, de acuerdo a tres funciones esenciales, a saber: de concreción, dependiente del contexto, resulta del anclaje de la representación en la realidad; de regulación, en la adaptación a las evoluciones del contexto; y de defensa, mediante la transformación de sus elementos periféricos las contradicciones podrán aparecer y ser sostenidas (Op. Cit., pág. 24).

Las funciones de las representaciones sociales aquí esbozadas se enmarcan en su doble aspecto cognitivo y social, ya sea por la tarea de conocimiento que supone procesar la información recibida, su interpretación y los argumentos a los que da lugar, tanto así, como este mismo acto de conocimiento es activado por la práctica e influenciado por el discurso circulante en la sociedad (Vergés, 2001a, pág. 538).

Se reconocen funciones de la representación social en torno al estudio de la relación persona- ambiente: en torno al saber (para comprender y explicar la realidad), identitarias (situar a los individuos en torno a normas y valores social e históricos), de orientación (guían prácticas aceptadas en determinado contexto), y justificatorias (de las tomas de decisiones, discriminaciones o acciones) (Abric J.-C. , 2001).

6.2- Representaciones sociales y las prácticas.

Bajo ésta óptica, la determinación de las prácticas psicosociales sucede, no por los componentes objetivos de la situación, sino por su representación. Según son las prácticas, sistemas de acción socialmente estructurados e instituidos en relación con los papeles (Jodelet & Moscovici, 1990). Aquí se propone un campo psicosocial de investigación donde las prácticas serán enfocadas en la propia dinámica grupal de construcción conjunta, lo *intersubjetivo*, como así también donde entran en conexión con sus experiencias y vivencias individuales, lo *intrasubjetivo*; y con miras a abordarlas en la esfera *transubjetiva*: donde las representaciones cruzan los espacios locales de vida y refieren a lo social y público. Las comunicaciones son tomadas como constitutivas, tanto así, como emergen de las relaciones entre Ego, Alter y Objeto (Moscovici, 1984a), o bien, uno mismo, un objeto y otro (Marková, 2003a). En este sentido, también se enfocan aspectos de las prácticas jamás verbalizados, aún no expresados incluso no conscientes, incluso contrarios a la racionalidad, son actuados y no pensados, tal como ejemplifica Jodelet en cuanto a los modos de representación en la enfermedad mental: "ciertos aspectos de las representaciones son explícitamente vehiculizados en el discurso y otros ocultados en las prácticas" (Jodelet D. , 1989b, pág. 366). La mutua interrelación entre las representaciones y las prácticas sucede en la propia situación a partir de la autonomía del actor y con aspectos relacionados con los afectos y la memoria colectiva (Abric, 2001; Gutierrez Vidrio, 2012). Bien que las RS fueron pensadas como una cadena de conceptos e imágenes interactuando cuyo contenido evoluciona en el tiempo y en el espacio (Moscovici, 1988, pág. 220).

Así, pues el modelo que aquí se propone incluye la complejidad de las subjetividades con las significaciones que el ambiente proporciona en tanto son procesadas en el marco del grupo social de pertenencia y del contexto histórico, incorporándolas al marco de referencia propio del sujeto y su posterior instrumentalización social. Mediante este enfoque psicosocial, al apuntar en el sentido común que se origina en la comunicación social que se da en grupo, las representaciones

sociales ayudan a entender el porqué de las prácticas ambientales. En suma, se supone que la realidad social instituye al sujeto, y también, que al estudiar las representaciones sociales se expresa la subjetividad del campo social y su capacidad de construir saberes (Mocelin Polli & Kuhnen, 2011).

Cuando una nueva norma se incluye en el tejido social los tres niveles (individual, contextual/relacional, institucional/cultural) son afectados, y a su vez, la situación se encuentra condicionada por las posiciones relativas de los interlocutores de acuerdo a su alcance en la posición social y las representaciones que han sido debatidas o promulgadas (Jovchelovitch, 2007). A su vez, las representaciones incluyen: parte existente y otra que tiene que ver con la autoridad normativa, que incluyen prescripción o prohibición (Moscovici, 1988, pág. 214). Las representaciones tienen dos formas de entrar en la sociedad, de acuerdo a la distinción de Harré (1998): *trascendente*, cuando puede existir independientemente de la práctica de la que es relevante, son compartidas y debatidas para ser apropiadas; o bien, *inmanente* cuando no puede existir sin ella, emerge de la práctica.

Otra clasificación en que las representaciones se vuelven sociales es, según si son: 1.- *hegémicas*, ya que prevalecen en todas las prácticas simbólicas y afectivas, parecen ser uniformes y coercitivas, y reflejan estabilidad y homogeneidad; 2.- *emancipadas*, resultantes de la circulación de ideas y conocimiento en contacto más o menos cercano, del intercambio y compartir un conjunto de interpretaciones o símbolos traídos junto a la experiencia; y 3.- *polémicas*, fruto del conflicto o controversia social expresadas en el contexto de diálogo con un imaginario interlocutor, determinadas por el antagonismo y pretenden ser mutuamente excluyentes (Moscovici, 1988). Puede tomarse aquí, el universo reificado desde la superioridad de las instituciones y de la normativa social, pasa a la vida diaria por la influencia de las prácticas comunicacionales a contextos informales (consensualización), o en el sentido opuesto, por la presión de las minorías sucede algún cambio social. Para ello, en ocasiones de cambio social, el enfoque psicosocial aborda la apropiación de cómo el individuo incorpora progresivamente los requerimientos sociales en sus comportamientos, más allá de su afiliación al grupo, o bien, la dimensión consensual toma en cuenta los meta- conocimientos de cómo se propagan las nuevas ideas gradualmente a través de los grupos sociales (Bertoldo & Castro, 2018).

La práctica social supone aquí, dos aspectos: las condiciones sociales, históricas y materiales en las que se inscribe, y su modo de apropiación por el individuo o grupo donde se desempeñan los factores cognitivos, simbólicos y representacionales. “Cualquier contradicción entre las representaciones sociales y las prácticas lleva necesariamente a la transformación de una u otra” (Abric J.-C. , 2001, pág. 213). Es cierto que las RS pueden ser localizadas en las mentes de las personas, como también “en el mundo”, y como tal, analizadas separadamente. Desde una

mirada psicosocial, que supera el binario sujeto- objeto, se propone aquí para abordar la interacción de estudiantes y su ambiente.

En la perspectiva de Castro y Batel (2008, pág. 481), la relación entre RS y prácticas han sido consideradas como: 1.- la acción constitutiva, como parte de la representación (Wagner, 1998); 2.- un propósito funcional, ver la representación como acción, como capaz de hacer algo (Howarth, 2006; Potter, 1996); o también, 3.- un propósito creativo, acentuando como juegan un rol dando lugar a prácticas anteriormente inexistentes (Moscovici, 1979) (por ejemplo, ir al psicoanalista o clasificar papel de plásticos en nuestra cocina). En torno a las acciones relevantes en nuestro ambiente, aquí se opta por el enfoque psicosocial para mayor entendimiento del contexto sociohistórico actual, en tanto, en el marco de esta sociedad capitalista neoliberal es conveniente proponer la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como mejor equipada para entender los cambios de cómo ciertas prácticas se tornan habituales o cómo los individuos y grupos negocian las nuevas acciones con las viejas y, principalmente, la extrema consideración del individuo como *locus* de todas las cosas (Batel, Castro, Devine- Wright, & Howarth, 2016).

6.3- En relación a nuestras prácticas.

Es preciso aclarar que, con intención de profundizar en la exploración de las prácticas en relación al ambiente, aquí se proyectó a modo descriptivo de la variable de análisis propuesta, la categorización de estudios previos en el campo teórico de referencia como anexo relacionado al centro de nuestra indagación.

Con la intención de discriminar el posicionamiento de los integrantes a los grupos de discusión donde se indaga, resulta conveniente considerar las “*prácticas sustentables*” que integra las nociones ya planteadas (comportamientos pro ambientales, conductas pro ecológicas, frugal, altruista, equitativa) y las que involucran una cierta preocupación ambiental (Corral Verdugo, 2012). Hete aquí, las conductas *pro-ecológicas* son un conjunto de acciones dirigidas a proteger los recursos naturales; la conducta *frugal* implica moderación en el consumo de esos recursos y evitar el desperdicio. La conducta *altruista* considera acciones intentadas en el cuidado de la otra gente sin esperar reciprocidad; y la conducta *equitativa* implica una justa distribución de recursos y trato de otros individuos sin prejuicios, independientemente de sus características biológicas, socio-económicas o etnia (Tapia, Corral Verdugo, Fraijo- Sing, & Durón, 2013).

También resulta relevante incluir un tipo específico de práctica sustentable: el activismo ambiental. El activismo ambiental puede ser comprendido como un tipo particular de comportamiento pro ambiental pero también como una forma concreta de acción política (Corral Verdugo, 2001; Imhoff, Aghemo, & Castro, 2011; Pato & Tamayo, 2006). La participación o activismo ambiental se caracteriza por un conjunto de acciones y conductas intencionales, cuyos

objetivos se dirigen a algún tipo de cambio, e intentan contribuir al logro del beneficio colectivo asociado con las condiciones y calidad ambientales (Suarez, Hernández, & Hess, 2002). Los ambientalistas son distinguidos de otros individuos por su compromiso a compostar, reusar y realizar distintas actividades sustentables (Barr, Gilg, & Ford, 2005).

Al considerar estas categorías de investigaciones antecedentes en la temática, se pretende aquí aportar información que nos permita situar en relación a concepciones previas a los estudiantes que integran los grupos de discusión. Ahora bien, se constituye así una referencia en un momento de la investigación donde la conformación del diseño muestral pretende ser heterogéneo (en cuanto a las características personales de los estudiantes) y, principalmente, definirá los términos en que continuará la investigación. Es así que los indicadores a saber de prácticas sustentables podrían dar cuenta, entre los integrantes grupales, de su compromiso ambiental, y según lo proyectado, estimar el sesgo activista en sus representaciones en relación al resto del universo de estudiantes de la universidad pública en Mar del Plata, Argentina.

D. Planteamiento del problema de indagación

7- Sustentabilidad.

El concepto sobre el que indagamos aquí sus representaciones sociales de los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) se difundió en los últimos años generando diversas corrientes y posturas distintas (Gudynas, 2003), por lo que se buscan claves en las concepciones que se construyen detrás de las palabras.

En el periodo actual de la Psicología Ambiental, se asiste al agravamiento de los problemas ambientales (Corral-Verdugo & Pinheiro, 2004), ante lo cual, el concepto aquí formulado de “*sustentabilidad*” se orienta a promover el bienestar humano sin comprometer las necesidades de las próximas generaciones (Bruntland, 1987). Allí, desde aquel informe sobre “Nuestro futuro común” de Gro Harlem Bruntland se instaura el concepto de desarrollo sostenible que se propone el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social, el cual fue ampliamente difundido. Sin embargo, los problemas subsisten y se amplían debido a la fallida integración de la dimensión ambiental a los procesos socioeconómicos. Es así que diversos autores (Barbier E. , 1987; Lélé, 1991; Mitcham M. , 1995; Uzzell & Räthel, 2009, Latouche, 2007, 2012) plantean la contradicción semántica entre los términos desarrollo y sustentable, al referirse a slogan que contribuye al mito, resultando una expresión que se volvió aceptable e influyente, o bien, mentira para mantener los deseados valores sociales.

Es oportuno aclarar que, en Argentina, los términos sustentable y sostenible, aunque técnicamente hacen referencia a procesos diferentes, son utilizados en forma indistinta (Milesi,

Azzinnari, Castro, & Rigotti, 2016; Barbosa, s./f.). Hagmann y Guevara (2004) sostienen que el concepto de *sustentabilidad* se origina en la silvicultura del siglo XIX, como una respuesta a la tala descomunal de bosques en Europa central. El término enmarcaba la idea de que la extracción de madera en un año no debería superar el crecimiento en ese periodo del bosque, y posteriormente, se extendió al uso de otros recursos. Según Leff (2016) la ética de la sustentabilidad implica el reconocimiento y la protección de conocimientos y saberes tradicionales que fundan formas diversas de convivencia entre culturas y naturalezas.

Aquí se apunta a la necesidad de tender a un conocimiento teórico y práctico que involucre a los protagonistas, lo que nos acerca al modelo de *Educación como Sustentabilidad* (Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral- Verdugo, & Ortíz Valdez, 2017) basado en una visión holística y dinámica de las interacciones de las personas en su ambiente. Del mismo modo, los ambientes sustentables son las condiciones que los países y las comunidades intentan crear para lograr sus metas de salud (Yassi, Kjellström, de Kok, & Guidotti, 2002). Este modelo se focaliza en el proceso y en la calidad del aprendizaje, y a su vez, es caracterizado como creativo, reflexivo y participativo. Además, aquí se precian como sustentables las prácticas ancestrales de los pueblos originarios americanos, como modelo de convivencia ambiental que porta la tradición. Ambos coinciden en concebir la vida sustentable como un proceso de aprendizaje. (Noguera de Echeverri, 2016; Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral- Verdugo, & Ortíz Valdez, 2017). Este planteo se asocia a la propuesta de investigación mediante grupos de discusión (GD) como un espacio convivencial donde explorar las representaciones sociales de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

8- Metodología.

En el presente estudio se indaga cómo se representan la sustentabilidad del ambiente los estudiantes de la universidad pública desde un enfoque psicosocial a partir del uso de técnicas mixtas: cuali- cuantitativas para captar la complejidad del fenómeno estudiado. Aquí se otorga preminencia al abordaje cualitativo para comprender la organización de las representaciones sociales de la sustentabilidad del ambiente, y cómo se relacionan con las dimensiones aportadas por el marco contextual: Educación Ambiental y prácticas sustentables desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de la universidad pública gratuita argentina.

8.1- Objetivos de investigación.

El objetivo general es explorar, comprender y describir las representaciones sociales (RS) de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en las facultades de Psicología, Arquitectura y Humanidades de la UNMdP.

8.2- Objetivos específicos.

- 1.- Indagar cuáles son las estructuras de las RS de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en facultades de: 1- Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2- Humanidades; y 3- Psicología de la UNMdP.
- 2.- Describir y caracterizar las RS de la sustentabilidad del ambiente de acuerdo con la Educación Ambiental (EA) y las prácticas sustentables según los participantes del estudio.
- 3.- Identificar prácticas pro-ecológicas, frugal, altruista, equitativa y de activismo ambiental que caracterizan a las prácticas sustentables en relación al ambiente del CUMB.
- 4.- Examinar las dimensiones/ aspectos semánticos de la EA que se vinculan con las RS de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en su universidad pública.
- 5.- Contribuir a la construcción de un diagnóstico de la situación ambiental del CUMB desde la perspectiva de los estudiantes como aporte a toma de decisiones respecto a las líneas de acción propuestas en la UNMdP.

E. Abordajes

8.3- Escenario de investigación.

En la primera etapa empírica de esta investigación, los grupos de discusión, se desarrollaron en un espacio neutro, cedido por la Red de Estudios Ambientales Bonaerense dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ubicado a unos cien metros del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). En el Complejo cursan sus estudios los estudiantes de las facultades de: Arquitectura, Diseño y Urbanismo que cuenta con 2 carreras presenciales, y a distancia, dictada en conjunto con la Facultad de Humanidades, en el marco del Programa de Universidad Abierta. La carrera de Arquitectura otorga el título de arquitecto urbanista, la carrera de Diseño Industrial cuenta con tres orientaciones: producto, textil, e indumentaria, y la carrera de Gestión Cultural, a distancia. Seguidamente, la Facultad de Humanidades cuenta con 9 carreras con sus respectivas orientaciones, ya sea licenciaturas o profesorado: Ciencia de la Información (Bibliotecología), Ciencia Política, Ciencias de la

Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Lenguas Modernas (Prof. de inglés), Letras y Sociología. Y, en tercer término, la Facultad de Psicología con la carrera de licenciatura en Psicología. Las antedichas facultades fueron elegidas por la cercanía de sus disciplinas al tema a desarrollar en la investigación.

Cada una de estas carreras y sus facultades se encuentran ubicadas en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En el año 1980 fue inaugurado, en el marco de un gobierno de facto, y sobre la base de la fusión celebrada en 1975 entre la Universidad Provincial y la Universidad Católica “Stella Maris” de Mar del Plata. En el contexto socio político que se oponía al periodo anterior, en que la universidad debía estar al servicio del pueblo o de liberación nacional (Rodríguez, 2014), se impuso la dictadura militar cuyo semblante estuvo manifiesto en la construcción del edificio. Escasos espacios de reunión que son visibles desde el exterior, la posibilidad del ingreso montado a caballo, entre otras características del edificio fueron relevadas en este estudio. En tanto se mantiene la gratuidad de la formación superior en las universidades nacionales públicas.

8.4- Tipo de estudio.

Se plantea la construcción de un marco interpretativo que parte de los datos de modo inductivo, con lo que establece proposiciones, dimensiones y categorizaciones a través de ellos, y tiene como característica distintiva, el entrelazamiento de las operaciones de recogida, codificación y análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso investigador (Vallés, 1999). Se propone un estudio mixto de tipo cuali-cuantitativo en el que las diferentes representaciones interactúan en conjunto. Más aún, en este uso combinado de técnicas de recogida de datos, se prevé la emergencia de dimensiones que caractericen el fenómeno no anticipadas en la fase preliminar del diseño de la investigación. Con ello, se estableció cierta flexibilidad para conseguir un acercamiento con mayor apertura en el diseño, y en relación a la emergencia de lo relevado para la configuración posterior de las encuestas.

Se formaron 4 grupos de discusión compuestos por estudiantes universitarios agrupados en dos estratos: ingresantes (de 1° y 2° años) y egresantes (de 3°, 4°, 5°, 6° años). La muestra propositiva aborda tres facultades que tienen asiento en el CUMB, cuyos objetos de estudio pueden acercarse a la temática. 1- Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2- Humanidades (donde confluyen quince carreras en ocho departamentos); y 3- Psicología.

Aquí se propone comprender las experiencias intentando comprender la perspectiva de los otros, el conflicto, a partir de los debates generados en la grupalidad, y luego contrastarlos en una muestra más amplia. En el marco de paradigmas interpretativos se plantea el acercamiento y

conocimiento del objeto de estudio. Los grupos de discusión (GD) otorgan beneficios de aclaración, confirmación e interpretación al momento del análisis de lo relevado, primeramente, y en un segundo momento, triangular con el uso de una escala que se confecciona a partir de lo surgido en los GD.

El análisis de contenido (Bardin, 1986), que aquí se presenta, se orienta a superar la incertidumbre de saber si “mi lectura” se puede validar y generalizar siendo compartida por otros; tanto así, como en el enriquecimiento de la lectura al descubrir contenidos o estructuras a propósito de los mensajes. Se tomará el análisis prototípico que propone Abric (2003) que enfatiza la dimensión estructurante y estructuradora de las RS en torno a un núcleo central (estable, normativo, coherente y consensual que se resiste al cambio) y el periférico (funcional, sensitivo y determinado por el contexto inmediato) del cual depende.

8.5- Diseño de la investigación.

La propuesta intenta captar la organización particular del sentido a través de la interacción de los grupos de discusión (GD) a modo exploratorio en una muestra de estudiantes universitarios. En el marco de la articulación entre teoría e ideología que forma parte de una totalidad social organizada, también llamada modos de producción (Ibáñez, 1986, pág. 58) que se evidencian en la discusión grupal entre estudiantes, se enfoca las representaciones sociales de la sustentabilidad del ambiente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Asumimos esta investigación con enfoque psicosocial como un proceso abierto que tomará en cuenta los datos hallados en la exploración del fenómeno a partir inductores- guía de las discusiones que tienen su origen en la elaboración del marco conceptual sobre el tema en el anteproyecto presentado con anterioridad. Se conforman 4 grupos de discusión y luego se administra una escala tipo Likert para cotejar los hallazgos en una muestra más grande de la población estudiantil. La complementariedad entre ambas técnicas nos permite indagar: ¿cuáles son las representaciones sociales (RS) de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en las facultades de Psicología, Arquitectura y Humanidades de la UNMdP? Analizar cómo la Educación Ambiental (EA) y las prácticas sustentables, se vinculan, o no, con dichas RS.

Se enfoca tanto el nivel de contenido como el relacional, en cuanto a la interacción entre los asistentes que le da sentido a la comunicación. Desde una perspectiva estructural se atiende a la pertinencia del contenido de los datos y de la interpretación que se hace. Desde la perspectiva dialéctica, intento incluir mi visión a nivel relacional para dar cuenta de la afectividad que se incluye en el contenido.

La posibilidad de confirmar o aclarar tendencias advertidas a lo largo de los GD, donde prevaleció cierta motivación respecto a la temática en la población de dicha muestra, nos otorga el uso de la escala de respuesta tipo Likert a mayor cantidad de estudiantes del Complejo Universitario Manuel Belgrano. Se plantea como criterio para considerar datos de los GD en la conformación de la encuesta próxima, al menos, la presencia en dos de los cuatro grupos de discusión realizados, y dentro de cada grupo que dicha manifestación tenga el aval de más de un integrante, o consiga resonancia evidenciada en expresiones, actitudes, comportamientos.

8.6- Descripción de la muestra.

La muestra se extrae sobre el universo de 9482 estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata de las tres facultades antedichas, según los datos relevados de la cursada en el 2018 brindados por sus respectivas secretarías académicas, donde realicé la convocatoria para los 4 grupos de discusión que fueron integrados por: Grupo1A =6; Grupo2A=7; Grupo1B=11; y Grupo 2B=5 asistentes respectivamente. Fueron 24 integrantes, de los cuales 5 reiteraron su presencia en 2 grupos. Número total de asistencias=29 con edades desde los 18 a los 72 años. Los grupos de discusión (GD) de ingresantes (A) con un promedio de edad de 20 años y los GD de egresantes (B) con un promedio de 34 años. El 58% eran mujeres (n=14) y el 42% eran hombres (n=10).

Posteriormente, la verificación de los hallazgos propuestos en 19 enunciados mediante un formato de respuesta de 5 puntos que mide: desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo, en una muestra mayor de estudiantes (nt=905). Por consiguiente, el abordaje cuali- cuantitativo responde a la búsqueda intensa de los significados en la interacción, al tiempo que se valide en la opinión de una muestra significativa respecto a la población total de estudiantes de las facultades: Arquitectura, Diseño y Urbanismo en el año 2018 de 2281 alumnos activos regulares; era de 3671 en la Facultad de Humanidades, y de 3530 alumnos regulares inscriptos en la Facultad de Psicología.

8.7- Tipo de muestreo.

La muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística. En primera instancia, es importante acotar que no es una muestra de elementos o términos, sino de relaciones entre sujetos. Por lo que la búsqueda de la mayor heterogeneidad de sujetos en el marco de la homogeneidad de ser estudiante de la Universidad Nacional de Mar del Plata (la población más popular de toda universidad), y dentro de la estratificación por cuotas, de acuerdo al año de cursado, se orienta a formar flujos de discursos o lugares de enunciación pertinentes a su contexto. Los grupos “A” fueron integrados por estudiantes de 1° y 2° años que oportunamente aquí llamo

“ingresantes”, mientras que los grupos “B”, por estudiantes que cursaban 3°, 4°, 5°, 6° o “egresantes” según el muestreo propositivo (Creswell, 2005). Los criterios de inclusión en ambos grupos se acotaron a estar matriculado como estudiante de las 3 facultades antedichas pudiendo ejercer alguna otra función en el ámbito universitario (por ejemplo: docente o no docente). Resultó un criterio de exclusión, no advertido con anterioridad a la experiencia investigativa, aquellas motivaciones que excedan la discusión temática: personas que promocionan actividades o productos ligados a la ecología, como todas las intenciones que excedían los objetivos propuestos en el proyecto de tesis.

Así como también en referencia a la convocatoria, es importante retomar el supuesto sesgo activista o compromiso ambiental, al que nos referimos en el apartado 6.3 en relación a nuestras prácticas, para apreciar diferencias en las muestras de estudiantes voluntarios en los grupos de discusión (GD) y de la muestra encuestada. En ésta última puede no sentirse interesada o demostrar tener algún interés conservacionista o en favor del ambiente, mientras que les asistentes a los GD no recibieron estipendio por su asistencia, y se puede suponer su inclinación o postura tomada respecto del tema, o bien, sólo maneja información o estará pensando en éste con cierto compromiso. Estas particularidades se consideran para el análisis.

Los integrantes de los grupos de discusión firmaron los términos del consentimiento libre e informado donde se aclara la confidencialidad de la participación (inclusive en la encuesta posterior), el modo voluntario de ésta, y la posibilidad de desistir en cualquier momento de la investigación (Apéndices A y B). Dichos estudiantes aceptaron que los debates sean grabados o filmados. Es importante aquí afirmar la voluntariedad de la participación, en tanto su carácter de sujeto subordinado frente al investigador jerárquicamente e indicar que su participación no le perjudicará su relación laboral o estudiantil en la institución. La vulnerabilidad puede ser evidente en estas situaciones, ya que el estudiante puede ser influido por sentimientos positivos de lealtad o por sentimientos negativos de temor de perder su relación con el investigador. Resulta conveniente aclarar el contrato al que conviene participar, ya que de esa relación marco se construye el conocimiento a relevar donde es menester que no se reproduzcan las relaciones de dominación que puedan existir en el espacio social de referencia entre estudiantes- profesores, y de esta manera, poder constituir grupos de discusión.

En los encuentros grupales se encontraba un refrigerio con alimentos (sanguichitos) y bebidas (gaseosa, mate y café) que fueron ofrecidos, pero no anunciados para que no fuera interpretado como una forma de persuasión. Pero sí se contempló amenizar para quienes pasan largo tiempo fuera de sus hogares y así resulte un espacio para compartir.

Posteriormente a los grupos de discusión, el objetivo fue ampliar los estudios cualitativos cuestionando a una muestra lo suficientemente grande como poder cotejar las representaciones

allí halladas y conectar con variables sociológicas. Para ello, fueron construidos los enunciados que agruparon los principales significados construidos a partir de los debates grupales en torno a las representaciones sociales de la sustentabilidad del ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Mediante el análisis se fueron conformaron los 19 enunciados evaluados por escalas de respuesta tipo Likert (1932) de 5 ítems para indagar (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo) a una muestra mayor que resulte representativa de la población de estudiantes de las tres facultades antedichas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Hemos intentado utilizar un vocabulario comprensible, accesible a las personas que no están familiarizadas con los términos usados en el proyecto de investigación.

Por lo demás, se asume un compromiso con la publicación de los resultados, donde no se identifiquen los participantes y, a la vez, puedan acceder al material solicitándolo al investigador. Para la implementación de esta investigación se tomarán los procedimientos recomendados por los principios por la Declaración de Helsinki, la Resolución Ministerial N° 1.480 y la ley N° 11.044 que regulan la investigación nacional y provincial respectivamente y los lineamientos dados por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06).

8.8- Instrumentos y procedimiento.

En primer término, los grupos de discusión (GD) incluyeron, como disparadores del debate, el Test de Asociación Libre (TALP) sobre tarjetas con un concepto escrito: Sustentabilidad, Ambiente en el CUMB, Educación Ambiental, Prácticas Sustentables, Tratamiento de Residuos, Sustentabilidad en el CUMB, y Tarjeta en Blanco para incluir lo que no fue dicho o a modo de resumen del encuentro. Las tarjetas no tuvieron un orden previsto, excepto la primera y última tarjetas (Sustentabilidad y tarjeta en blanco). Éstos inductores actuaron como generadoras de contenido, al permitir a cada sujeto apoyarse en sus ideas, sensaciones que primeramente volcó en la tarjeta, ya sea abajo o al dorso del concepto disparador.

La duración de los encuentros osciló entre los 60 y 90 minutos cada ocasión. Los materiales utilizados fueron: tarjetas de aproximadamente 20 x 25 centímetros con las inscripciones del párrafo anterior, lapiceras, cámaras de filmación y aparato de grabación.

En segundo término, sobre aquellos resultados fueron confeccionadas escalas tipo Likert para evaluar los 19 enunciados que agrupan los hallazgos de los Grupos de Discusión (GD) a una muestra mayor de estudiantes universitarios (N= 905) de las facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Humanidades, y Psicología. La encuesta fue administrada a estudiantes vía correos electrónicos, mensajes telefónicos, red virtual Facebook, portal digital institucional mediante un enlace Google que direcciona al siguiente formulario virtual:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGeakP_QfV0Bx6XNKMLjPkVd3w0r1liNZy-zHSoMh6Q0WLYA/viewform?embedded=true

Esta modalidad de administración de la prueba se explica por no haberse iniciado el periodo lectivo del año 2020 por el incremento de la pandemia mundial del coronavirus SARS-CoVid-II a mediados del mes de marzo y el decreto que dispone el ASPO².

8.9- Acceso al campo y recolección de datos.

Los estudiantes convocados al debate fueron contactados de diversas formas: personalmente, en los espacios de ingreso o egreso al CUMB; por interpósita persona o contacto afín, quien citó verbalmente o con un enunciado propuesto; o bien, vía correos electrónicos, mensajes telefónicos que solicitaban confirmar asistencia. Con todo, hubo inasistencias o asistencias sin confirmación. Por lo que habiendo previsto en el proyecto de tesis grupos conformados por 6/9 estudiantes, hubo grupos de 5 y de 11 integrantes. Del mismo modo, surgieron ingresos una vez comenzado el encuentro, que generalmente era alrededor de 15 minutos después de la hora citada. Estos datos generan un indicador de los hábitos informales ya generalizados en la población y una permeabilidad respecto al contexto que se manifiesta junto al espacio social de referencia que pretendemos estudiar.

Tomamos aquí al grupo como “un número de personas que interactúan entre sí de acuerdo con esquemas establecidos” (Merton, 1980, pág. 366). Más precisamente como “aquella estructura de vínculos y relaciones entre personas que canaliza en cada circunstancia sus necesidades individuales y/o los intereses colectivos” (Baró, 1989, pág. 14) para poder aludir a su realidad grupal (como una materialización de la conciencia colectiva), tanto sean grandes como chicos, y a su contexto histórico.

El número recomendado suele ser de 7 integrantes, aunque desde 5 integrantes ya es un grupo de discusión, hasta un máximo de 9 (Alonso, Métodos de investigación cualitativa: grupos de discusión), o entre 6 y 10 por las dificultades en moderar efectivamente la conversación (Pérez-Sánchez, 2009- 2010, pág. 96). Hay quienes afirman que desde 3 o 4 integrantes hasta 12 o 13 (Huertas Barros & Vigier Moreno, 2010, pág. 184), que la cantidad estipulada es entre 4 y 12 integrantes (Porto Pedrosa & Sáenz López, 2013), mientras que Canales y Peinado lo sitúan entre los 5 y 10 participantes (1995, pág. 300) y Alfonso Ortí entre 5 y 9 integrantes (1993, pág. 197). Todos ellos estuvieron sentados en pupitres formando una figura oval, y su producción discursiva depende del acontecer grupal en un proceso rico en la creación de sentido a partir de la implicación

² Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Medidas implementadas por el Ministerio de Educación frente al COVID-19 según Resolución 106-20 de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio.

que supone su asistencia. Más aún, la convocatoria voluntaria y las dinámicas grupales dieron cuenta de una motivación en la interacción hacia la temática que nos hace pensar que es un tema sensible socialmente y en la pertinencia de los instrumentos para acceder a la población aludida (Barbour, 2013).

Las transcripciones de las videgrabaciones de las producciones discursivas grupales dieron cuenta de lo lingüístico (con los signos de puntuación) como lo paralingüístico (identificando quién interviene, o responde a quién, sus entonaciones, risas, gestos, intenciones, pausas, silencios) para dar cuenta de los significados atribuidos tanto a nivel implícito como explícito por el grupo en su interacción.

La administración de las encuestas con los 19 enunciados se planificó para los inicios del ciclo lectivo de 2020. En ocasión de instalarse el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), sus prórrogas, y el posterior Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio dispuesto por Decreto de Necesidad y Urgencia N°641 a nivel nacional debido a la pandemia del coronavirus SARS-CoVid-II, el inicio presencial del ciclo lectivo fue demorado y luego suspendido para ser de modo virtual durante la cursada del 2020. Con lo cual, la administración de las encuestas, tipo escala, confeccionadas a partir de los debates durante el 2019 fueron accesibles a los estudiantes sólo por vía digital: tanto telefónicamente, aplicación digital WhatsApp, vía correos electrónicos, redes sociales o portal virtual de la facultad.

9- El campo grupal.

En la muestra se pretendió mayor diversidad dentro y en los grupos con la finalidad de encontrar mayor potencial para la generalización externa de los resultados en el universo de los estudiantes de la universidad pública (Flick, 2015). En la composición se encuentran estudiantes de diversas edades, entre los cuales ejercen docencia y labores no docentes, administrativas. Dicha selección otorgó mayor riqueza de perspectivas del universo estudiantil. La conformación de los grupos se asemejó a lo que Erving Goffman denomina un “grupo situacional” (1963, pág. 196): grupos reunidos en determinadas ocasiones sociales, pero que no son grupo fuera de la situación. También conocidos como grupos artificiales, en oposición a los grupos naturales (Canales & Peinado, 1995, pág. 29). El grupo de discusión aquí propuesto pretendió ser una muestra estructural con características propias (Ibáñez, 1979) orientada a la reflexión.

La presente propuesta de investigación propuso instrumentos que puedan ser pertinentes a los diferentes niveles en que se nos presenta la realidad social. El dispositivo Grupo de Discusión (GD) con su propia dinámica produce su propio texto. Es siempre dialógico y conativo (o práxis, se hacen cosas con las palabras) (IOÉ, 2010). Como modos de zanjar el debate: sea la precisión,

el disenso, el apoyo del propio argumento conlleva citar a otro integrante en lo que pasa a ser *nuestro discurso*. Con ello, se hace necesario el paso por el concepto de díada “Yo- Otro(s)” que explora Ivana Marková (2003a) donde unos y otros reconocen la co-autoría de sus ideas. Por tanto, consideramos hablar como una manera de actuar sobre otro, involucrando a quien escucha en aquello que se le cuenta (Domínguez Sánchez Pinilla & Dávila Legerén, 2008), hasta el punto de constituirse en coenunciador y no en mero destinatario de ese discurso, dando cuenta así de sus condiciones de producción.

Ese modo de participación social que se genera en la instancia grupal se sitúa en la intersubjetividad a partir del diálogo que crea, concibe a ese “otro” con el que interactúa. Al tomar la palabra en el contexto grupal, el otro pasa a ser un apoyo, aliado, alguien a quien rebatir parte o todo el argumento, pero en todos los casos, se encuentra presente desde el inicio de cada alocución. El contexto grupal pudo extraer datos, construir textos en los que cada quien da cuenta de sí frente a otros conteniéndolos a ellos y a su contenedor, lo social, como a-priori. En el mismo campo grupal, el rol de investigador pretende ir precisando los límites de su participación en función de los objetivos propuestos y discrimina qué tipo de interacción es adecuada en diversas ocultaciones/ presentaciones respecto a esos fines (García & Casado, 2008), ya que en esa relación entre observador y observado se configura el campo de la investigación.

La técnica que se proyectó en el marco de los Grupos de Discusión (GD) incluyendo el Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) propició la expresión de cada uno de los integrantes en tarjetas. En un inicio, la disposición al encuentro, con sensaciones de ansiedad, ese grado de voluntad necesaria, de cooperación para hablar sobre sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), su espacio de estudio/ aprendizaje. El uso de cámaras y grabadoras resultó intrusivo visiblemente en una ocasión, al recurrir con una pausa y una mirada a la cámara antes de hablar: cuando el integrante iba a exponer su idea del individualismo que prevalece en el perfil de graduado según la formación actual (crítica a la institución), al comentar que al término de la carrera la mayoría pretende formar parte de una corporación privada. Es un dato que resultó aislado, pero pudo ser relevado en la grabación. No obstante, actualmente parece estar naturalizado convivir con las grabadoras y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), en este caso sin distinción de generaciones, por lo que no resultó un obstáculo inhibitorio en general.

Las tarjetas propuestas como inductoras del debate según lo proyectado para el TALP fueron, en una primera etapa: Sustentabilidad, Ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), Educación Ambiental, Prácticas Sustentables y Tarjeta en Blanco. Sobre ese aspecto, planifiqué indagar primero: sustentabilidad, y segundo: ambiente en el CUMB, con lo que se desdobra el enunciado de la pregunta de investigación: es explorar, comprender y describir

las representaciones sociales (RS) de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en las facultades de Psicología, Arquitectura y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, facultades ubicadas en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Con ese desdoblamiento, por un lado: sabremos qué se representan por sustentabilidad, y por otro: cómo es ésta sustentabilidad en el CUMB, su espacio de estudio.

En una segunda etapa, integro los dos primeros inductores, en busca de hacer foco de otro modo en el núcleo figurativo de la representación. También sumo el tema de residuos por haber hecho referencia en los primeros encuentros. Se agregan entonces: Sustentabilidad en el CUMB, Tratamiento de Residuos, y la Tarjeta en Blanco. Ésta última estuvo en el final de todos los encuentros, con la consigna de escribir lo que faltó en la discusión según su perspectiva, sus sensaciones, o un resumen de la misma, recurso que se prevé como un espacio de reflexión individual en el final del debate grupal.

10- En la perspectiva de la intervención.

En este apartado escribo con una intención reflexiva, en primera persona del singular para dar cuenta de mi existencia en el proceso investigativo, “romper con la ilusión del punto de vista absoluto” (Bourdieu, 2003, pág. 164) con el propósito de objetivar el punto de vista abordado, de situarlo en el espacio.

Desempeñé los roles de coordinador grupal y asistente técnico en el mismo tiempo, a pesar de mi escasa experiencia en grabaciones de audiovideo. Por ello mi atención se encontró disociada con ambos objetivos y perdí algún dato no verbal o cierta espontaneidad en ocasiones. En todos los casos, resultaron encuentros dinámicos y fueron apreciados positivamente por sus protagonistas de diversas maneras: retornando, ponderando el dispositivo grupal como herramienta *sui generis*, con grata sorpresa.

En perspectiva, fueron compensados mis errores en aspectos técnicos de grabación con fortalezas en cuanto a dirigir y relanzar la dirección de lo conversado a lo largo del encuentro. La convocatoria previó que los Grupos de Discusión (GD) fueran entre 60 y 90 minutos.

Propongo comentar desde la óptica del experimentador, incluyéndola, en primera persona. Mi ansiedad era inversamente proporcional al paso del tiempo y, de acuerdo a la orientación al trabajo del grupo, decrecía. En la dinámica grupal advierto cómo desde los supuestos básicos (Bion, 1980), orientado hacia el polo fantasmático (Anzieu, 1999), o grupo básico en esa atmósfera de expectación de los integrantes y el coordinador-líder, nos vamos desplazando hacia los grupos de trabajo o el polo técnico, a partir de la puesta en marcha de la

tarea grupal mediante los inductores del TALP. Así pues, en esa juxtaposición de emociones-pensamientos, prevaleció la disposición a interactuar, a cooperar, a hacer-con el otro.

Al retomar los criterios de inclusión, la conformación de la muestra, en los GD de ingresantes universitarios (A) comenzó una dinámica grupal semejante al *focus group*, que prioriza la voz del líder o coordinador grupal. Allí se me otorga la posición de experto, ya que advierto la expectativa por el siguiente inductor o etapa en el devenir grupal. Aunque prevalece cierta simetría u horizontalidad en las discusiones entre todos los asistentes, advertí cierta expectativa por el flujo pregunta/ respuesta al comenzar con los inductores del TALP y las consecuentes solicitudes a fundamentar su posición, asemejable a la posición de experto con los grupos A o “ingresantes”. A diferencia de los anteriores, en los GD integrados por “egresantes” (B) mi rol de coordinador/ investigador se remitió a proponer el marco del debate, interviniendo para redireccionarlo, acompañando las instancias que se proponían con el marco que reviste el tema de convocatoria. Con ello, mi rol se acotó a co-construir el conocimiento resultante de la interacción.

Como trabajador universitario que se encuentra implicado en el espacio del CUMB pude apreciar y detectar tempranamente cada valoración. Esta agudeza de percepción no se vió opacada por la posible interferencia de mis emociones, apreciaciones con las que estaba escuchando, de acuerdo a lo constatado con posterioridad en las grabaciones de audio y video de los GD. En este segmento he sometido a evaluación el devenir de la intervención en ocasión de los GD.

F. Procesamiento de la información

11- Recolección de la información.

En la primera etapa investigativa, el campo grupal propició el relevamiento de informaciones, creencias, opiniones, actitudes respecto a la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes universitarios, propósito exploratorio de los 4 encuentros. La observación se constituyó como gran aliado para mis primeros pasos en la descripción del fenómeno provocado, los grupos de discusión, permitiéndome apreciar distintos rangos de su realidad con la intención de dar cuenta de los procesos cognitivos y simbólicos que sustentan las prácticas.

12- Análisis de programas informáticos.

En esta primera etapa, se presenta el análisis grupal mediado por programas informáticos para el procesamiento de material lingüístico de los grupos de discusión (GD), seleccionados de acuerdo a su filiación con la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).

12.1- IRAMUTEQ-Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios.

IRAMUTEQ (Interface R pour l'Analyse Multidimensionnelle des Textes Et Questionnaires) es un software libre, versión 0.7 alpha 2, desarrollado por Pierre Ratinaud, en el laboratorio LERASS, de la Universidad de Toulouse. El programa permite realizar análisis multidimensional de textos (Moreno & Ratinaud, 2015), impensado junto a la interfaz del software R, partiendo de las variables propuestas en el anteproyecto de acuerdo a las palabras inductoras propuestas en el Test de Asociación Libre de Palabras. A lo largo de los 4 grupos indagados, escogidas las formas activas con una frecuencia superior a 25, prevalece la correlación entre “decir- hacer” al enfocarnos en la sustentabilidad del ambiente.

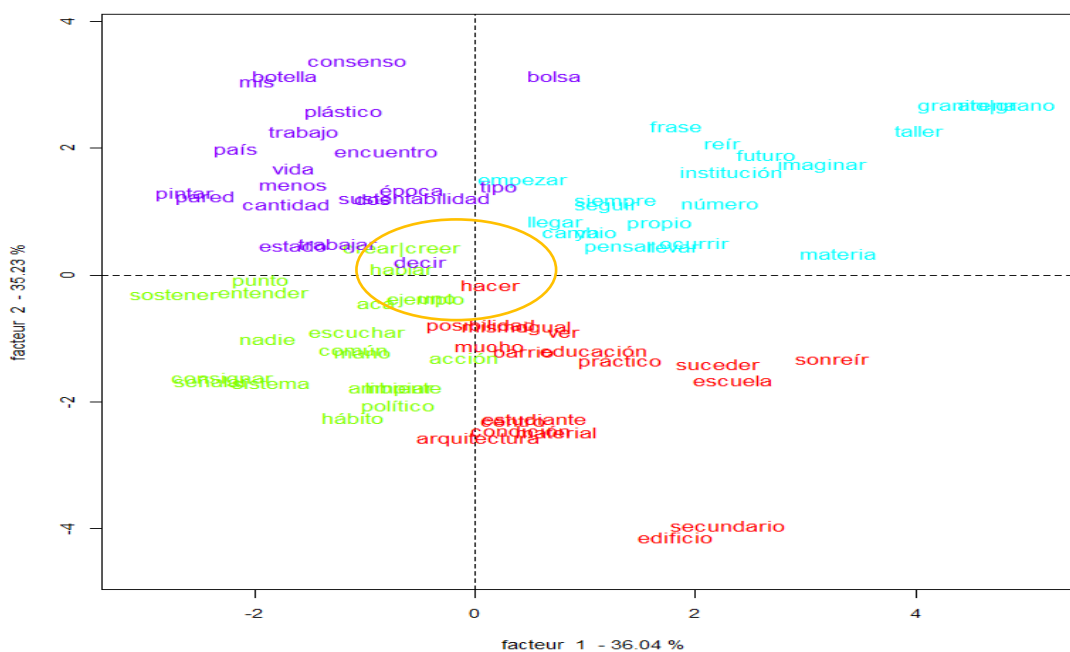


Figura 1: Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) de las interacciones textuales.

Lo que manifiesta un interés evidente en acotar el discurso a los actos que se siguen del mismo, de acuerdo a la práctica o consecución de esos dichos, en términos de sustentabilidad. La centralidad, a lo largo de los cuatro grupos de discusión (ingresantes A y egresantes B), de la presencia de “decir- hacer” constituye un hallazgo que da cuenta del eje que resultó significativo abordar en las cuatro discusiones propuestas en este estudio. El texto fue lematizado (es decir, cada palabra es reemplazada por su forma canónica o su raíz) y construido un corpus a partir de la interacción grupal, lo que nos arroja los datos procesados y sintetizados por este programa. El corpus formado con las interacciones efectuadas por les estudiantes muestra una mayor co-ocurrencia de las formas activas “decir- hacer”. Ocupa, así, la centralidad en el gráfico del análisis

factorial de correspondencias (AFC) y del árbol de máxima del análisis de similitud referido a los intercambios grupales.

Según proceso de “lematización”, esto es, un proceso de reducción de las palabras en base a sus raíces a partir del cual se le quita el género, el número y la conjugación de palabras (Molina Neira, 2017) se consigue resumir y hacer accesible al análisis un volumen bastante grande y difícil de abarcar manualmente de las interacciones verbales transcritas.

En la figura 2 desde el nodo central “**hacer**” se destacan: bueno (lo cual da cuenta de la valoración positiva del hacer sustentable) tomar conciencia, pensar la práctica, acá, social. En el Análisis de Similitud de la figura 2 con el conjunto principal en relación al “hacer”: ir al lugar o institución o universidad, y ver; para luego: generar Educación Ambiental con lo que se perfila la orientación práctica, la urgencia y el factor situacional de la sustentabilidad (ambiente del CUMB). Otro pequeño subconjunto de “hacer” es: gente- vivir- sustentable, léase: *forma de vida, modo de vivir sustentable*. Y uno mayor es: más, que se relaciona con: importante, crear/ crear (lo retomaremos más adelante).

Con menor frecuencia de apariciones, desde el nodo “decir”: a excepción de la tarea inducida (escribir tarjetas y sustentabilidad en el CUMB), uno (como modo autorreferencial de plantear las situaciones), hablar, escuchar, entender, querer compartir, empezar, después, y cómo saber/ser en un espacio. Con esto, se acentúa la reflexividad que toma como sujeto “uno” (con mayor frecuencia/ tamaño) y acerca otras acciones junto al “decir” que se orientan a la sustentabilidad en el ambiente del CUMB.

La categorización semántica de las respuestas tiende a alterar la distribución de datos, aumentando la homogeneidad de frecuencias. Con ello habrá menor divergencia o ambigüedad de los contenidos en torno a género, plural y conjugaciones, entre otras modalidades. Desde una perspectiva estructural se pretende comprimir la distribución de datos, y se torna aún más replicable con fines comparativos (Wachelke & Wolter, 2011). El análisis lematizado, toma la forma o lemas: los verbos se pasan al infinitivo, los nombres al singular y los adjetivos al masculino, en definitiva, quita el género, número y conjugación a las palabras. Así entonces, con la raíz de las palabras crean morfemas lexicales facilitando la integración del análisis, mediante la reducción de la información y la interpretación de los resultados (Moreno & Ratinaud, 2015). Aquí se aprecia la utilidad del instrumento para indagar la centralidad de los debates en el contexto grupal.

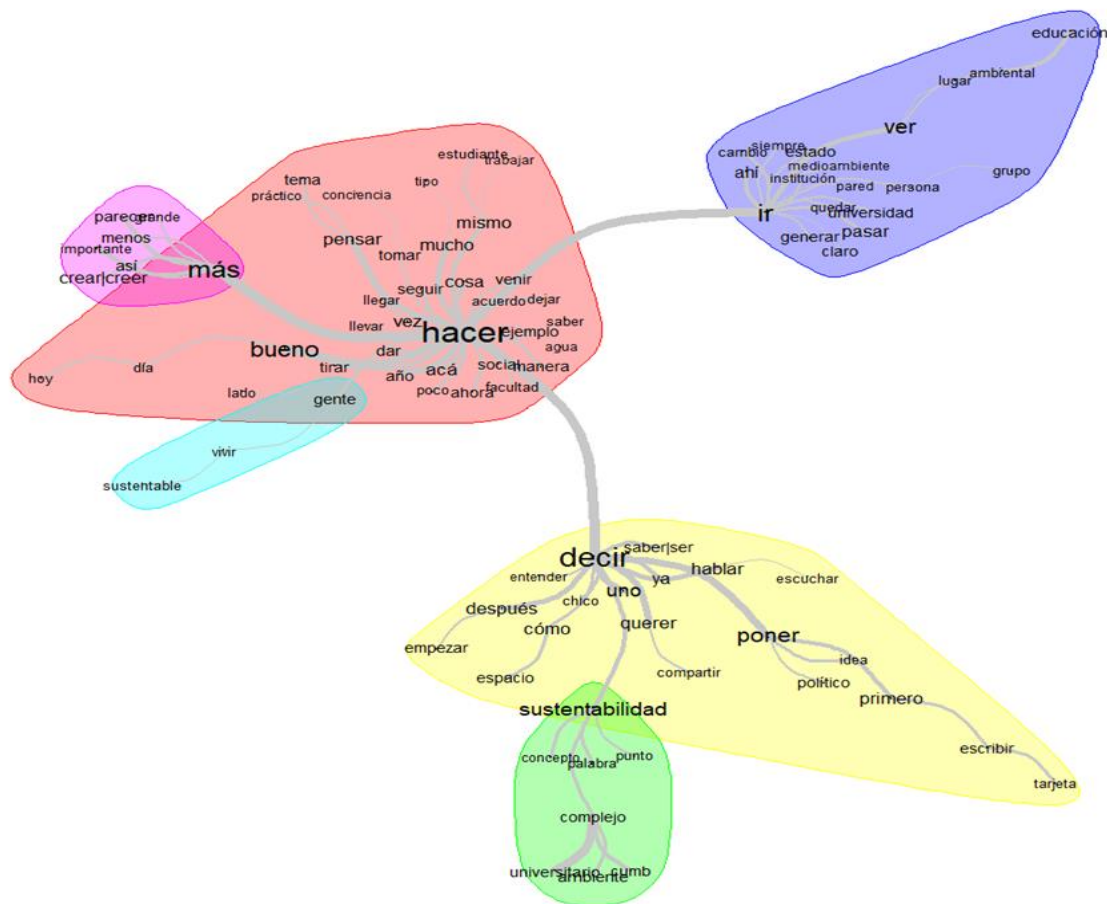


Figura 2: Halo del análisis de similitud (con verbos en infinitivo o raíz de las palabras) agrupado por comunidades nos permite interpretar cuales fueron los principales textos referidos en los GD.

La prevalencia de la díada: hacer/ decir plantea la convergencia con puntos específicos con el análisis de la interpretación secuencial y de contexto, donde surgió, en más de un encuentro, la desconfianza por el uso del concepto *sustentable* para acciones publicitarias que enmascaran intereses de corporaciones que priorizan mayor producción o la exploración de los recursos sin importarles el daño ambiental, tanto como su realidad próxima en el Complejo Universitario Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Para dar cuenta del texto completo de lo abordado en los 4 GD, en el análisis estándar del dendograma del dispositivo grupal (figura 3) la proximidad lexical integra clases de acuerdo a los perfiles en los que se pueden agrupar las formas o palabras. Recurso que utilizamos con los parámetros preestablecidos en modo estándar. Éstos son: la clase 1, que representa un 69% de lo discutido en los grupos experimentales y cuyo contenido lexical apuntó a: decir, hacer, más, saber/ser, uno, ejemplo, tirar, generar, cambio, proyecto, gente, institución, hoy, crear/ crear; entre los más frecuentes en la principal clase.

En el segmento más importante de los tres clasificados converge en subrayar la dualidad de hacer/decir como la principal orientación de lo discutido en los encuentros grupales. Abajo vemos que de la primera partición obtenemos: la clase 3 con los inductores y encuadre del grupo de discusión, y en la segunda partición: lo debatido divide clase 1 con la discusión sobre la sustentabilidad, de la clase 2 con las circunstancias donde acontecen (figura 3).

Es entonces, en la clase 2 donde se agrupan con un 12% las circunstancias de referencia donde tienen lugar los temas centrales anteriores. Éstos son: jornada, pared, protesta, Toma (en 2018), condición, limpiar, arreglar, comisión, centro (de estudiantes), edificio, público, pintar. En el marco de éstas se debate los contenidos agrupados en la clase 1.

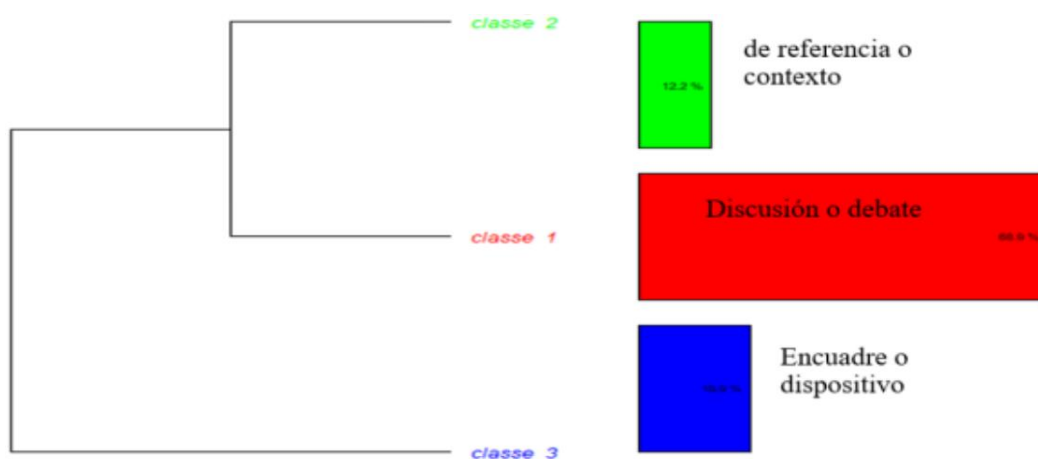


Figura 3: Según la clasificación (descendente) Reinert cada bloque agrupa las temáticas tratadas.

En la clase 3 se ubican los inductores incluidos por el investigador, las situaciones donde se situaba la discusión, el marco dentro del cual cobraban significación los hechos nombrados. Representa una porción del 19% que orienta hacia la tarea: tarjeta, escribir, CUMB, representación, convocar, palabra, ponderar, compartir. Las mismas forman parte del discurso del investigador para iniciar el tema de discusión. Aquí es preciso comparar esta porción con aquella que no toma solamente la discusión grupal, sino *todo el acontecer grupal*, incluido el Test de Asociación Libre de Palabras. Con ello, en el corpus textual completo esta clase *representa el 12%*. Es decir, todo el *léxico introductorio* representa todavía una menor proporción. No obstante, podemos decir que fue inductor del debate y también pudo haber obstruido cierta espontaneidad.

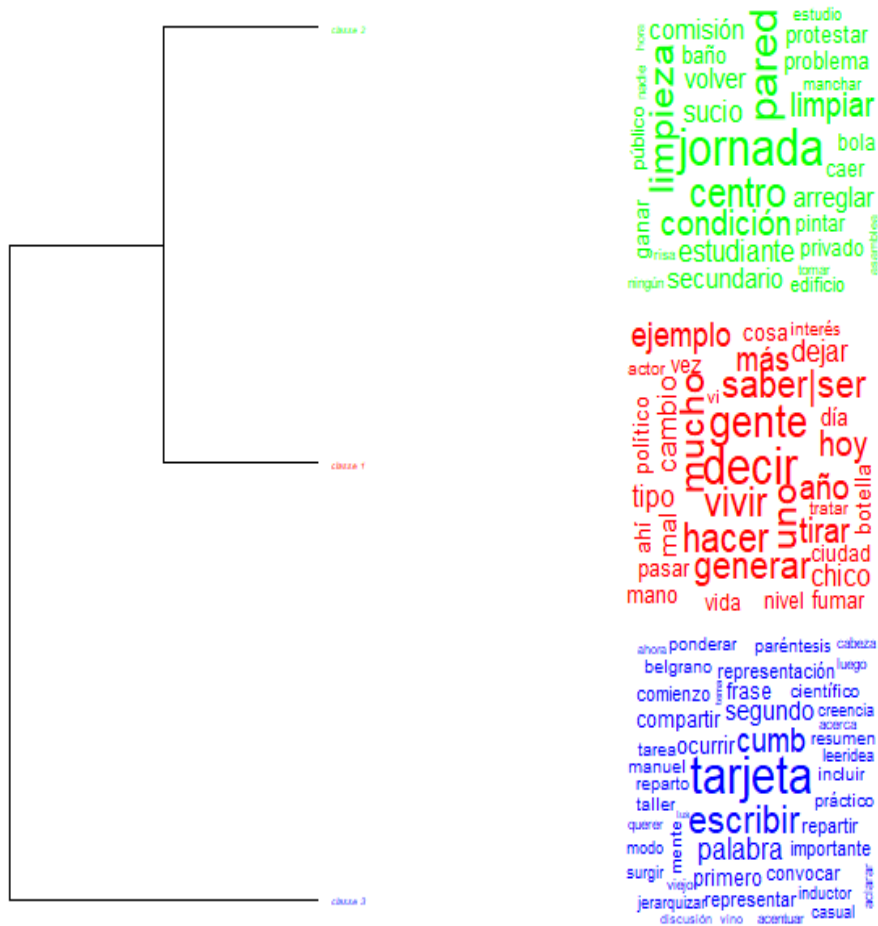


Figura 4: Análisis clúster que permite clasificar los datos en grupos según semejanzas.

Al triangular con lo que nos arroja aquel Análisis Factorial de Correspondencias del corpus de todas las interacciones grupales transcritas, lo discutido hace foco en la correspondencia entre **decir y hacer** desde una dirección donde se proponen que es **“bueno más sustentabilidad”** en el CUMB según lo considera el Análisis de Similitud (sin lematizar el corpus – figura 5-), por la mayor co-ocurrencias de los términos en el texto.

La forma de presentación de los datos mediante el halo de comunidades aproxima los conjuntos léxicos en cada bloque cada uno con cada color. Los principales se diagraman a partir de la idea: bueno más sustentabilidad, y siguen: en el Complejo Universitario prácticas de educación ambiental.

Entre ellos se aprecia contrapuestos a cada lado: **acá**, que refiere a acuerdos, manera, podemos, hoy- día, **y ahí**, cuya externalidad da cuenta de lo que pasa, basura, ver el edificio, en consonancia por lo relevado en todo el corpus en la figura 6. Ciertamente, podemos hacer referencia que apunta a la *externalización de lo que no nos gusta o no nos identifica*. Esta acentuación refiere a incluir aquello que tuvo significativas interacciones verbales y no verbales,



Figura 6: la Nube de palabras agrupa y organiza en función de la frecuencia de las palabras.

Las condiciones de las convocatorias: voluntaria y sin remuneración, incluye un posible sesgo de la muestra de los 4 grupos de discusión en un hipotético gradiente que va desde la filiación al tema o simpatía, hasta considerarlos activistas ambientales, lo cual será contrastado en la subsiguiente encuesta. Incluso se manifiesta a partir de los consensos tempranos en torno a la valoración positiva de la sustentabilidad. Siendo así, nos arroja (en la figura 7) el Análisis de Similitud otra centralidad en el discurso del **debate grupal** a lo largo de este análisis, nuevamente: “hacer más sustentable”.

En la figura 7 se agrupa de acuerdo al tamaño y ubicación relativa el conjunto textual emergente de los debates donde se visualizan las formas o palabras.

En el presente ejercicio de análisis, nos volvemos conscientes del tratamiento de los datos que el instrumento aquí nos provee respecto a lo discutido. En efecto, sin anteponer el agrupamiento y clasificación realizada por la lematización, sino que las formas o palabras semejantes toman el corpus de texto literalmente que ha sido captado en la interacción grupal. Las asociaciones más fuertes (árbol de máxima) luego de la centralidad: “*bueno más sustentabilidad*” se encuentra: uno mismo como ejemplo, y sustentabilidad, como espacio común que refiere al sentido atribuido por los participantes del debate, y sustentabilidad del CUMB, cuya línea asociativa dirige a: empezar/ generar prácticas sustentables (figura 7).

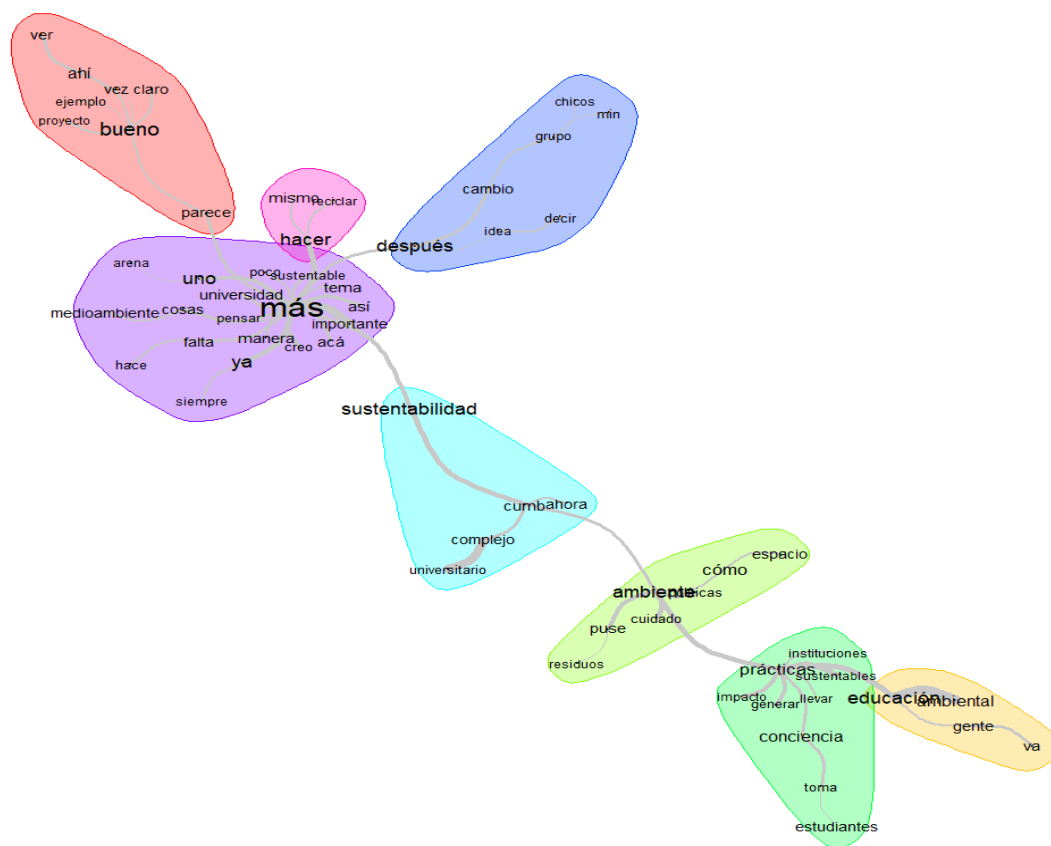


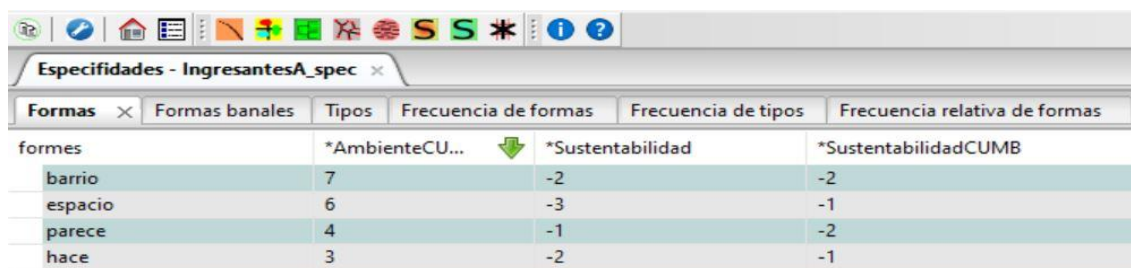
Figura 10.a: Análisis de similitud de los 2 grupos de discusión de ingresantes universitarios (GA).

En lo arrojado por el análisis de similitud (figura 10.a) de los grupos A de ingresantes, el nodo *Más* adquiere centralidad y se relaciona con *uno*, aportando su “granito de arena”, que hace falta pensar la manera, que resulta urgente (*ya*), como también en el nodo sustentabilidad: ahora, que es importante y poco sustentable el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Por lo que se desprenden nodos de allí: *hacer*, reciclar y otro que asocia: *después*, cambio con grupo de chicos y decir ideas. Lo que da cuenta del factor motivacional presente en los encuentros como contrapartida de la crítica al estado actual y en referencia a ello proponen como *bueno*: proyecto, ejemplo, ver ahí, y en otro nodo: hacer, reciclar.

Al continuar el hilo asociativo de sustentabilidad en el CUMB: ambiente, cuidado, cómo en el espacio, puse residuos. Luego le siguen los nodos: prácticas, con generar, impacto, conciencia a partir de la Toma de estudiantes, e instituciones sustentables. Por último, figura la educación ambiental. Esta cercanía a la noción práctica recorre los distintos encuentros.

En los grupos de los **ingresantes** (A) integrados por 1ro y 2do años se destaca (tanto en los Test de Asociación Libre de Palabras –TALP- como en las discusiones) una correlación entre ambiente del CUMB y la sustentabilidad (figura 10.b): barrio (7) espacio (6) parece (4) de acuerdo a la tabla de contingencias del Análisis Factorial de Correspondencias. Es oportuno hacer

referencia aquí al modo de plantear en esta muestra intencional (grupos de ingresantes) la noción de sustentabilidad en el ambiente del CUMB en relación a lo ya conocido, a la influencia del barrio, a cómo las experiencias de prácticas anteriores (como en la escuela secundaria) se trasladan a la universidad. Siendo ingresantes en la universidad se explican la relación con el ambiente de acuerdo a cómo previamente se construyó esta relación con su ambiente, sus hábitos.



Formas	Formas banales	Tipos		Frecuencia de formas	Frecuencia de tipos	Frecuencia relativa de formas
formas		*AmbienteCU...		*Sustentabilidad		*SustentabilidadCUMB
barrio		7		-2		-2
espacio		6		-3		-1
parece		4		-1		-2
hace		3		-2		-1

Cuadro 10.b: Frecuencia de las formas léxicas en relación al ambiente del CUMB de ingresantes.

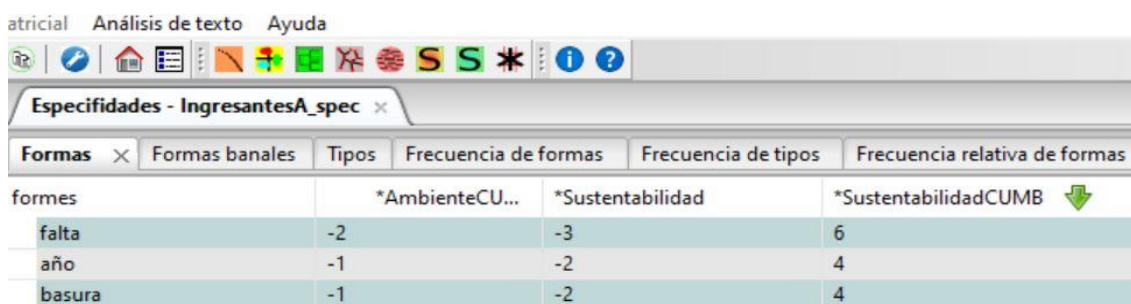
Al tomar las co-ocurrencias que nos ofrece dicho análisis factorial, acentuar el concepto de sustentabilidad (figura 10.c) continúa: concepto (4) medioambiente (3) cuidar (3) medio (3) uno (3). Queda en evidencia la prevalencia de la pauta relacional *cuidado ambiental* que se da con más frecuencia en estudiantes de 1° y 2° en referencia a su representación de sustentabilidad.



Formas	Formas banales	Tipos		Frecuencia de formas	Frecuencia de tipos	Frecuencia relativa de formas
formas		*AmbienteCU...		*Sustentabilidad		*SustentabilidadCUMB
concepto		-2		4		-2
medioambiente		-1		3		-2
cuidar		-1		3		-2
medio		-1		3		-2
uno		-1		3		-1

Cuadro 10.c: Frecuencia de las formas asociadas a sustentabilidad, según estudiantes de 1° y 2°.

Al situar la sustentabilidad en el CUMB (figura 10.d) compartido por los estudiantes universitarios, con mayor frecuencia se refirieron a: falta (6) año (4) basura (4) para dar cuenta que prevalecieron las críticas a la gestión de la misma, en relación a lo que ya conocieron en los colegios secundarios.



Formas	Formas banales	Tipos		Frecuencia de formas	Frecuencia de tipos	Frecuencia relativa de formas
formas		*AmbienteCU...		*Sustentabilidad		*SustentabilidadCUMB
falta		-2		-3		6
año		-1		-2		4
basura		-1		-2		4

Cuadro 10.d: Formas o unidades léxicas mayormente asociadas a la sustentabilidad en el CUMB.

En la figura 11.a, para el Grupo de Discusión (GD) de egresantes (B), se presenta la confluencia respecto al de ingresantes (figura 10.a) donde se pondera que es *bueno más sustentabilidad acá*. Se advierte la diferencia respecto a los ingresantes de un gran grupo que refiere a *uno*. Uno mismo como ejemplo en la concientización, educación ambiental, el cambio de hábitos, políticas que incluyen al Estado y la universidad.

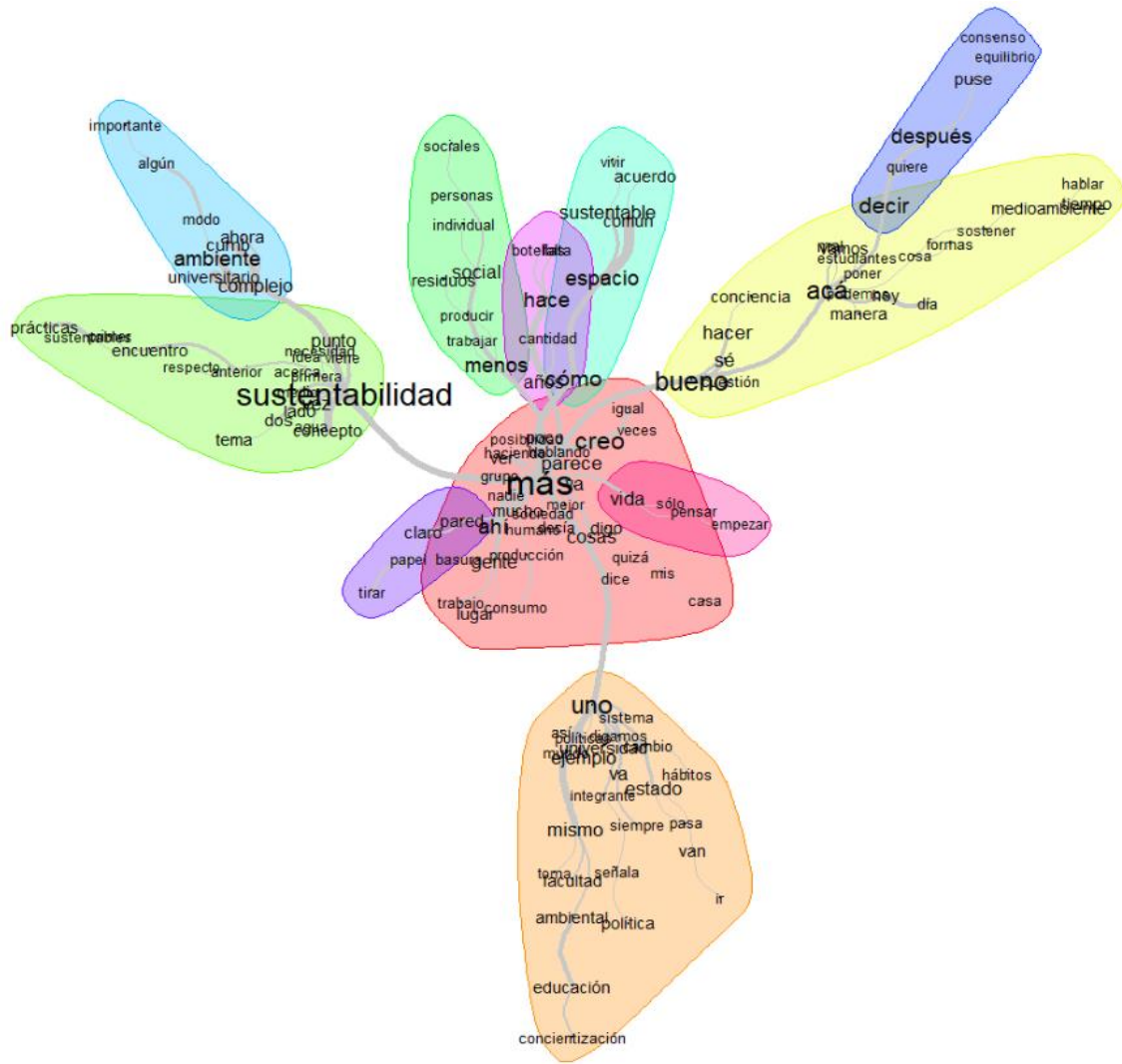


Figura 11.a: Análisis de similitud de los 2 grupos de discusión de egresantes universitarios (GB).

Vemos en la figura 11.a la referencia al espacio común que requiere acuerdo para vivir sustentable. Otra pequeña comunidad se pregunta cómo, botellas, latas. Y, a su lado, otro subconjunto: menos producir, trabajar con residuos, social e individual, refiere al posible abordaje tan debatido en los grupos de estudiantes egresantes. Habida cuenta de la comparación de las figuras 10.a y 11.a en los respectivos halos predominan las semejanzas en las muestras de estudiantes ingresantes (A) y egresantes (B).

En el Análisis Factorial de Correspondencias (figura 11.b) escogidas las mismas variables que en ingresantes, para los grupos de **egresantes** (B), o sea, estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º, se destaca la correlación en las cadenas asociativas en relación al **ambiente del CUMB**: común (6) uno (5) ambiente (5) facultad (4). Lo cual remite a la identificación con el ambiente, el otro- como- uno mismo, la noción del espacio del CUMB, como un *espacio común* que predominó en las discusiones grupales y converge con la mayor fuerza en la asociación que arroja el Análisis Factorial de Correspondencias del IRAMUTEQ, según las formas activas y sin lematizar.

Formas	*AmbienteCU...	*Sustentabilidad	*SustentabilidadCUMB
común	6	-3	-2
uno	5	-1	-3
ambiente	5	-1	-2
facultad	4	-2	-1
señala	3	-1	-2
lugar	3	-2	-1

Cuadro 11.b: En relación al ambiente del CUMB los egresantes lo consideran ambiente común.

Ésta técnica de reducción de información nos permite, a partir de la comparación de frecuencias, sintetizar las pautas de relaciones que se dan entre dimensiones. Por lo cual, *uno-ambiente-común* nos lleva a la creación de la categoría de análisis en relación al ambiente del CUMB mediante la cercanía de dichas palabras/ formas que nos arroja el cálculo realizado por Chi cuadrado. O bien, también es interpretable las referencias a uno mismo en el ambiente para iniciar cada relato, postura o apelación poniéndose allí. Al tiempo que las más cercanas pautas de relaciones que se dan en torno a la **sustentabilidad** (figura 11.c) refieren a: vida (4) sustentabilidad (4) sostener (4), trabajo (4) producción (4) formas (4) con lo cual, comparten perfil y se asocian de modo más frecuente (figura 11.c). Dichas relaciones apuntan a relacionar con sostener la vida mediante otras formas de trabajo y producción para conseguir sustentabilidad, según los grupos B (egresantes). Este debate se continúa en la siguiente sección de análisis secuencial y de contexto.

Formas	*AmbienteCU...	*Sustentabilidad	*SustentabilidadCUMB
vida	-2	6	-3
sustentabilidad	-3	4	-1
sostener	-2	4	-1
trabajo	-2	4	-2
producción	-2	4	-2
formas	-2	4	-2

Cuadro 11.c: Egresantes perciben la sustentabilidad en relación a sostener una forma de vida.

Y, por último, las relaciones que suscitaron poder situar la sustentabilidad en el espacio del Complejo Universitario Manuel Belgrano (figura 11.d): refieren a la universidad (6) estado (5) consenso (5) ir (5), conjugando la necesidad de ir hacia un consenso en la universidad estatal.

Formas	*AmbienteCU...	*Sustentabilidad	*SustentabilidadCUMB
universidad	-2	-3	6
estado	-2	-1	5
consenso	-2	-2	5
ir	-2	-2	5
agua	-1	-2	4

Cuadro 11.d: Les estudiantes de 3º, 4º y 5º valoran el consenso en el espacio común del CUMB.

La representación de sustentabilidad en el CUMB responde a la intervención del Estado, de un consenso entre los actores intervinientes y con la presencia, ir y ver, asociando con el modo de agrupar los significados mediante formas lematizadas (al conjugar con la figura 2).

En relación al objetivo planteado en 2do lugar en esta investigación, en torno a describir y caracterizar las RS de la sustentabilidad con el ambiente de acuerdo con la Educación Ambiental (EA) y las prácticas sustentables según todos los participantes del estudio, según lo relevado en el TALP (figura 12), cuya redacción individual se da en el contexto grupal, lo cual nos da la pauta del proceso de apropiación de los sujetos en dicho contexto. La asociación entre las dimensiones antedichas se vislumbra a partir del Análisis Factorial de Correspondencias que realiza una comparativa entre las unidades lexicales o formas relativas. Allí escriben sobre EA: Educación (10) Ambiental (7) prácticas (7) generar (5) concientización (5) conciencia (5); en torno a **la Sustentabilidad: Ambiente (9) Medioambiente (7) prácticas (5) cuidado (5)**; a las Prácticas Sustentables: prácticas (8) más (7); y específicamente en cuanto a la Sustentabilidad en el CUMB asientan: falta (9) espacio (5) sustentabilidad (5) CUMB (5) con frecuencia superior a 5.

Formas	*EducacionAmbiental	*PrácticasSustentables	*Sustentabilidad	*SustentabilidadCUMB
ambiente	3	2	9	0
medioambiente	3	2	7	0
cuidado	2	2	7	2
prácticas	7	8	5	4
ambiental	7	1	4	0

Cuadro 12: En el Test de Asociación Libre de Palabras, en el AFC las formas activas en relación a las dimensiones propuestas, convalida prácticas de cuidado ambiental con mayor frecuencia.

En cuanto a lo escrito individualmente en el contexto grupal (figura13), el Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) consta de un concepto por tarjeta, y la tarjeta en blanco, donde se resumía lo vivenciado o lo que no pudo ser dicho. El compendio de los 4 grupos arroja un dato interesante sobre cómo impactó cada encuentro en la persona que escribe. Con esto, podemos decir: la subjetividad construida entre los estudiantes en ocasión del discurso grupal como contexto confirma la asociación entre sustentabilidad, prácticas y EA. De acuerdo al gráfico del análisis factorial de correspondencias al tomar las formas activas, o relevantes, del corpus lematizado -proceso que reduce sus palabras a sus raíces, deviniendo “morfemas lexicales” (Molina Neira, 2017)- correspondiente al TALP sobre todo lo expresado en el papel por los 4 grupos.

La apropiación de los conceptos en el debate que cada uno de los estudiantes registra en su propia tarjeta nos permite apreciar nociones que complementan la centralidad antedicha: conciencia, impacto, cambio, político, social, colectivo, práctico respecto a la sustentabilidad en el CUMB (figura 13). Con esto tenemos una semblanza de la importancia otorgada en los debates, y lo que de ello influyó a los asistentes a pensar: en generar *conciencia* a partir del *impacto* para orientarse a un *cambio*, de modo práctico, considerando que es un tema social, político, colectivo que se materializa en el tema residuos.

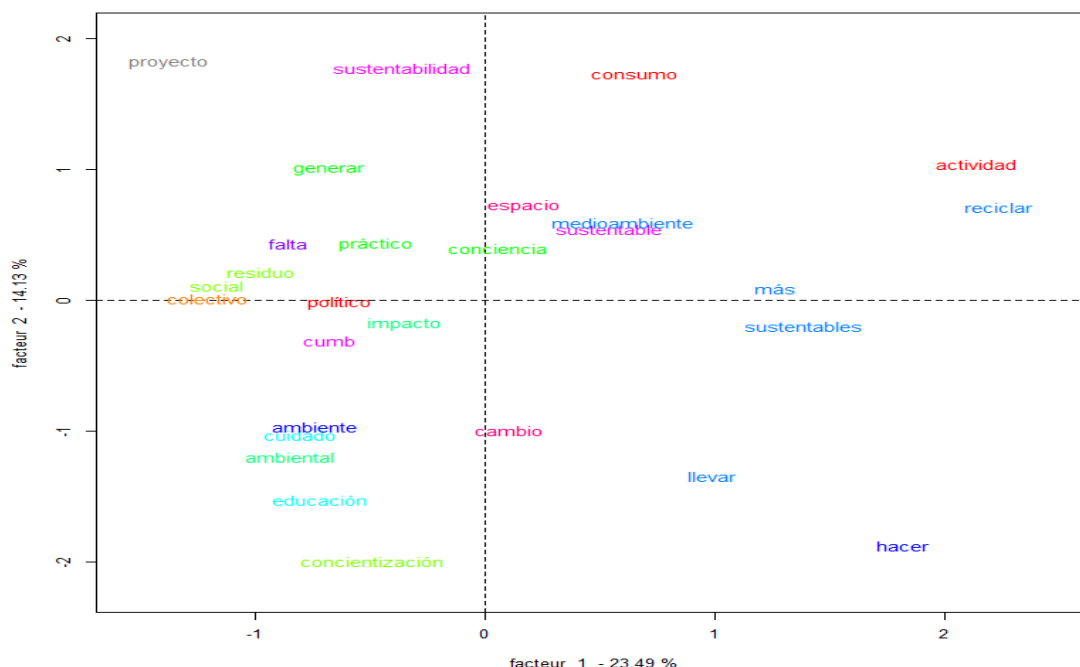


Figura 13: AFC en el corpus textual del TALP sobre la Sustentabilidad en el CUMB.

La propuesta de cambio, conciencia, proyecto, impacto se asocia a una apreciación negativa del presente de la sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano

(CUMB). Resulta el modo de conjugar la implicación de los asistentes al debate con una valoración negativa del espacio educativo (figura 13).

En toda la experiencia grupal, a diferencia de lo arriba redactado en las tarjetas del TALP, se advierten en el corpus textual registrado, procesado por el programa, más asociaciones entre los conceptos propuestos (figura 14): en cuanto a Educación Ambiental (EA): educación (32) más (26) ejemplo (25). Referido a las prácticas sustentables: estudiantes (21) bueno (18) más (18) prácticas (17); y respecto a la Sustentabilidad: sustentabilidad (45) más (44) uno (27) bueno (20). En este relevo se dimensiona tanto las opiniones, creencias y actitudes individuales al inicio del encuentro, sino también, todo aquello que la instancia grupal ha generado en la propia organización de la representación resultante de la interacción del debate.

The screenshot shows a software window titled 'Especificidades - Obj2EApracticassUSTENTABLESrsSUSTENTABILIDAD_spec_1'. It contains a table with the following data:

Formas	Formas banales	Tipos	Frecuencia de formas	Frecuencia de tipos	Frecuencia relativa de formas	Frecuencia relativa de tipos
formas			*EducaciónAmbiental	*PrácticasSustentables	*Sustentabilidad	
sustentabilidad	5		2	45		
más	26		18	44		
uno	20		4	27		
bueno	19		18	20		
medioambiente	7		2	19		
vida	5		1	19		

Cuadro 14: Durante toda la experiencia grupal, las frecuencias más asociadas a la modalidad de la variable sustentabilidad.

En suma, falta en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), el cuidado ambiental que se asocia en mayor frecuencia con la sustentabilidad. Dicha representación se relaciona más con uno, es bueno para el ambiente. Esa apelación a uno, ponerse en el lugar en busca de mayor sustentabilidad en el CUMB, espacio de estudio y trabajo, da cuenta del marco de la valoración y posterior debate grupal acontecido. En relación a la asociación planteada como marco de este estudio con los conceptos de Educación Ambiental, en mayor medida, en la faz práctica generando conciencia o concientización a partir del ejemplo se accede a más sustentabilidad, lo cual es apreciado como bueno.

12.2- Prácticas sustentables en el Complejo Universitario Manuel Belgrano.

Aquí se clasifican todas las expresiones que se escucharon y escribieron a lo largo de los 4 grupos de discusión sobre las prácticas sustentables, a saber:

Las prácticas sustentables mencionadas pueden ser categorizadas en torno a: *pro-ecológicas* (Corral Verdugo, 2001) o dirigidas a proteger recursos naturales, a saber: *poner en valor los residuos a partir de los cestos diferenciados, para desechos tecnológicos, reutilizar el*

agua de lluvia en la descarga de los baños, compostar, propuesta de huerta orgánica- comedor, usar vasos y envases reutilizables, uso de energía solar, reutilización del plástico, de apuntes, no producir tanto plástico, desalentar prácticas no sustentables, educación desde la infancia, valorar nuestro entorno, cuidado del espacio, mostrar la huella de carbono y construcción con materiales reciclables, gestión eficaz de los residuos, planificación estratégica y, en suma, articular proyectos que ya existen con miras a utilizar los conocimientos que la misma universidad produce en esta materia evitando las prácticas burocráticas.

Las prácticas *frugales* identificadas van en el mismo sentido: *desalentar el consumo excesivo de agua y papel, el derroche en las “recibidas”, bajar los costos fijos, aportar a la digitalización de los expedientes y demás papelería. Propender hacia iniciativas de enlentecer la actual producción y consumo, al cambio de hábitos, al reducir como por ejemplo el empaquetado o packaging.*

También aquí mencionamos conductas *altruistas* al considerar acciones intentadas en el cuidado de la otra gente sin esperar reciprocidad. Se refirieron a: *empezar por uno mismo, dar el ejemplo, iniciador del cambio (ahora ridículo/loca), naturalizar hábitos sustentables, cooperar, gestos de solidaridad, relación sana entre el ser humano y la naturaleza, la transformación individual que aporta al cambio social, ayudar al otro pero no directamente, igualdad de oportunidades para las siguientes generaciones, unir la universidad con la sociedad, que los futuros profesionales amplíen esta tarea de cuidado ambiental, difundir qué podés hacer vos por el CUMB, ésta es nuestra casa, hacé lo mejor para todos, consenso, generación y transferencia de conocimiento, proyectos sobre Educación Ambiental (EA). Han sido muy referenciadas éste tipo de conductas en relación a las prácticas sustentables muy numerosas y ocupando el centro del debate que se amplía más adelante.*

A su vez, las *conductas equitativas* implican una justa distribución de los recursos y trato con los otros individuos sin prejuicios, independientemente de sus características biológicas, socio-económicas o etnia. Entre ellas, pudimos clasificar la acción de *respeto naturalizada, incorporar al otro en nuestro pensamiento, que no perjudique a los demás, aceptación en pos de mejor convivencia, necesario por la gran cantidad de residuos en la universidad, formación de conocimiento colectivo, difusión e instancias de formación en EA para vivir en sociedad, enseñar el conflicto desde un enfoque situado, pensar una forma más amable de habitar, que lo humano anteceda a lo económico, respeto al ambiente, establecer acuerdos, que los derechos de uno terminan cuando empiezan los del otro, tomar la empatía como hábito, alguien viene atrás tuyo, sensibilidad, el otro como tú.* Agrego aquí, en momentos de la redacción en ocasión de pandemia mundial y aislamiento social, el aporte en alimentos y demás productos que hace la universidad a centros barriales con quienes tiene vinculación.

En cuanto a la *participación o activismo ambiental*, aquí se caracterizan como orientadas a un cambio, a contribuir al logro de algún beneficio colectivo asociado a las condiciones y calidad ambientales (Imhoff, Aghemo, & Castro, 2011; Touguinha & Pato, 2011), pero también como una forma concreta de acción política (Suarez, Hernández, & Hess, 2002). En los 4 grupos de discusión, las acciones mencionadas con dicha orientación fueron: *acción reivindicativa ante una problemática, reclamo, organizar una jornada de reparación, de lucha, movilizar espacios de discusión, asambleas, organización en la Toma del edificio, militancia, toma de conciencia, reflexionar sobre nuestro aporte, iniciativa de composteras “en lucha” (ubicada en un lugar no previsto por la institución), relación sana entre ser humano y la naturaleza, el buen vivir, organización, demanda para se cumpla la reglamentación, contagio de buenas prácticas, persistencia, influenciar sobre nuestro par, organizar los reclamos de la comunidad, visibilización de los problemas ambientales, formación de un conocimiento social o colectivo sobre sustentabilidad ambiental, participación en las distintas instancias de la universidad, proyecto social para cartoneros y carreros (recicladores), proponer los medios para reciclar, formar grupo, organizar la esperanza, generar o reforzar secretarías ambientales, conocer los avatares en el territorio.*

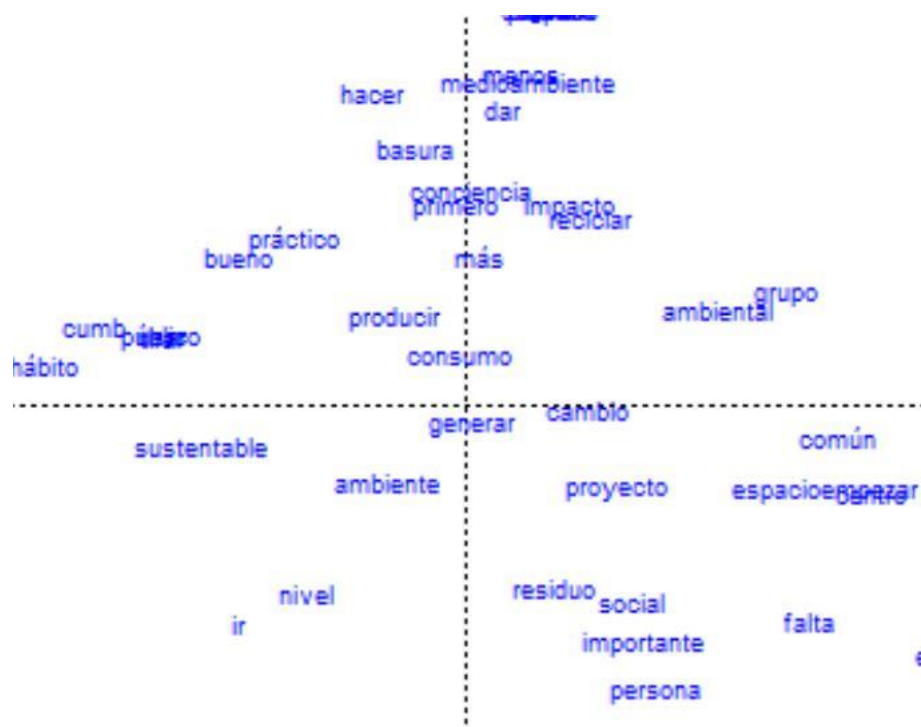


Figura 15: Análisis Factorial de Correspondencias de las formas activas asociadas a las prácticas sustentables en el ambiente del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

Es oportuno aclarar que la presente clasificación intenta ilustrar cómo se enraízan aspectos de la ideología o iniciativas ecologistas que se postulan en los tratados ambientales vinculantes en este territorio de la República Argentina, Mar del Plata. La participación o

activismo ambiental parece remitirse a una integración de las prácticas con orientación organizativa. Al considerar que no son lo suficientemente claras las demarcaciones entre cada una de las conductas o acciones, aquí se engloban en prácticas sustentables, cuya caracterización resulta en provecho de dilucidar los mecanismos de anclaje que actúan en la conformación de las representaciones sociales.

El gráfico nos permite sintetizar las relaciones establecidas entre ambas dimensiones (prácticas sustentables y ambiente del CUMB) en cuanto a sus formas activas: son los verbos, los nombres comunes, los adjetivos, los adverbios y las formas no reconocidas. Las formas activas son las que el programa considerará en los análisis multidimensionales (Molina Neira, 2017). En la centralidad (figura 15) nuevamente se ubica la necesidad de generar cambio y proyecto, más políticas en el espacio común. Cuestionaron los modos de producción y consumo. Apelaron a más conciencia de la mano del impacto. También mencionaron el tema de reciclar los residuos y que la problemática es de orden social. No obstante, prevaleció en diferentes grupos la referencia al CUMB como espacio común y con ello cierta relevancia del tema. En síntesis, con este abordaje se vislumbra el objetivo 3 planteado en el proyecto de tesis.

12.3- La Educación Ambiental (EA) en relación a la representación social de la sustentabilidad.

Examinar las modalidades de la Educación Ambiental (EA) que se relacionan con las representaciones sociales de la sustentabilidad en el ambiente del CUMB según lo procesado por el software de análisis textual IRAMUTEQ. Apreciamos en el cuadro 16 las dimensiones: **Educación Ambiental y Sustentabilidad** que *ejemplo* (19) es la palabra más frecuente asociada. Con ello, se aprecia la recurrencia en los diferentes contextos de la discusión grupal y frente al inductor TALP. La distribución de frecuencias continúa con: más (16), cuidado (11), concientización (10), cambio (10), políticas (10), necesidad (9), tiempo (9) entre las más asociadas al subcorpus lexical de las dimensiones antedichas.

Al considerar dimensiones o aspectos semánticos de la Educación Ambiental (EA), el Análisis Factorial de Correspondencias nos provee las pautas de relaciones que se dan entre la EA y la representación de la sustentabilidad, en este caso. En los grupos investigados, estimo el **ejemplo** en primera instancia, para hablar de Educación Ambiental. Esta asociación nos lleva a considerar las siguientes palabras con más valencia asociadas al contexto: *más cuidado y concientización generan un cambio a través de políticas que necesitan de perdurar en el tiempo.*

Formas	Tipos	Frec
formas	eff	↓
educación		23
sustentable		22
ambiental		20
ambiente		19
ejemplo		19
más		16
cuidado		11
concientización		10
ahí		10
cambio		10
política		10
necesidad		9
tiempo		9

Cuadro 16: Tabla de formas banales (todas) asociadas a las dimensiones EA y sustentabilidad.

Hasta aquí los datos construidos complementan y se confrontan a aquellos analizados previamente en el marco de una convocatoria a 4 grupos de discusión sobre la sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Aquí se intenta situar y analizar el sistema de categorías utilizado en la representación social de los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación en relación al objetivo 4 del proyecto de investigación. La recolección de la información nos interpela a plantear las relaciones con los análisis que anteceden y los que se suceden. Al tiempo que el análisis de la representación social nos dirige hacia un acercamiento plurimetodológico.

12.4- EVOC. (Conjunto de programas que permiten el análisis de evocaciones)

El Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) como inductor de la temática permite obtener información que configuran el Núcleo Central y los componentes Periféricos de las representaciones sociales. Como tal, es una técnica estructurada a partir de evocación de respuestas dadas a un estímulo verbal inductor, que permite evidenciar los universos semánticos relacionados con este inductor.

El siguiente programa informático de análisis de textos EVOC (Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations), versión 3 de 2000, desarrollado por Pierre Vergès (2001b) permite evidenciar los universos semánticos asociados a los inductores propuestos. Aquí fue utilizado para discriminar aquel contenido semántico central al que se dirigen los estudiantes en ocasión de referirse a la sustentabilidad del ambiente en su espacio de estudio. Debían escribir en tarjetas al comienzo de cada encuentro lo que le viniese a la mente al referirnos a: sustentabilidad.

A partir del uso de la Técnica de Asociación Libre de Palabras (TALP) se pretende arribar a los elementos organizadores de la representación a través de tres indicadores: la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación, (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del ítem para los sujetos (se obtiene pidiendo a cada sujeto que designe en la tarjeta la respuesta más importante para él) (Grize, Vergés, & Silem, 1987).

Es oportuno aclarar que, al proponer varias estrategias en la investigación, en la práctica no resultó factible en todos los casos administrarlas conjuntamente de la manera que lo requería éste último instrumento. Esto ocurrió en dos oportunidades (GD 1 B y 2 B), en las que la dinámica del encuentro no me permitió detener la interacción que había ya comenzado y era mi principal anhelo. Por esta razón, el procedimiento de ponderación de las evocaciones se vio interrumpido por el comienzo del debate y no llegó a la justificación, el tercer paso. En otros casos, con el mismo desenlace, la redacción pasó de palabras a enunciados extensos. Con lo cual, como investigador, mi elección fue priorizar la interacción grupal en busca de debates sobre las representaciones sociales del ambiente de estudio en el que les participantes conviven.

En aras de la interacción grupal, la jerarquización y justificación de los términos evocados no fue solicitada efectivamente o no fue ejecutada en los grupos de estudiantes egresantes (de 3º, 4º, 5º). No obstante, la discusión grupal pudo compensar la frustración por no alcanzar el objetivo inicial en su totalidad, junto al análisis lexicográfico que pudo ser relevado por el programa IRAMUTEQ, tal como fue detallado anteriormente según los cálculos de frecuencia y orden de evocación. Por lo demás, aquí se aprovechará la escasa información obtenida por este programa con la posibilidad de refutar parcialmente los datos previamente obtenidos, tanto como obtener convergencia en los hallazgos. Al no ser jerarquizado o justificado posteriormente, el dato en la evocación particular del integrante, la comparación y análisis pudo hacerse en el registro grupal, ya que la principal vocación fue dialógica en los grupos de egresantes (cursantes de 3º, 4º, 5º o 6º año).

De acuerdo a lo antedicho, la asimilación de los datos procesados por el programa EVOC respondió a los grupos de ingresantes (quienes cursan 1º y 2º) donde hubo ocasión de seguir las indicaciones en la administración del test. Seguidamente, dos de las coordenadas calculadas emergen: la frecuencia en el corpus de grupo (de orden cuantitativo) y el orden de evocación promedio (de orden cualitativo), a lo que se suma la posibilidad de preguntar a los participantes realizar una calificación de importancia. Allí entonces, el software EVOC incluye un programa llamado *Randgraf* que presenta una tabla de cuatro casas, identificando los elementos que constituyen o proporcionan el núcleo central y el sistema periférico de representación social (Vergès, 1994) investigado por el Test de Asociación Libre de Palabras (TALP).

FRECUENCIA MEDIA	1er. CUADRANTE ELEMENTOS DEL NÚCLEO CENTRAL Prontamente evocados + Alta frecuencia	2do. CUADRANTE ELEMENTOS DE LA 1era. PERIFERIA Tardíamente evocados + Alta frecuencia
	3er. CUADRANTE ELEMENTOS DE CONTRASTE Prontamente evocados + Baja frecuencia	4to. CUADRANTE ELEMENTOS DE LA 2DA. PERIFERIA Tardíamente evocados + Baja frecuencia

Cuadro 17: Matriz EVOC: distribución por cuadrante de las palabras evocadas (Vergès, 1994).

Según las recomendaciones de Abric (1993; 2000) el TALP fue propuesto en los grupos de estudiantes de 1º y 2º años (nt= 13) como estímulo verbal inductor y se reflejó espontáneamente en las tarjetas respecto a la sustentabilidad del ambiente en el CUMB: evocaciones, jerarquizaciones y justificaciones de sus palabras escogidas. En la primera etapa investigativa, se constituyó como una herramienta inductora más en la construcción grupal del conocimiento, o también, manifestando universos semánticos de los estudiantes universitarios en torno a la sustentabilidad del ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano.

La distribución y jerarquización de las evocaciones que clasifica el cuadro de cuatro casas para el grupo 1A (G1A) nos proporciona la centralidad en torno al cuidado del medioambiente (figura 18). Continúan las nociones de reciclado, de ecología, reciclado y una actitud de ayuda. También se aprecia: cuidado ambiental en la zona de contraste, la cual da cuenta que haber sido verbalizada en primer término, pero con baja frecuencia.

A pesar de la escasa frecuencia de respuestas, aquí se aprovecha el software que realiza la discriminación entre la jerarquía y el orden de evocación que los sujetos escriben en sus respectivas tarjetas. Ello se planifica en diferentes etapas del encuentro grupal, una por vez, y a cada tarjeta le sigue su discusión grupal. Como corolario, la tarjeta en blanco sintetiza lo vivido y apropiado desde la perspectiva de cada participante.

GRUPO 1A

PROBABLE NÚCLEO CENTRAL Caso o frecuencia ≥ 2 y rango medio $< 2,5$			1era. PERIFERIA Caso o frecuencia ≥ 2 y rango medio $\geq 2,5$		
VOCABLO	FRECUENCIA	OME *	VOCABLO	FRECUENCIA	OME *
cuidado	2	2,00	ecología	2	2,50
medioambiente	2	1,00	reciclaje	2	3,00
2da. PERIFERIA (ZONA DE CONTRASTE) Caso o frecuencia < 2 y rango medio $< 2,5$			3era. PERIFERIA Caso o frecuencia < 2 y rango medio $\geq 2,5$		
VOCABLO	FRECUENCIA	OME *	VOCABLO	FRECUENCIA	OME *
ayuda	1	2,00	ambiente	1	3,00
compañerismo	1	1,00	circuito de vida	1	4,00
cuidado ambiental	1	1,00	duradera	1	3,00
desarrollo	1	1,00	economía	1	4,00
ideologías	1	1,00	funcional	1	4,00
reciclar	1	2,00	interés	1	4,00
renovable	1	2,00	reutilizables	1	3,00
			reutilizar	1	4,00

*Orden Medio de Evocación.

Cuadro 18: Cuadro de 4 casas del G 1A expresa la posible estructura de la representación social.

En el grupo de discusión 2 A (G2A) las centralidades de las evocaciones se orientaron hacia el espacio educativo del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Seguidamente, la primera periferia quedó vacante y continúa la 2ra periferia o zona de contraste con el cuidado, naturalizado, ordenadas con mayor frecuencia. También se encuentran nociones contrapuestas: descuido, hostil frente a interés, cuidado, que se pueden explicarse con el término diversidad. Además de reciclar, institución y políticas públicas.

GRUPO 2A

PROBABLE NÚCLEO CENTRAL Caso o frecuencia ≥ 2 y rango medio $< 2,5$			1era. PERIFERIA Caso o frecuencia ≥ 2 y rango medio $\geq 2,5$		
VOCABLO	FRECUENCIA	OME *	VOCABLO	FRECUENCIA	OME *
espacio - educativo	2	1,00			
2da. PERIFERIA (ZONA DE CONTRASTE) Caso o frecuencia < 2 y rango medio $< 2,5$			3era. PERIFERIA Caso o frecuencia < 2 y rango medio $\geq 2,5$		
VOCABLO	FRECUENCIA	OME *	VOCABLO	FRECUENCIA	OME *
cuidado	1	2,00	árboles	1	3,00
naturalizado	1	2,00	compromiso	1	4,00
descuido	1	1,00	iniciativa	1	4,00
residuos	1	2,00	integrador	1	4,00
diversidad	1	2,00	maltrato	1	4,00
reciclar	1	2,00	posturas político social	1	3,00
hostil	1	1,00	propuestas	1	3,00
institución	1	2,00	reciclar	1	3,00
interés	1	1,00			
políticas públicas	1	2,00			
sustentabilidad	1	1,00			

*Orden Medio de Evocación

Cuadro 19: Cuadro de 4 casas del G 2A pone acento en la función del espacio compartido.

Los cuatro cuadrantes se interpretan, según Vergès (2001a), del siguiente modo: en el primero se sitúan los elementos más relevantes y, por lo tanto, pasibles de constituir el núcleo central de la representación. Éstos elementos son los más fácilmente evocados y citados con frecuencia elevada por los sujetos. La segunda y tercera partes corresponden a los elementos menos salientes en la estructura de la representación, sin embargo, son significativos en su organización. En el segundo cuadrante están los elementos que obtuvieron una alta frecuencia, pero que fueron citados en últimas posiciones. En el tercer cuadrante se encuentran los elementos que fueron citados en una frecuencia baja, pero fueron evocados primero. En el cuadrante inferior izquierdo, según Oliveira, Marques y Tosoli constituyen la zona de contraste, ella "comporta elementos que caracterizan variaciones de la representación en función de subgrupos, sin modificar los elementos centrales y la propia representación, es decir, denotan cambios o transición de una representación social" (2005, pág.4). En el cuarto cuadrante están los elementos

que corresponden a la periferia distante o segunda periferia. En él están los elementos menos citados y menos evocados en primera mano por los sujetos. Con todo, la baja frecuencia obtenida en los datos relevados resta significatividad por sí sola y requiere de otros instrumentos para ser validada.

En palabras de Flament y Rouquette (2003), el análisis prototípico se basa en el principio de que cuanto antes una persona recuerda una palabra, más grande es la representatividad de esa palabra en un grupo formado por personas con un perfil similar. Por consiguiente, en esta prueba, la zona del núcleo central comprende palabras con alta frecuencia y bajo orden de evocación, es decir, respuestas proporcionadas por gran número de participantes y prontamente evocado. Los elementos del núcleo central de las representaciones sociales tienen buena probabilidad de ser representado por algunas de las palabras contenidas en esa zona (superior izquierda).

No obstante, es oportuno aclarar que no hay equivalencia inmediata entre núcleo central y zona central en análisis prototípico que aquí se ofrece, ya que sólo proporciona una hipótesis de centralidad, que necesita verificación por otras técnicas (Sá, 1996; Abric, 2003; Wachelke & Wolter, 2011). Por lo demás, los datos aquí relevados por EVOc siendo que no toman al total de los grupos, nos aportan una perspectiva estructural a la convergencia de análisis general esbozado.

Así entonces, los grupos de “ingresantes” analizados por el software EVOc nos orientan a la representación de cuidado ambiental en el espacio educativo que es el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) que se asocia a la ecología, al reciclado, con mayor frecuencia, y cierta naturalización de actitudes que contraponen: cuidado, ayuda, interés, compañerismo frente a descuido, hostil, todo en el marco de cierta diversidad en la institución donde se reclaman políticas públicas. Esta asociación de temas nos remite a cierta estructuración organizada a partir de las evocaciones, y la relación de oposición de elementos, los que representan apenas un índice para identificar los elementos del núcleo central de la representación social.

Al tomar los aportes del análisis de Vergès (2001b), sobre el funcionamiento cognitivo, se distinguen tres procesos o factores cognitivos responsables de la elección de palabras que emite el individuo cuando es provocado para hablar de un objeto de representación: a) la selección de los elementos organizadores de la representación surge de la importancia que el sujeto atribuye al tema. El resultado de este proceso permite al investigador identificar cuáles son los elementos más relevantes (centrales) y periféricos de un objeto dado, por ejemplo, para un grupo de sujetos; b) las dimensiones connotativas que el individuo asocia con un dominio dado, por la serie de atributos, evaluaciones y prácticas, es decir, cómo califica los elementos seleccionados y les asigna algunas propiedades y no otras; c) esquematización, “organiza el contenido de la representación en una red desde la cual cada elemento toma su significado sólo del conjunto de otros elementos a los que está vinculado” (p.346-347). Es menester aclarar que la baja frecuencia

de responsividad expresada en los cuadros requiere de mayor apoyo en las otras técnicas de recolección de datos para dar cuenta del fenómeno indagado.

El esquema central que nos arroja el software EVOC en los grupos de “ingresantes” remiten a la siguiente asociación (figura 20). Esta relación mínima entre elementos permite la construcción de redes semánticas, de modo hipotético, esto es, a la espera de posteriores verificaciones que validen la asociación. Pues bien, el cuidado ambiental que nos antecedió, se encuentra mediado por el término educación, y precedido por el hacer (figura 20). Ambos ya presentes en los datos procesados por software IRAMUTEQ anteriormente. Con lo cual, se plantea la coocurrencia de indicadores ponderados seguidamente en el EVOC.

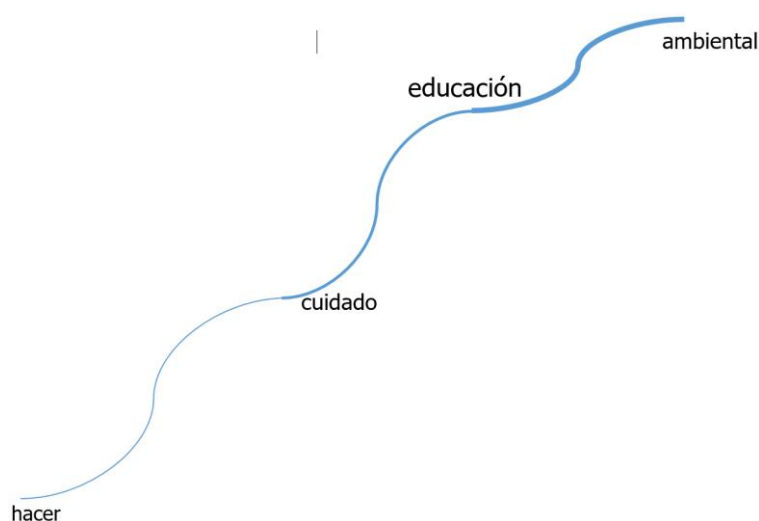


Figura 20: Principal asociación evocada por los estudiantes.

La figura 19 según el software EVOC permite verificar la organización de las palabras evocadas por los grupos G1A y G2A, de acuerdo con la jerarquía implícita de cada uno, generado por la combinación entre su frecuencia con el orden de su respectiva evocación. El programa obtiene probables elementos centrales y además de localizar las palabras evocadas por cuadrante, basadas en la frecuencia promedio de ocurrencia de palabras y orden medio de evocación (OME), parámetros sugeridos por el programa o por el investigador (de acuerdo al tamaño de la muestra), informando los elementos que probablemente constituyen el núcleo central y el sistema periférico de representación en estudio (Cleuri Pryjma, 2011).

12.5- Convergencias a partir de los programas informáticos.

Hasta aquí podemos compilar información que nos suministran los programas informáticos. En la figura 20 resulta significativo que medie la educación al concepto que

prevalecía de cuidado ambiental. Antecediendo a los anteriores, se encuentra el otro concepto más frecuente en el relevamiento del IRAMUTEQ: hacer. Por lo tanto, la mayor acentuación ha recaído en la educación ambiental en un contexto educativo que convoca a les estudiantes de la universidad pública en Mar del Plata.

Por lo demás, convergen los resultados relevados por EVOC con el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) (cito en figura 10.c) respecto a la representación social de la sustentabilidad de les estudiantes ingresantes en cuanto cuidado ambiental. Del mismo modo, en la figura 12 del AFC que reúnen lo expresado por escrito en las tarjetas mediante el Test de Asociación Libre de Palabras. Allí escriben con mayor frecuencia: *cuidado ambiental* junto a *prácticas*.

También hallamos correspondencias en los 4 grupos de discusión: *bueno hacer más sustentabilidad* y *acá, bueno más sustentabilidad en el ambiente*, fueron los encadenamientos prevalentes que dan cuenta de la orientación de los discursos grupales en cuanto a una valoración social positiva. Dicho interés tuvo lugar en el marco de lo relevado por el AFC, o sus clasificaciones descendentes jerárquicas, que nos muestran los 3 ejes organizativos durante los 4 encuentros (figuras 3 y 4): clase 1, la discusión o debate con los ejes de la representación social de la sustentabilidad, en una proporción del 69%, mientras que la clase 2, con términos de referencia o contexto del debate anterior: jornada, limpieza, pared, centro, estudiantes; y la clase 1, en relación a; tarjeta, escribir, palabra, primero. Es en este ámbito experimental que se desarrollaron los debates que remiten al foco: decir/ hacer como eje que determina la sustentabilidad que veremos en el análisis secuencial y de contexto.

Asimismo, coinciden, tanto en el análisis de similitud de todo el corpus (TALP + debates) como sólo en los debates, las oposiciones entre *acá*, con mayor identificación y características positivas: estudiantes, hoy día podemos, acuerdo, manera, y *ahí* para lo que hace falta, basura, pasar a ver el edificio, o sea, características negativas que se exteriorizan. Dando cuenta de las dinámicas, a lo precedente le sucedieron propuestas: *después, cambio* tal como se ve en gráficos.

Con la finalidad de hacer extensivo este análisis, a una cantidad de estudiantes significativa respecto al universo total, nos hemos propuesto abordar los sentidos atribuidos a partir de la interacción en los grupos de discusión (GD), donde se incluyen factores afectivos, conativos en una secuencia de participaciones donde dan cuenta de lo social, lo colectivo.

G. Otros análisis de lo relevado

13- Dinámicas grupales en contexto.

La noción de que el Grupo de Discusión (GD) es un contexto relevante que oficia de fuente de la información analizada previamente por los programas informáticos, es merecedora de otro análisis que complementa nuestra mirada sobre esta temática que es reciente y tiene mucho auge, pero escasamente abordada, de la sustentabilidad del ambiente en una institución de educación superior.

En cuanto a la accesibilidad al campo resulta factible, ya que me incluye como trabajador universitario y graduado de la misma institución, al tiempo que investigador, en este caso. La convocatoria a los GD tuvo un marco de imprevisibilidad que refleja variables de los análisis de la población aludida: esto es, hábitos de impuntualidad ya generalizados en la población aquí. Como resultante hubo escasas confirmaciones de asistencia, ausencias ante las confirmaciones previas y llegadas tarde generaron diversidad en la conformación de los grupos. De tamaño grande: el G1B de 11 integrantes; chico: el G2B de 5, o bien, medianos: de 6 y 7 integrantes en G1A y G2A, además del coordinador en cada caso.

La decisión muestral de no otorgar a los asistentes ningún estipendio ni ocasionarles gasto, condice con cierta motivación respecto a la temática en los integrantes de los GD que difiere del resto de la muestra más extensa abordada posteriormente en la encuesta, tal como veremos. Responde a decisiones pragmáticas respecto a la disponibilidad de recursos y más aún se ajusta a una población que no espera retribución por asistir a un grupo a reflexionar, ya que no se encuentra popularizado el hábito de asistir a grupos focales para estudios de mercado en esta latitud sur de Sudamérica. Aquí estimamos que el GD se constituye a partir del interés que los orienta hacia el trabajo y del placer del habla. No obstante, si se estima que entre el investigador y los integrantes del GD hay una relación de contraprestación, ya que los segundos producen un texto que es objeto para el investigador, aquí sólo se anticipó proveer alimento y bebidas para compartir la sesión con el fin de alentar el desenvolvimiento.

Respecto a la preparación de los grupos de discusión (GD), hemos planificado dividir en dos la muestra en busca de mayor afinidad entre los integrantes respecto a su experiencia de cursar la universidad pública: si son de 1° o 2° años, los llamamos ingresantes, y de 3°, 4°, 5° o 6°, egresantes. El hecho resultar favorecedor de la dinámica interna de cada grupo en torno a los objetivos propuestos se ajusta a explorar en la fuente de los significados emergentes de la experiencia universitaria acerca de la sustentabilidad. Más aún, la posterior comparabilidad intergrupos (A- B) no nos arrojó diferencias significativas en los resultados respecto a los objetivos de la investigación. Sobre el final la implementación de una tarjeta en blanco como parte del Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) implica la necesidad de explorar la apropiación de la

experiencia grupal en cada individuo al referirse al resumen de lo vivido o a aquello que no fue dicho. Con esto se releva el impacto de los GD en las y los estudiantes.

Al comienzo de cada encuentro las tarjetas del TALP reúnen las primeras impresiones sobre la sustentabilidad de cada integrante. Solicito escribir aquellas percepciones, informaciones, creencias, opiniones, actitudes sobre la sustentabilidad. En los 4 GD compartieron lo escrito y se suceden unos pocos intercambios, pero el debate se despliega a partir del segundo disparador: ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Una vez que escriben en sus respectivas tarjetas, se inician los intercambios. Las sesiones fueron grabadas (permite transcribir lo verbalizado) y filmadas (que registra los componentes secundarios kinésico –movimientos, lenguaje no verbal- y proxémico – proximidad/ distancia-, y luego transcritas al papel.

14- Análisis de contenido de los grupos de discusión (GD).

En la visión de Klippendorff, el análisis de contenido “procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo” (1990, pág. 7). Con ello, aquí nos orientamos a enriquecer la lectura de cada una de las intervenciones de los integrantes de los GD en busca de regularidades que den cuenta de los objetivos de la presente investigación. Al contar con el análisis léxico en el apartado previo, dichos sentidos se cotejarán con el abordaje de temas y su expresividad en el contexto grupal.

En palabras de Piñuel Raigada, “los textos remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas donde cualquier interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirve” (2002, pág. 3). Ello es plausible más aún en los grupos de discusión (GD), donde el aforo espera las palabras del emisor para marcarle su límite respecto a las prácticas que enuncia y pretende representar, a sus efectos discursivos. El acto de enunciación en el GD conlleva no sólo la representación del otro o destinatario, sino también, en muchos casos, supone un destinatario positivo y un destinatario negativo o “contradestinatario” (Verón, y otros, 1981) generalmente externo, ya que en muchos discursos los sujetos apelaban a un colectivo de identificación en favor de sus percepciones, ideas o propuestas. Los GD conformaban una audiencia que no correspondía con vínculos preexistentes, con los cuales podían tener las concesiones que son parte de un vínculo ya establecido, un grupo natural, sino que se constituyó para discutir sobre la sustentabilidad en ambiente del CUMB, o sea, un grupo artificial. Con ello, los enunciados cobran el carácter de discurso político, expresan un “nosotros” inclusivo (Sigal & Verón, 1986) con el que pretenden persuadir en función de su lectura, su posición, a favor de sí. Este dispositivo de enunciación integra al destinatario indeciso, convoca a los otros integrantes grupales en este tipo de construcción que supone implicación en

el tema, identificación con el otro y uso de recurso persuasivo para algunos participantes de los grupos de discusión (GD).

El análisis de contenido es “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (Bardin, 1986, pág. 32). El procedimiento de convocatoria según el tipo de muestreo junto al escenario de la investigación y acceso al campo nos introduce en la exploración grupal de los objetivos propuestos respecto a la representación social de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes en la universidad pública. La adecuación de las técnicas previstas al objeto de estudio, remite a una construcción social del fenómeno, donde se toman los distintos puntos de vista de los participantes y se analiza el despliegue de las situaciones compartidas en la interacción mediante el dispositivo grupal.

14.1- Categorías generales y referentes del discurso grupal.

Aquí presento los agrupamientos resultantes de los enunciados relatados por los estudiantes, como los apuntados en las tarjetas de modo individual, en relación a los inductores propuestos según el enfoque de la investigación y los objetivos propuestos: sustentabilidad, ambiente en el CUMB, educación ambiental, prácticas sustentables, que constituyen las dimensiones emergentes de las conceptualizaciones abordadas como el estado del arte en el proyecto de investigación precedente.

El procedimiento incluye la articulación de las diferencias y semejanzas para construir las categorías resultantes que nos permiten progresivamente comprender la estructura y organización de la representación social (RS). Este criterio de identificación se acompañó con la pertinencia de los enunciados comunicacionales en el contexto grupal en torno a cada una de las dimensiones propuestas, y posteriormente, a la articulación entre ellas. Aquí asumimos que uno de los efectos de la RS es el de generar categorías (Abric, 1987; Pérez, Moscovici & Chulvi, 2002) en este caso, desde un enfoque abierto y exploratorio. La construcción categorial procura identificar patrones de interacción en relación a la sustentabilidad.

Más allá de la prevalencia registrada, a partir de los programas informáticos previos, en torno al cuidado ambiental, es menester presentar la serie de significados atribuidos a la sustentabilidad, procurando barrer el espectro de todo lo que aquí se constata, y que agrupamos en 3 dimensiones a saber:

La primera hace referencia a *forma de vida, actitud y postura, calidad de vida, de habitar, digna, saludable, ejemplo de uno mismo hacia los demás, coherencia, enseñar a compartir un*

espacio, de relación con el otro, sensibilidad hacia el otro, tomar como hábito la empatía, incorporar en nuestro pensamiento al otro, conciencia, cambio de hábitos, ser positivo, empezar por uno mismo, valerse por sí mismo. Todos ellos emergieron a lo largo de los 4 GD, tanto verbalmente como apuntados en las tarjetas. A este primer grupo de significantes en torno a la sustentabilidad lo llamamos: forma de vida como ejemplo.

La segunda dimensión, cercana a la primera, pero específica, da cuenta de: *lo perdurable, a largo plazo, contempla un ciclo, el futuro, que trascienda, de preservar, enlentecer, cuidar, para que pueda seguir haciendo, para que funcione, resguardar, mantener, sostener, que no perjudique*, son los enunciados que referían a sustentabilidad. Lo podemos denominar: cuidar para mantener.

Y el tercer agrupamiento respecto a la sustentabilidad remite a: *organización, acuerdos, consensos entre intereses, equilibrio ecosistémico, modos de producción y consumo, en el capitalismo que genera desigualdad social, poner la ley/ normas, responsabilidad, implicación, “todos somos parte”, componente de un sistema, compromiso con la comunidad, necesidad de institucionalizar, en la formación, distintas grupalidades, antecede a lo material y a lo económico, una construcción social que llevamos*, fueron los segmentos de significantes a los que aludieron los integrantes de los 4 GD para referirse a sustentabilidad. Éste tercer agrupamiento lo damos en llamar: organización en la comunidad.

Por tanto, aquí tenemos significantes que remiten a condiciones psicosociales, a saber:

- 1) *forma de vida como ejemplo*, al incluir parámetros de relación con el otro y de hacer y sentir en el espacio cercano de un modo consciente. Así pues, en la segunda dimensión, les estudiantes se refieren a:
- 2) *cuidar para mantener*, que apunta al eje temporal: perdurable, sostener, seguir haciendo, un ciclo, a futuro, y respecto a cierta funcionalidad que preserve. Por último, forman un conjunto:
- 3) *organización en la comunidad*, aquellos significantes que remiten a aspectos sociales, y a cómo nos vinculamos en este sistema capitalista imperante que refieren, respetando como una norma más, en base a consensos o acuerdo de intereses, el grado de implicación, responsabilidad o compromiso que los une a la sustentabilidad.

Ante los patrones de respuesta hallados mediante los inductores (tarjetas) hacia la sustentabilidad y, seguidamente, en el marco de los encuentros convocados para discutir sobre la temática resultaron las precedentes categorías emergentes. En tanto, el análisis da cuenta de un enfoque vincular que atiende a la secuencia de interacciones o a la acción (gesto, discurso, expresión) en el contexto grupal entre pares estudiantes.

Mientras apuntamos al contenido de la representación social, rastreamos elementos semánticos que se constituyen en relación a su contexto, que remiten a prácticas con el otro o en el ambiente, a la luz de lo cual, se hace pertinente el enfoque psicosocial de abordaje.

14.2- La sustentabilidad según los grupos de ingresantes (A).

Es oportuno recordar que la presente elección muestral: estudiantes ingresantes (cursantes de 1º, 2º años) y egresantes (3º, 4º, 5º, 6º) responde a la intención de favorecer la dinámica grupal a partir de cierta compatibilidad en la cotidianeidad entre los estudiantes, de acuerdo a lo planteado en el proyecto de investigación. Más aún, en esta primera etapa nos planteamos la posibilidad de descubrir diferencias significativas en ambas muestras de la población. De acuerdo a la información recogida en lo sucesivo se adecuarán las decisiones metodológicas.

Las edades de los participantes en los grupos de ingresantes (GA) oscilaron entre los 18 y 23 años. Se conformaron dos grupos de tamaño medianos de: 6 integrantes (G1A) y de 7 integrantes (G2A). El lugar fue el mismo en todos los encuentros: frente al Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), en el Salón de Usos Múltiples del Instituto de Investigaciones Marinas y Costas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina, sito en la esquina de Peña y Funes, de la manzana Navarro (en el primer piso de la Biblioteca).

Aquí en los GD de ingresantes (A) como coordinador de los encuentros tuve una participación más directiva, semejante a los *focus group* o entrevistas grupales, a diferencia de los grupos de egresantes. Allí prevaleció la dinámica de la administración del Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) en la que debían escribir detrás de la tarjeta ofrecida a cada integrante (i) y, por ende, la intervención del coordinador resultó semejante a la entrevista grupal o grupos de enfoque, en la cual, la propuesta es *hacer hablar al grupo*. Ello sucedió por oposición a las discusiones de los grupos de egresantes (B) donde la coordinación fue poco directiva y tiende a *dejar hablar al grupo* (Callejo Gallego, 2009). Es cierto que, en todos los encuentros hubo debates, discusiones organizadas donde los sujetos fueron enunciadores de discursos en el desarrollo de la conversación (Domínguez Sánchez Pinilla & Dávila Legerén, 2008).

En el grupo de discusión 1A luego de escribir en sus tarjetas del TALP los integrantes (en adelante= i) manifiestan (en adelante *en cursiva lo dicho o escrito* y en **negrita lo resaltado por el análisis**).

(i2) “Yo puse: **medioambiente**, porque involucra pensar **una nueva relación entre el hombre y la naturaleza**”

(i4) “Yo incluí varias cosas, puse como que sustentar es el **derecho de cuidar y desarrollar algo**”

(coord.) ¿A qué nos hacemos la palabra?, (con la intención de movilizarlos, indago)

(i1) “**Mantenimiento... cuidado medioambiental**. Cuidar el lugar donde vivimos y **cuidarnos a nosotros mismos y... sentir**”.

(i5) “Todavía no terminé. (Sonríe). Tengo una palabra que no me acuerdo”. (Con notorios gestos vergonzosos). Pero al remitirnos a la tarjeta del TALP: **No afecta de manera negativa al medioambiente**, porque cuando hablamos de algo sustentable, estamos hablando de **funcional**, no industrial, sino algo natural. **Reciclar, Ecología, Funcional**. La integrante 5 escribió en orden.

(i3) “Yo puse: **ideologías, prácticas y políticas en pos de la ecología y el cuidado del medioambiente**. Porque lo relaciono a esto **del medioambiente y de las relaciones sociales donde hacemos las cosas**”.

Mientras que el sexto integrante (i6), a quien no consulto directamente, escribe: **Compañerismo**, porque es fundamental para llevar a cabo cualquier actividad, ya que siempre tiene que haber **comunicación**. Ayuda, duradera, interés. Escribe el i6 respecto al inductor: sustentabilidad.

A partir de éstos gestos que denotan cierta vergüenza de hablar en público (i5 y 6) en el GD resultó conveniente el uso del Test de Asociación Libre de Palabras (TALP). Al proponer una provocación/ tema grupal, se encuentran las tarjetas para volcar su opinión sin recibir el juicio del otro ante su mirada. Dicho tiempo es propicio para organizar el pensamiento en un grupo artificial, donde no se conocen los participantes entre sí, por lo que es posible encontrarse con inhibiciones ante una situación inesperada o de exposición.

Se puede apreciar el atravesamiento del discurso social en relación a qué se representan por sustentabilidad. A su vez, da cuenta de cierto consenso temprano en la discusión grupal respecto a la representación: cuidado ambiental, que se mantiene o duradero, sin impacto (negativo), funcional, y en relación con nosotros mismos y con los otros.

Con los extractos de sus declaraciones se amplía el horizonte representacional compartido de acuerdo a lo expresado por cada persona en el campo grupal. Posteriormente, al incluir el segundo inductor: ambiente en el CUMB, se suceden los intercambios y comienza el debate visiblemente, de tal manera sucede en los 4 grupos de discusión.

En suma, aquí se plantea en primera instancia: *sustentabilidad*, para apreciar: la representación social del concepto. Luego, de acuerdo al inductor: *en el ambiente del CUMB*, la representación anclada, situada en el espacio donde estudian, su universidad, en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

Vemos en el GD 1A que los integrantes incluyen las 3 dimensiones previamente agrupadas:

1) *formas de vida en relaciones a los otros, de las relaciones sociales donde hacemos las cosas, compañerismo, comunicación, sentir* refieren a una forma de vida como ejemplo.

2) *derecho de cuidar/se, no afecta negativamente, para desarrollar algo, funcional, mantenimiento, cuidado medioambiental*; nos remiten a cuidar para mantener.

3) al referirse a *políticas, ideologías, prácticas, nueva relación entre el hombre y la naturaleza*, lo cual remite a la organización en la comunidad.

En el caso del GD 2A, los estudiantes ingresantes hacen mención a las 3 dimensiones antedichas de la representación social de la sustentabilidad en el primer lapso del encuentro, luego de la presentación del tema y antes de comenzar a debatir. Comienza la integrante 9:

GD 2 A

(i9) *“es una actitud y una postura que uno toma a largo plazo. Es una toma de conciencia, como un primer paso, digamos. Lo cual es una responsabilidad, implica una relación con el medioambiente. Implica un modo de vivir porque no es fácil hoy en día. Y trae beneficios a la salud”*.

Pondero su producción e invito a continuar: (coord.) *¿Quién más que quiera ...?*

(i3) *“...prácticas o productos para el cuidado del ambiente o para generar un menor impacto, sostenidos en el tiempo”* (esto último agrega respecto al primer encuentro)

(i5) *“...de qué manera afecta lo que hacemos, acciones o actividades que no afecten de manera negativa al ambiente, que sea renovable, prácticas que nos enseñan a valorar el entorno”*.

(i7) *“actitudes para cuidar el medioambiente, como los espacios físicos en los que nos movemos todos los días. Como la universidad es uno...el espacio físico donde nos movemos todos los días también repercute”*.

(Se abre la puerta y entra la sexta integrante –nº 11 - del grupo). Continúan.

(i8) *“una acción o forma de vida sea perdurable en el tiempo y tenga una continuidad. Y después puse que puede tener muchas variables anexadas. Pero eso después ya no sé cómo explicarlo”*. (Sonríe. Y todos los integrantes ríen – compartiendo la sensación de exposición en el grupo y no poder explicarlo-)

Y los dos integrantes restantes que no lo verbalizaron en ese comienzo, escribieron:

(i10) *uso adecuado de los recursos. Igualdad de oportunidades para las siguientes generaciones. Preservación de los espacios. Reciclado y compostaje para reducir efluentes generados;*

(i11) *Buen vivir. Proyecto latinoamericano y nacional que deja de lado la desidia y explotación por parte de las grandes empresas e instituciones. Por una ética medioambiental (relación humano-naturaleza).*

Describimos y agrupamos los significantes aludidos en relación a las 3 categorías construidas:

1) *modo de vivir, actitud y postura que uno toma, toma de conciencia, valorar el entorno, donde nos movemos todos los días, acción o forma de vida, que trae beneficios a la salud, buen vivir, nos remiten a forma de vivir como ejemplo.*

2) *cuidado del ambiente, menor impacto, sostenidos en el tiempo, que no afecten negativamente, renovable, que tenga continuidad, preservación de los espacios, uso adecuado de los recursos, reciclado, compostaje dan cuenta de cuidar para mantener.*

3) *responsabilidad con el medioambiente, proyecto latinoamericano y nacional que deja de lado la desidia y la explotación, igualdad de oportunidades para las siguientes generaciones, por una ética medioambiental nos hacen saber sobre la organización en la comunidad.*

Primeramente, se observan en todos los casos connotaciones positivas que confirman lo relevado por los programas informáticos anteriormente: *es más bueno sustentabilidad*, que da cuenta de una orientación o actitud favorable sobre la que existe un consenso tempranamente en la interacción (que también aparece en la redacción). En ambos grupos refirieron a las 3 dimensiones agrupadas anteriormente, predomina el cuidado ambiental (tal como lo relevamos anteriormente en IRAMUTEQ y EVOC) que se mantenga en el tiempo, responsabilidad, referencia al lugar que se comparte y a las prácticas sustentables. Por otra parte, se empiezan a

deslindar aspectos ético- normativos y aspectos funcionales para describir la representación que enuncian.

En ambos grupos de ingresantes, éste primer momento no propició el inicio del debate, sino que nos proporcionó acceso a sus representaciones desde la óptica grupal. Se aprecian emociones para afrontar la exposición ante otros: timidez y ansiedad en el marco de la motivación que los impulsó a asistir al encuentro convocado para expresar sus representaciones sociales de la sustentabilidad en el ambiente del CUMB.

Es necesario resaltar que los integrantes tienen opiniones formadas, o bien, son nociones que van más allá del sentido común, con cierto saber específico en la temática. Cuando más informadas estén los individuos de un grupo, lo más racional será su decisión (Moscovici, 1989b, pág. 420). A partir de este dato resulta oportuno validar las perspectivas en una muestra más cercana al tamaño del universo total de estudiantes de la UNMdP.

14.3- La sustentabilidad según los grupos de egresantes (B).

En estos apartados, a partir de la provocación inicial que supone el grupo de discusión (GD), damos cuenta del contenido emergente mediante la exploración de la representación social de la sustentabilidad de los estudiantes convocados que voluntariamente asisten. Ésta ocasión nos proporciona información de primera mano, a modo de observación participante, respecto a cómo se representan la sustentabilidad en su cotidianeidad. Para los egresantes (estudiantes de 3°, 4°, 5° o 6° año universitario) reunidos en el GD 1B, la representación social de la sustentabilidad fue inicialmente expresada por 8 y luego 3 integrantes más que se sumaron al encuentro. (En adelante *en cursiva lo dicho o escrito* y en **negrita lo resaltado por el análisis**).

Al escuchar la primera tarea acerca de escribir en la tarjeta (coordinador:) *lo que se representan por sustentabilidad, todas las opiniones, creencias, actitudes, pensamientos acerca de sustentabilidad:*

GD 1 B

(i3) acota: *“Tan usada la palabra. Todo el mundo dice: tenemos políticas sustentables, proponemos sustentabilidad”.*

Con lo que sienta una posición en el grupo donde no pasa desapercibido el concepto, mientras se ponen a escribir.

(coord.) *“Tan usada”*, repito a espejo. Y después, se disponen a compartir lo escrito:

(i3) “*sustentar me sugiere: **sostener, mantener, ser positivo**”. Pero también incluye otro sentido: “*Cuando decimos: **sustentar la vida. Era lo que cuando, en nuestra/mi generación, entiendo siempre queríamos decir: valerse por sí mismo, tenías que trabajar, conducirte**”. Y concluye: “*todos sufrimos transformaciones...el sustentar referirá a, cuando esos cambios se advienen, **preservar lo originario**”.***

El integrante 3 (72 años) da cuenta del significado atribuido en el contexto de otra época. Con esta digresión, se ubicó respecto al grupo con menor edad, y luego, al llegar el i11 (58 años) lo involucra en referencia a una anécdota de un cambio social en el pasado (más adelante se detalla). Es así que recurre a su apoyo tácito, en tanto sostiene su postura como voz de referencia al comenzar.

(i5) “*Puse **equilibrio**, como primera palabra que me surgió... acciones que no repercuten premeditadamente en el estado inicial de algo. **Acción consciente, equilibrada y productiva... puede accionar, pero no va a modificar nada o, al menos, **negativamente****”.*

(i2) “*es algo **que no invade**, que es no peligroso... lo relaciono con el medio ambiente”.*

Comienzan a interactuar, integrante 5 (20 años) opina reflexionando sobre la apreciación anterior:

(i5) “*cómo no ser invasivos cuando la acción es inevitable, cuando **el contacto es inevitable**”.*

(i4) “*Bueno yo, en relación a lo que decía ella (integrante 2), hablé de: que la sustentabilidad es un componente de **un sistema**. En donde en ese sistema, ..., contemplando un ciclo, **contempla el futuro.**”*

(i5) “*En realidad, **el medioambiente es el gran sistema** y después, otros componentes lo integran. O sea, la acción humana generó esos microsistemas. Pero el gran sistema **que hay que cuidar** porque si no, claramente, los de adentro no van a **poder funcionar**, es el medioambiente”.*

Se suceden los primeros intercambios sobre la base de responder a la consigna. La i5 resume lo enunciado e incluye el verbo *cuidar* junto a la reconceptualización funcionalista del sistema (más adelante será abordado en el punto 15.7) y al hacerlo asume rol de lideresa, del mismo modo en que lo vemos en el i3.

(i9) “*Yo, en relación a esto de un **aprovechamiento distinto de los recursos** (señala a integrante 4). Vinculándolo **a una organización, a una conciencia, a un cambio***

de hábitos, ..., tenemos que, nosotros cumplimos el rol de que se dé la sustentabilidad.”

Tomamos el pulso a cierta **implicación** en el cariz de las definiciones: “sistema que hay que cuidar”, “tenemos que, nosotros cumplimos el rol...”. Entonces, no sólo *es bueno más sustentabilidad*, tal como se analiza con IRAMUTEQ, sino que les participantes se involucran para: “...*que se dé la sustentabilidad*”. En cuanto cumplir el rol en la sociedad, mediante la Educación Ambiental (EA) en la concientización, crear hábitos, prácticas sustentables será consultado en el ítem 19 de la escala posterior.

Hasta aquí vemos cómo inician su alocución apoyándose en otro integrante, buscan un enclave. Es a partir de cierta semejanza en la argumentación con el discurso precedente que asumen tomar la palabra y encastrar su visión tomando como referencia el anterior, sea como identificación con el otro o por unirse a su discurso. Es así que se tiende a hablar estructuralmente en nombre de un cierto *nosotros* más o menos presente, más o menos imaginario (Conde, 2008, pág. 164) como sujeto de producción discursiva.

Cedo la palabra a los que no escuché aún: (coord.)¿Alguien más quiere compartir lo que escribió?

(i10) “Yo puse: *creo que tiene que ver con pensar en una forma más amable de habitar el mundo, donde se respete la calidad de vida de todas las comunidades por igual. Es decir, que lo humano anteceda a lo económico*”.

(i1) “yo había pensado que **implica un consumo y una producción responsable**. Porque muchas veces incluso el consumo incluso está enmarcado por datos de organizaciones sociales, y está además de la mano de la producción, de cómo colocar esas cosas que se producen en el mercado. Así que, por eso, tal vez debería, desde una globalización, y que no genere o genere el **menor daño posible a la naturaleza**”. Y continúa: “...y **de relacionarnos** a partir de lo que tenemos y no de lo que somos. Esto del ser humano antecede a lo material y a lo económico. Aunque hoy en día eso se ha invertido eso”.

Comentan desde el acuerdo los integrantes 9, 2 y 1. Les sigue el resumen que i 3 propone:

(i3) “...una primera idea de **sostener el medioambiente**”. Reflexiona sobre el ser humano: “*hoy tiene una voracidad sin límites*”, y concluye: “**usar los recursos racionalmente** porque sabemos que son finitos, limitados... Lo que tenemos que tratar de hacer es **enlentecer**, digamos, la película”.

Incluyo a quien aún no escuché con la mirada (coord.) “*quedaste sin...*” (a integrante 7):

(i7) “*Sí. No quería interrumpir a nadie. Yo comencé a escribir un par de cosas. Pero lo que más me parece a mí es: **algo que se puede seguir haciendo en el tiempo y que no perjudique a los demás, por eso se puede seguir haciendo**”.*

En tanto, la tarjeta de la participante n° 6, quien no habló en ese tramo, refirió a:

(i6) “*que se pueda seguir haciendo en el tiempo*”

En síntesis, aquí en *cursiva* agrupamos los sentidos atribuidos a la sustentabilidad de acuerdo a las 3 dimensiones que caracterizan las manifestaciones en el GD 1B (egresantes):

1) *forma de habitar, conciencia, cambio de hábitos, donde se respete la calidad de vida, y de relacionarnos, valerse por sí mismo, conducirte, ser positivo, que no perjudique a los demás, acción consciente, equilibrada y productiva* apuntan a forma de vida como ejemplo.

2) *Al medioambiente hay que cuidar, para poder funcionar, sostener, mantener, preservar, equilibrio, no invade, que no va a modificar negativamente, de un sistema que contempla un ciclo, el futuro, nosotros cumplimos el rol para que se dé, algo que se puede seguir haciendo en el tiempo* nos llevan a cuidar para mantener.

3) *implica un consumo y una producción responsable, que genere el menor daño posible a la naturaleza, vinculado a una organización, aprovechamiento distinto de los recursos, usar recursos racionalmente, enlentecer la película, el medioambiente es el gran sistema* hacen referencia a la organización en la comunidad.

Con la clasificación de la información relevada en las 3 dimensiones que apuntan a: una forma de vida como ejemplo, cuidar para mantener y la organización en la comunidad, finaliza una primera ronda de elaboraciones, tal como expusimos en los otros encuentros, donde se aprecia en el GD 1B mayor intercambio que en los otros grupos de discusión (GD), y a partir de lo cual podemos apartar ciertas regularidades en el contenido que los convocó.

El grupo 1B se mostró locuaz, dinámico y participativo. Resultó un grupo grande y las dinámicas serán analizadas luego de esta etapa descriptiva que capta las primeras representaciones. De esta manera es que se aborda lo que prima al emerger el tema de las representaciones de la sustentabilidad como aquel concepto “tan usado” en la actualidad.

En adelante, el **GD 2B** se compone de 5 integrantes, grupo chico, donde la dinámica da lugar a relatos más extendidos de cada miembro. En particular, este grupo comienza con la charla respecto de las prácticas en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) que nos resultan habituales y no conciben con la sustentabilidad. Con esto, no hago la presentación del tema, sino espero para más adelante incluirla, y de esta manera, integro a los 2 nuevos integrantes frente a

los 3 ya experimentados del anterior grupo B. Parte del contexto de producción de los discursos yace en la imprevisibilidad de las asistencias, lo cual se relaciona con la falta de subvención a los asistentes, es decir, voluntarios, tal como fue tratado anteriormente en el apartado Tipo de muestreo y Dinámicas grupales en contexto.

En el grupo de discusión (GD) 2B se abordó la sustentabilidad en diferentes momentos del contexto grupal, a saber:

Según la perspectiva del integrante 12 (i12) la sustentabilidad tiene dos aristas:

GD 2 B

(i 12) *“desde el punto de vista institucional: que tiene que ver con qué cantidad de trabajo podés sostener vos con este tipo y esta dimensión de institución. Es algo organizativo. Y, por otro lado, la sustentabilidad vista desde el punto de vista ambiental, que es otra cosa diferente. Y que tiene que ver con las prácticas sustentables o no, que está dispuesta la institución a generar, promover, soportar y demás”*.

Lo que declara al escuchar que el coordinador le presenta los inductores de la discusión en el grupo anterior (1B). Y se dispone a *“opinar”* sobre la segunda, la sustentabilidad ambiental.

El i3 manifiesta: *“Ni me acuerdo que...”* (escribí en el encuentro anterior).

Y la i5 le sigue: *“Sí, ahora me salen otras cosas también.”*

Con lo cual, suponemos que se potencia la exploración de sus representaciones sociales, en tanto, no se encuentran enfocadas en ser fieles a sí mismas en otra oportunidad, sino que el paso del tiempo (dos meses) generó nuevamente condiciones naturales de observación del fenómeno, a diferencia que prevalezca la inducción del dispositivo a lo largo de los encuentros.

(i3): *“Bueno, ahora puse: sostener, resguardar, preservar”*, al tiempo que refiere a la primera sensación que lo lleva a reflexionar: *“Lo primero que ayuda es una idea: me estoy por morir”*. Y refiere a cierta previsibilidad de la vida en otros tiempos, a diferencia de los actuales.

El i12 (45 años) continúa la reflexión para dialogar con i3 (72 años), quien lo invitó a dialogar en el comienzo, asociando aquella sensación a la que se vive con la jubilación:

“Vos desde que nacés estás institucionalizado. Vas al jardín, a la primaria...”. En adelante funcionan ambos integrantes como una díada, en coalición, en ocasiones frente al resto de estudiantes entre 20- 23 años.

En disonancia la i13 (22 años): “yo no lo relaciono con una **cuestión etaria**, de edad, el responsable de una diferencia en los términos de sustentabilidad. Sino que también los contextos han cambiado bastante”. Y lo justifica: “Porque la dinámica económica cambia de tal manera, que desarrollarse de manera sustentable, o **plantearse un proyecto a futuro que realmente sea sustentable en el tiempo no es una realidad que vivamos**” y continúa dando cuenta de la precariedad de los trabajos hoy, a diferencia de lo que decía i3 de la previsibilidad de la vida.

Allí debaten i12, i1 e i5 sobre la sustentabilidad como “*forma de vida*”: digna o no, suntuosa, en relación a la desigualdad social:

(i1): “¿dónde está la sustentabilidad o para quién es sustentable?”.

Ensayo responder i12: “*el Club del Trueque. Que era algo como lo que vos acabás de definir. Era una **grupalidad nueva** para ser sustentable lo insostenible. ¡Que era vivir en esa época!*”

(i1): “*O sobrevivir*”.

(i13): “**O sobrevivir**”. (Risas generales)

El efecto de la risa como emergencia de lo impensado y, a la vez, disolución de la ansiedad resultante de ese dramático desenlace en la construcción conjunta de un saber da cuenta de lo real. En el debate, el cambio en los tiempos, a lo largo de las últimas dos generaciones, da cuenta de una creciente desigualdad social. Este atravesamiento de lo social en el debate grupal se sintetiza con la suposición de:

(i1): “*Quizá lo que se sustenta a lo largo del tiempo es la **desigualdad social***”.

Como aval a la frase anterior, i12 concluye: “*Claro. No creo que sea el objetivo, pero la tecnología viene a sofisticar la explotación*”.

Avala también i3: “*Sí, además...*”

Habiendo permanecido al margen de ésta última discusión la integrante 5 define sustentabilidad:

“...y puse: **Equilibrio ecosistémico**. Y empecé: **un ecosistema, un conjunto de sistemas, que tienen partes**. Bueno, tiene que haber un equilibrio entre el uso del ser, iba a poner “hombre”. Me agarró la perspectiva de género, entonces puse: **ser y su espacio. El espacio en disputa porque hay intereses de por medio...**

*Y después puse que la sustentabilidad es algo que debería existir mediante un **consenso real**. Primero puse consenso, y después dije: es bastante raro. Y puse*

*consenso real porque vos podés tener una noción de consenso, el otro otra. ¿Cómo se tiene un consenso real? **Haciendo un análisis real del espacio.***

*Y después salto a ésta: y el espacio, tenemos que **entender cuál es la función del espacio** donde estamos para que lo sustentable no tenga, no coarte, no corrompa la funcionalidad que tenemos. ¿Cómo llegamos todos a entender todos cuál es la **función de la Universidad pública?** ¿Y cómo debe ser ese espacio físico?”. A su término es reconocida por los otros integrantes por su producción.*

Aquí también es menester incluir lo escrito por el resto de los integrantes en la primera tarjeta: sustentabilidad.

Integrante 1:

*1- **Lucha.** Fundamentación: La forma de conseguirla. 2- **Homeostasis.** 3- **Respeto.** 4- **Equilibrio***

Integrante 3:

*1- **Sostener, resguardar, preservar.** Fundamentación: Por Necesidad.*

*2- Según **valores**, según prioridades; 2- Valores **personales**, valores **sociales**; 2- **Fines** de esa sustentabilidad*

Integrante 12:

*1- **Prácticas individuales y sociales**, contrarias al consumismo capitalista. Fundamentación: El **consumo innecesario** es padre de la contaminación y el **individualismo** que lleva a no tener en cuenta al otro/a: sujeto y ambiente*

*2- Consecuencia del proceso de hermanamiento/ **respeto por el planeta y demás personas.***

*3- Capacidad humana de **hacer sostenible la mejor calidad de vida posible***

Integrante 13:

*1- Es **algo que no produce desechos** o que produce pocos. Fundamentación: Porque la producción masiva de desechos no ayuda a promover **prácticas que se mantengan en el tiempo** con un equilibrio en el costo/ beneficio.*

*2- Que va en **armonía** con el medioambiente. 3- **Reutilizable.** 4- Que puede **mantenerse** con pocos esfuerzos.*

Aquí incluimos el debate inicial a las primeras respuestas en torno al inductor: Sustentabilidad, ya que se desarrollaron las tareas (escritura y debate) conjuntamente.

En el primer tramo: hace una diferenciación i12 entre sustentabilidad institucional u organizativa versus sustentabilidad ambiental que define en torno a *generar, promover, soportar* prácticas sustentables. Luego i3 contraponen la idea de morir para pensar la forma de vida (sustentable) de otros tiempos pasados. El resto de integrantes toman la forma de vida como eje en relación al contexto o a un modo de agregación (grupales), y concluyen que apenas se orienta a *sobrevivir*, ya no tiene como horizonte una mejor calidad de vida para todos sino para algunos pocos. La desigualdad social es la que se mantiene, concluyen. Según Moscovici, la exclusión, por ejemplo, tiende a considerar a los individuos más allá de cierto límite, pero los incluye en categorías que se encuentran por debajo (Moscovici, 2003, pág. 22) marginándolos.

También se releva: lucha, homeostasis, respeto por el ambiente y las demás personas, equilibrio, armonía, sostener, resguardar, mantenerse, en el tiempo, preservar, valores personales y sociales, prácticas individuales y sociales, reutilizable, fines, que no produce desechos.

Aquí agrupamos los significantes en torno a las 3 dimensiones antedichas:

- 1) forma de vida: *respeto por el planeta y las demás personas, mejor calidad de vida posible, valores personales, prácticas individuales*
- 2) *mantenerse en el tiempo, sostener, equilibrio, homeostasis, funcionalidad del espacio, resguardar, preservar, fines de la sustentabilidad y*
- 3) aquellos que refieren a la organización en comunidad: *armonía, valores y prácticas sociales, reutilización, lucha, espacio en disputa con diversos intereses, consenso, en relación al contexto, grupales.*

Hasta aquí se corresponden los datos del segmento que respondieron al inductor sustentabilidad con el análisis lexicográfico IRAMUTEQ en la figura 8, donde se encuentra en el centro el cuidado ambiental y se sigue de manera de vivir, recursos, responsabilidad, con respeto, equilibrio, teniendo en cuenta el impacto de las prácticas, lo funcional, generar conciencia y pensar más. De acuerdo a las reiteraciones de contenido, la mayor asociatividad de términos, dan mayor valencia y nos proponen centralidad en la organización de la representación social de la sustentabilidad ambiental.

En adelante, los análisis específicos de la grupalidad dan cuenta de la imbricación de los discursos sociales en torno a situar la sustentabilidad en el ambiente del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y el modo de afrontarla en relación a la Educación Ambiental, las prácticas sustentables, y en torno al diagnóstico participativo que aquí se genera.

H. Ejes de los debates

15- Análisis de secuencias de interacción en el contexto grupal.

“Pensar es una práctica que tiene lugar entre personas, más bien que como el desempeño de una sola persona” (Arendt, 1988). Cuando comienzan los debates, los primeros inductores sobre sustentabilidad fueron respondidos con sus interacciones iniciales desarrolladas, propongo en los grupos 1 escribir (y luego debatir) sobre el Ambiente en el CUMB, y en los grupos 2 sobre Sustentabilidad en el CUMB. En ambos casos, tanto entre los estudiantes de 1° y 2° (A) como los de 3°, 4°, 5° y 6° (B), se sucedieron las críticas y describieron un escenario opuesto al concepto anterior, la sustentabilidad. Resultó prolífico en cuanto a las descripciones, caracterizaciones y dotaciones de sentido acerca de su lugar de estudio, el CUMB, en la universidad pública argentina.

15.1- Decir sustentabilidad, hacer...

En el GD 1B (e/ 20 y 72 años de edad) describe i3 llamativas prácticas de una profesora en Facultad de Humanidades:

(i3): *“Bueno, en Filosofía el aula 45 es la primera cuando subís la escalera, un aula grande. Ahí. Hay una profesora que es una entusiasta del pizarrón. Entonces, desarrolla muy bien sus clases: escribe, escribe, escribe. En su entusiasmo, cuando se le termina el pizarrón sigue por el costado, por la pared y los vidrios”.*

¡¿Qué?! (sorpresa de los integrantes que se mantienen expectantes ante el relato)

(i3): *“Es una profesora muy conocida. Entonces, ella comienza por esa pared, supongamos que va hacia la izquierda (señala) y después escribe los vidrios con fibra. Ella está, yo creo, muy mal escribiendo los vidrios. Pero yo cursé la primera materia en esa aula 45 hace como tres años o cuatro años. ¡Y los vidrios siguen pintados de esa manera! (Risas). Ella estuvo mal y todos los que teóricamente deberían que haber limpiado la ventana, no la limpiaron nunca ...Vale decir, **vayamos todos con una cierta ley de juego. Perdemos la sustentabilidad del medioambiente”.***

El integrante da cuenta de la falta de cuidado y acuerdos respecto a cómo hacerlo en el CUMB. Podríamos pensar que es una actitud de desprecio aislada sino fuese *“una profesora muy conocida”*. Sin embargo, vemos correspondencia semántica en los grupos venideros.

En el GD 1 A propone una pregunta i1 con sorna a i4 que tenía la palabra:

GD 1 A (e/ 18-23 años de edad)

(i1): “¿Y acá en el complejo a qué baño vas? (Pregunta con picardía). ¿Vas a *Arquitectura*?”

(i4): “*A ningún lado*”. (De modo terminante)

(i1): “*A Arquitectura no*”. (con sorna).

(i6): (se suma con timidez y una sonrisa) “*Yo si tengo que ir al baño, voy a los de Económicas. Yo estudio en Humanidades.*” Risas de i 1, 3 y 5.

(Para ello debe trasladarse a más de 200 metros de distancia. Con ello hace referencia a las mejores condiciones de las instalaciones y de limpieza de una facultad respecto de la otra).

Los intercambios previos dan cuenta de la desidia o falta de atención a la sustentabilidad en el ambiente del CUMB, en concordancia con el Análisis Factorial de Correspondencias que declara: falta (con frecuencia 9 –ver pág. 47-) y, en adelante, se recopilan otras expresiones en el mismo sentido y sobre las que se establece tempranamente un consenso tácito en los grupos.

En el caso del GD 1 A luego de dar sus opiniones, creencias, actitudes, pensamientos respecto de sustentabilidad, anclan el concepto en la realidad cotidiana del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), a saber:

GD 1 A

(i 2): “**Comenzar por la cantidad exorbitante de papel que se utiliza y no se recicla. También la cantidad de cestos que hay, o que no hay. Y de cada color para clasificar. Pero peor aún, entre lo que representa la desidia que se ve cuando ves en el patio (playón central). O también podés encontrar a un montón de monitores, teclados o computadoras viejas desechados por los rincones. Acá en los subsuelos del CUMB se ven todos amontonados ahí. Y no se hace más que amontonarlos ahí. Y están ahí. Vos tenés en *Arquitectura*, a ver...**” (Se superponen para dar ejemplos. Muestran entusiasmo en hablar)

(i 4): “*En Humanidades igual*”.

(i 1): (levanta su mano para aportar) “*Me permitís... En *Arquitectura* tenés el Instituto del Hábitat y del Ambiente, y ahí, al costado: unos monitores tirados. En el paso así, tenés otro departamento que no me acuerdo como se llama y también...*”

Integrantes 4 y 5 sonrían. **Min´27**

La paradójica postal de los residuos de aparatos eléctricos o electrónicos (RAEE) frente al departamento que se ocupa del ambiente es llamativa para les estudiantes de 1° y 2° años en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). El discurso de una universidad sustentable

podría sostenerse ante una o algunas excepciones por fuera del sistema condicional que prescribe prácticas sustentables como normales o legítimas. Sin embargo, cuando nos encontramos con muchos casos particulares que se superponen donde no se cumple la prescripción, la generalidad que el discurso institucional que pretende operar cede paso a otra centralidad. Es el núcleo central de la representación quien más resistirá el cambio, lo hace seleccionando algunos elementos concretos, clasificados y seleccionados, por cierto “descontextualizados”, es decir, disociados del contexto que los produjo, adquiriendo así una autonomía mayor, que aumenta su posibilidad de utilización para el individuo (Abric J.-C. , 2001, pág. 20). Con todo, desde un enfoque individual, tenemos como antecedente influyente en la experimentación *La teoría de la disonancia cognitiva* (1957) de Leon Festinger sobre cómo resuelve una persona la contradicción en el dominio de las actitudes que, como esquemas de pensamiento o formas abreviadas de considerar la realidad, aquí ceden paso al valor heurístico de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) que da cuenta del fenómeno interaccional en el contexto de los grupos de discusión.

GD 2 A (e/ 19 y 23 años de edad) en el marco de propuestas de *más sustentabilidad* reflexiona el joven de 23 años cargando con la contradicción a cuestas:

(i 8): *“El tema es que esas trabas burocráticas... se destraban, si también, los intereses que tienen esa gente van de la mano de crear una universidad sustentable. Si mañana se crea un lema parecido: UNMdP universidad sustentable, **por más que no lo sea**, capaz que permite que aparezcan proyectos nuevos...”*

Al hacer mención al poder de gobierno, permanece la desconfianza que supone una distancia entre el discurso: *“UNMdP, universidad sustentable, por más que no lo sea...”*! O sea, la práctica o ejecución no parece impactar en el discurso de universidad sustentable. Lo cual expresa como *“organizar la esperanza en un proyecto colectivo”* al finalizar el encuentro, y nos hace pensar en la cuota emocional que dirime lo que podría prevalecer como núcleo figurativo de la representación social de la sustentabilidad en el ambiente en el CUMB en relación a los elementos periféricos que evidencian falta de cuidado. Para este objeto, es importante tener en cuenta lo descubierto que muestra de Rosa, en cuanto a que los componentes figurativos de la representación se desarrollan independientemente de los componentes intelectuales (Rosa, 1987). No obstante, aún no se advierte constituido dicho núcleo con la misma significación (reificada) que se atribuye al reciente concepto sustentabilidad desde los estudiantes de la UNMdP.

Serge Moscovici (1984a) postula que previamente al desencadenamiento de la manifestación y su influencia social, subsiste la incertidumbre y la ambigüedad en el accionar por parte de las instituciones. En este caso, la emoción o afectividad es el valor (positivo o negativo) que los sujetos le asignamos a la postura del otro, la carga afectiva se activa automáticamente hacia aquellos temas político-sociales precediendo a la razón (Lodge & Taber, 2005). Es oportuno

resaltar el carácter social y la naturaleza colectiva de la afectividad (Gutierrez Vidrio, 2012) como factor que da relevancia y adherencia a la narrativa del grupo que emerge a lo largo de los encuentros de los GD y en el final con la Tarjeta en Blanco.

Mientras que confirmamos los datos procesados por programa IRAMUTEQ en cuanto a la centralidad de la temática decir/ hacer, también además lo hacemos con las “*emociones de enojo, miedo, pero también de esperanza y alegría. Se da una mezcla de descontento y confianza hacia el cambio*” (tal como expresó la i3 al finalizar ese encuentro) que prevalece en la solución paradójica propuesta por i8 nos remite a la lectura innovadora de Flament respecto a la diferencia entre el nivel discursivo y el nivel cognitivo en el campo de las representaciones sociales (Flament, 2001). “El aspecto prescriptor de una cognición es el lazo fundamental entre la cognición y las conductas que se consideran corresponderle” (2001, pág. 34). De acuerdo al paradigma que propone Flament, el discurso tiende a hacernos pensar en términos de incondicionalidad, mientras las cogniciones son en su mayoría condicionales y atañen a los casos particulares que no reflejan en muchos casos la generalidad de la norma. La TRS da cuenta cómo se sostiene la representación a pesar de la existencia de excepciones a esa generalidad enunciada. Es importante también tomar en cuenta que la TRS es potencialmente útil para adaptarse al cambio como para resistirse al mismo (Castro & Batel, 2008, pág. 491).

Aquí se incluye la referencia al ítem 14 de la encuesta posterior donde se enuncia la implicancia de la sustentabilidad en el CUMB en torno a la coherencia entre decir/ hacer.

Asimismo, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) nos propone pensar al nivel discursivo como incondicional, mientras que las mismas proposiciones a nivel cognitivo son consideradas como condicionales, o sea, el caso principal sobre el que dicho discurso hace referencia relega, o deja de lado, otros casos, secundarios donde la premisa no se cumple. De esta manera, podemos encontrar casos en los que elementos periféricos no logran modificar el núcleo central de la representación, donde el discurso prevalece a pesar de que las cogniciones particulares no se ajusten al caso general.

También podemos citar el concepto de polifasia cognitiva (Moscovici, 1979) para dar cuenta de los mecanismos de reorganización de los saberes previos y los aspectos de su resistencia al cambio junto a los procesos que explican sus modificaciones (Castorina, Barreiro, & Carreño, 2010) para plantear la posibilidad de estos códigos compartidos que se anticipan al sujeto otorgaban a las instituciones de educación superior la condición de sustentable previamente a que este debate tenga lugar y se pregunten sobre la significación allí. Ese código compartido acerca de lo que es la realidad no fue forjado con anticipación a éstos GD por una campaña que impusiera un discurso y una lectura de: UNMdP universidad sustentable, con lo cual el caso aquí es diferente. Son los grupos de discusión (GD) aquí formados una de las primeras instancias para

socializar estos significados, más allá de alguna esporádica comunicación institucional como es el anuncio de la UNMdP en el compromiso con el Plan Estratégico 2030 que no incluyó una campaña al respecto.

Continuando con la idea de la polifasia cognitiva, en la que aportes sociales como cognitivos forman las representaciones sociales (RS), surge de la supuesta competencia entre los distintos actores de la comunidad universitaria por RS contradictorias donde realicen operaciones de objetivación y anclaje de las mismas en distintos contextos (unos en un discurso en congreso o en medios de comunicación, y los otros en la cotidianeidad del CUMB).

También es importante incluir aquí cuando existen condiciones de preferencia por un argumento aceptado: cómo se expresa el desacuerdo conversacionalmente desaconsejado. La secuencia de acuerdos y desacuerdos comienza con un prefacio de acuerdo que se usa para crear una argumentación (en oposición) en un modo más agradable. Esta construcción concesiva es llamada *Yes, but... (Sí, pero...)* que la utiliza para abordar el punto de vista opuesto con un cambio argumentativo que demora y suaviza la confrontación de elementos en el diálogo (Uzelgun, Mohammed, Lewinsky, & Castro, 2015). La siguiente es una crítica a la relevancia de la perspectiva que enfoca en las prácticas individuales, en oposición a que la problemática es social.

GD 2 B

i 13: *“Si, que tal vez, esto de la concientización que en educación se genera, podríamos empezar a pensar, tal vez, empezar a desenmascarar que...no es la responsabilidad...que un grupo de individuos ponga lo reciclable donde hay que reciclar, sino que realmente hace falta un cambio en los modos de producción, con bases sustentables. Empezar a pensar de qué modo vamos a empezar a producir los alimentos de una manera que no genere tanta cantidad de plásticos. No digo que lo otro no sea fundamental, pero empezar a pensar nuevas formas...”* Min. ´63

De esta manera, manifiesta la aceptación de la educación ambiental para reciclar, pero plantea el argumento en disonancia que da la mayor responsabilidad a las empresas y a los actuales modos de producción. En muchos casos, también esta actitud confiere la posibilidad de relajar la atención en las propias prácticas, ya que el foco debiera estar en otro aspecto para mejorar la situación. Estas construcciones concesivas indican una preocupación por los modos dialógicos y las funciones de la argumentación frente a otros y se hallan presentes en contextos donde los supuestos comunes no han sido establecidos, en representaciones emancipadas comúnmente.

GD 1 B

i3: “... Bueno, yo creo, por eso rescato, lo subrayo eso del “otro”. Si nosotros logramos **incorporar en nuestro pensamiento** al “otro”, lo del medioambiente va a ser siempre para mejor.”

i2: “**Si. Igual esto que decís del pucho.** O sea, todo lo que comemos nos mata. Nos va matando de a poco, digamos. Uno puede decir: bueno, dejo de fumar porque hago mal a todos los de alrededor, **pero...cuando las multinacionales contaminan...no sé... villas enteras.** Hasta qué punto todo lo que nos rodea nos está matando”.

i3: “Sí, de acuerdo.”

En este caso, la argumentación parece socavar la suficiencia del integrante 3 en cuanto al orden social de la problemática. Estas secuencias conversacionales dan cuenta del valor atribuido al encuentro grupal como construcción conjunta y válida frente a otros. Además, resulta de utilidad en la pragmática normativa ya que las construcciones concesivas sirven para disociar y separar argumentos contrastantes para plantear la propia postura.

Del mismo modo, podemos incluir la lectura del concepto de interobjetividad en las representaciones sociales (Sammut, Bauer, & Jovchelovitch, 2018), donde los diversos grupos sociales antedichos pueden interrelacionarse con el mismo objeto de diferentes maneras sin conflicto. Los cuales adquieren un particular entendimiento del objeto en términos de las específicas características que se pueden someter a los proyectos que ellos mismos persiguen (pág. 14). Pudiendo, entonces, les estudiantes referirse a la sustentabilidad del ambiente en el CUMB en términos de lo que este estudio releva como núcleo central de la RS (falta de cuidado ambiental), mientras al mismo tiempo, las autoridades de la UNMdP difundían un slogan refiriéndose a otra característica que pueda apuntar a la contribución social de la institución como sustentable. En tal caso, cada uno elabora una diferente versión, inclusive pueden elaborarse una multitud de objetivaciones del mismo objeto. Puede ser entendida como el repertorio representacional de una persona, por ejemplo, que para un mundo cada vez más complejo que demanda reacciones flexibles, más que un estado (pre- lógico) de mentalidad que tolere las contradicciones lógicas (Wagner, 1998, pág. 319). Todos estos universos coexisten generando una polifasia cognitiva resultado de las prácticas diversas de los actores intervinientes.

El mismo participante i8 (23 años) del GD 2A nos cuenta:

(i 8): “Yo soy de *Trenque Lauquen*. Es un municipio del suroeste de la provincia de Buenos Aires. Es chico, tiene 40, 45 mil habitantes. Y bueno, hace 30 años hicieron un anfiteatro. No sé si saben lo que es un anfiteatro... (Contestan: sí) ... hecho con

basura, reciclada, eran latas, por ejemplo... Y bueno, salió un slogan que era: Trenque Lauquen, ciudad ecológica. Pero que para mí también, tenían ciertos detalles que esconden atrás. Por ejemplo, el tema de los agroquímicos. Porque era una ciudad que, en la provincia de Buenos Aires, teníamos el record de fumigación con agroquímicos. ¡Y a su vez decíamos ser la ciudad ecológica!”

Avala i11: “Claro. No tienen en cuenta esa parte que es la que les afecta más”.

La innovación del enfoque de la TRS en torno a la condicionalidad de las cogniciones, da lugar a la excepcionalidad con la que nos encontramos y es motivo de sorpresa, como primera consecuencia de dicha inconsistencia. “La extrañeza es experimentada como sin encajar en la estructura de la matriz del espacio vital, como no encajando en las expectativas de uno” (Heider, 1958, pág. 194). “Para afrontar la extraña idea o percepción, nosotros comenzamos por anclarla a una representación social existente” (Moscovici, 1988, pág. 235). Podemos suponer entonces que ciertas iniciativas sustentables que se han incorporado, ellas solas, sostienen ese núcleo central estable. Y toda esta entidad adquiere un significado cotidiano en el proceso, continúa explicando Serge Moscovici para dar cuenta del funcionamiento de la representación social en el encuentro con lo que no encaja y es absorbido en un nuevo objeto total unificado.

En el apartado 12.2 Prácticas sustentables en el Complejo Universitario Manuel Belgrano se relevaron y clasificaron ejemplos de sustentabilidad entre los cuales figuran algunas iniciativas sustentables recientes que supieron reconocer les participantes, dando cuenta así de su experticia como actores claves en el proceso diagnóstico. Dichas iniciativas junto a algunas otras nuevas podrían dar lugar a una representación social impuesta, ya sea para un congreso organizado de emergencia o por una política que requiera mostrar más sustentabilidad. Así como el lenguaje no es propiedad de individuos o grupos ni un objeto en el mundo, las representaciones no son propiedad de los individuos o grupos, sino de su inmaterial entorno ambiental, inclusive dando prioridad a lo intersubjetivo y vínculos sociales en lugar de vínculos con el objeto (Moscovici, 1982, pág. 141).

A la luz de lo cual, es de considerar dicha paradoja entre el discurso de la sustentabilidad (ver pág. 9 - en cuanto a la institución comprometida con el medioambiente y en el Plan Estratégico 2030-) y las excepciones tan frecuentes que las cogniciones nos muestran afines a las prácticas de desinterés antedichas, según lo relevado de les estudiantes en los 4 grupos de discusión (GD), como parte de la organización de la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB. Al relevar otros ejemplos en los GD que dan cuenta que falta, que no se ha pensado institucionalmente en la sustentabilidad antes de proponerse el compromiso o el plan antedicho, y que les estudiantes tienen una noción acabada del significado social del reciente concepto.

15.2- Función social de la universidad pública en relación a la sustentabilidad.

Según Habermas (1981), ese dominio de la vida social que es la esfera pública está abierta a todos los ciudadanos que actúan y se ocupan de los temas de interés general, inicialmente mediante debate y discusión en ese mundo de la vida. Como contraparte el Estado cuyo poder coercitivo vela por lo público, es decir, provee el bien común a todos sus miembros legales. Esa esfera pública, que media entre el Estado y la sociedad, atañe a las funciones de la crítica y del control de la autoridad organizada del Estado.

En el GD 2B (e/ 20 y 72 años) la i5 refiere a:

(i5) "...entender cuál es la función del espacio donde estamos para que lo sustentable no tenga, no coarte, no corrompa la funcionalidad que tenemos. ¿Cómo llegamos todos a entender todos cuál es la función de la Universidad pública?"

el i12 interpreta a i5: *"A mí me parece que la compañera (i5) está hablando de una cuestión más grande... algo que es súper progre (sista). Que es que la universidad se tiene que comprometer con la comunidad, que tiene que ser parte. Sin embargo, el universitario se termina pensando (a sí mismo) al revés. Generalmente la universidad no es de los universitarios, la universidad es del pueblo. Que se genera sus profesionales, sus investigadores. Lo que sí es posible que no haya una conciencia, un consenso. Ni siquiera una problematización por fuera de la universidad de cómo debe ser esa herramienta..."*

Un siglo después de la Reforma Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, la función social de la universidad pública argentina implica, en primera instancia, su compromiso con el pueblo y, para el caso, este estudio colabora en dar lugar al diagnóstico participativo que tiene por protagonistas a los estudiantes universitarios. A este respecto otra postura crítica de la institución en referencia al perfil del egresado fue hecha por el participante después de buscar con la mirada la cámara de grabación, lo que muestra que su incomodidad para verbalizar lo políticamente incorrecto:

En GD 1 A

(i2) "...está moldeado para trabajar en una empresa transnacional, en una corporación extranjera. No hay pensamiento crítico, y bué. Pero si vos sos el Estado y te proponés formar profesionales que después vienen unas corporaciones extractivistas del extranjero y todos se mueren por entrar a hacer una pasantía y tener un contrato... ¡estamos fritos!"

(i1) *“Hay mucho individualismo. Cada uno viene por su título y se va. Lo vemos en las recibidas, cuando dejan todos los residuos y todo manchado, y es por donde uno debe pasar. Hay de todo, pero...”*

(i5) *“Hay poco, así como nosotros, que se junte a discutir algo como acá hacemos ahora nosotros”* (debatir sobre sustentabilidad en el CUMB).

Lo antedicho fue referido en distintas oportunidades, y es la asociación entre la suciedad en las recibidas con el individualismo que se releva para cotejar en el ítem 5 la encuesta posterior. Las críticas también tomaron el eje histórico- social: la época de dictadura militar en que fue construido el CUMB no tuvo en cuenta diseñar la conexión con la naturaleza:

(i2) *“...el ambiente a mí me parece que es hostil porque cómo está dada la estructuración del espacio. No existen lugares comunes, para estar cómodos. Tiene que ver con lo epocal, cuando fue construido el edificio (última dictadura militar) ...Y eso tiene que ver con que el ambiente no se conecte con la naturaleza, para mí.”*

Luego de esta referencia de la memoria colectiva como rasgo identitario del edificio, continúa la asociación entre el ambiente y la función de la universidad con perfil crítico:

(i2) *“Esa estructura no favorece que estudies. Se escucha de un discurso de ecología, pero la verdad es que si estás dentro de un lugar desfavorable...Es un tema político”*

(i4) *“...cómo se van a respetar las leyes, las normas del lugar si el lugar te parece agreste, te expulsa”.*

Se explica las inconsistencias atribuyendo a los intereses políticos la falta de anclaje del discurso sustentable en la cotidianeidad del CUMB. En el ítem 6 de la encuesta porvenir se hace referencia a la dificultad en ajustarse a normas ambientales en un lugar agreste, como describen aquí.

Esta disociación entre el ambiente y el propósito de la universidad nos obliga a reconocer la incidencia ecológica en el conocimiento para la posterior aplicación práctica. Aquí se plantea, entonces, la necesidad de crear contextos de aprendizaje situados conectando saberes, ámbitos de aprendizajes y las diferentes perspectivas para constituir un conocimiento público del que la universidad pública es garante. Respecto de la institución y su función social vistas como políticas públicas surgen posturas que intento evidenciar como coordinador al recopilar lo manifestado anteriormente:

Coord.: “*Cuando pensábamos en la versión de los granitos de arena, respecto a las grandes instituciones como la UNMdP o las corporaciones... ¿en qué sentido se puede ensamblar?*”

(i 11): “*Desde la organización. Y bueno, sí, presentar proyectos, pero si quedamos en las manos de otros no llegamos a ello*”.

(i 3): “*Yo creo que también sería formar al futuro profesional. Si vos le enseñás desde la misma facultad todo lo que tiene que ver con lo ambiental, como cuidarlo, desde las distintas facultades lo que va a hacer en su trabajo en unos años, por ahí va a ser más orientado hacia esa sustentabilidad. La cosa es que pasarán años, y hace falta ya. Pero...*”

i 11: “*Sería un proyecto social.*” **Min. 30**

Se postula la necesidad de un proyecto social en el que la Universidad incluya el enfoque ambiental en la formación de sus profesionales. Manifiestan que: (i11) “*se pasa por alto*” luego continúan precisando la propuesta:

i 8: “*Sí es mínimo*”.

i 3: “*Pudiendo ser una materia en sí*”.

i 7: “*Más que una materia, **tienen que ser talleres prácticos***”.

Confirman i 3 y 5: “*Claro*”. (Asienten con la cabeza)

i 11 (propone): “*Talleres que va el que le interesa. Que no sea una obligatoria. Como materia que no sea cursada obligatoria*”.

i 7: “*Que sea como un taller*”.

i 11: “*O sea, una materia que sea como un taller*”.

i 7: “*Claro. Así*”.

En el marco de una institución de educación superior, atenta a las demandas de la población, los estudiantes establecen acuerdo en que la EA debe ser mediante talleres prácticos a lo largo de las diferentes formaciones que lleva a cabo la UNMdP. A este respecto, el ítem 16 de la encuesta expresa para validar si es conveniente que la universidad pública se comprometa con la Educación Ambiental de sus futuros profesionales, con lo que se apela a la responsabilidad social que se manifestó anteriormente. Las propuestas rondaron en torno a crear contextos de

aprendizaje situados, al unir la práctica y la teoría, conectar saberes y prácticas de enseñanza-aprendizaje que implican a los sujetos en su entorno.

Luego de haber definido la sustentabilidad del ambiente, en cada uno de los 4 GD hubo propuestas de cambio, siendo que las críticas se orientaron a las faltas de políticas. Por tanto, parece necesario contextualizar el escenario descrito mediante la utilización de herramientas específicas que nos sitúen en aras de un cambio social y cultural.

15.3- Eje normativo ancla la sustentabilidad en lo social.

“Una norma es, como otro fenómeno psicológico, un constructo que ha extendido su uso porque ayuda a describir y explicar la conducta humana” (Cialdini, 1998, pág. 152).

La dimensión normativa se encuentra interrelacionada con la funcional, y tal como en los ejemplos anteriores acentuamos en el aspecto funcional de la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB, ahora haremos la tilde en lo normativo, tal como afirmó el i3 en el GD 1B frente a un aforo sorprendido en sintonía: *“vayamos todos con una cierta ley de juego ...para no perder la sustentabilidad en el ambiente”*.

Oportunamente hemos apuntado que los estudiantes voluntarios convocados pudieran incluir un sesgo activista siendo que asistir a los GD no incluyó remuneración. No obstante, la narración supone una perspectiva de compromiso con el espacio público.

GD 1 A (e/ 20 y 23 años)

i1: *“Primero pasa que no hay conciencia de cuidar los espacios. En una época salieron videos de expulsión del secundario. No sé si lo vieron...”*

Otros integrantes: *“No”*.

i1: *“Hubo una época en que se veían mucho esos videos en Instagram. Chicos haciendo cositas (travesuras), y de no escribir los bancos. Esa conciencia que en el secundario no había, en la técnica no había. Cuando entré a la facultad sí. Tipo, querés escribir un poquito, y... che, ¿qué hacés?, el otro te dice”*.

i 4: (Ríe).

i 3: *“En la facultad se puede hacer lo mismo. Pero no sé, en vez de usar vasos de plástico se pueden usar los mismos (reutilizables). Cosas que por ahí son mínimas pero que hacen a otra lectura”*. **Min´50**

Aquí se aprecia la iniciativa de cuidado en la facultad que menciona el integrante 1 en otros estudiantes que advierten no hacer una escritura en el banco, siendo un par, es decir, un estudiante. Antes, el mismo estudiante habló sobre el uso exorbitante de papel, y se sorprendía:

i1: *“Es increíble, hablaba con un amigo el otro día, que acá estemos usando agua potable para la descarga de los baños. Y eso es un montón de litros que, en vez de beberse, se usan para el desagüe, va a parar al desagüe de la calle casi directamente. Existe la posibilidad de reutilizar el agua de los lavatorios poniendo un tanque paralelo al otro con un sistema de reutilización de las aguas residuales. Las que uno usa para lavarse las manos, etcétera. Aprovechar el recurso. Y de esto no hay ningún proyecto y todos lo sabemos...” Min´32*

Por consiguiente, desde una postura de experticia que reconoce cuáles son las prácticas sustentables, se aprecia un compromiso informal, o desde las bases (bottom- up), en pos de la innovación hacia el cambio, y en oposición al que parte desde la institución (top-down) en la generalización de nuevas prácticas ambientales sustentables a lo largo de los 4 grupos de discusión (GD).

GD 1B (e/ 20 y 72 años de edad)

i 5: *“Una acción totalmente naturalizada. Que uno la ve como en falta, y el otro la vería naturalizada. Y bueno, es algo mucho más grande que el **respeto**, porque parten de paradigmas distintos, directamente”. (Min. 35´)*

i 3: *“A mí me sonó como algo subrayado algo que dijo, no recuerdo tu nombre” (señala a Integrante 4 quien le dice su nombre).*

i 4: *“B”*

i 3: *“Cuando hablaste del otro. Creo que es fundamental, siempre el “otro”. Pero el “otro” puede ser el “tu” o el “él”. El “tu” o el “él” implican distancia, ¿no es cierto? Creo que nosotros debemos tratar de que el “otro” sea el “tu” bien cercano, si es posible, para poder consustanciar acercándose al “otro”. A veces el “otro” está demasiado lejos, no nos podemos entender. Como acá somos, de alguna manera “amigos”, compartimos ambiente, tenemos que tratar de que ese **otro** como concepto importante, sea el “tu”. Entonces si yo hago algo que molesta, joda, joroba, dañe **al otro como tú, al otro cercano, por sensibilidad no deberíamos hacerlo...** Alguien habló de pucho acá. No sé quién hablaba. Yo hace...cuando nació mi primer hijo dejé de fumar. Hace fácil 42 años, soy un militante (antitabaco). Y después me di cuenta cuánto dañaba al otro, alrededor mío. Pero tuve que haber pasado por esa experiencia para darme cuenta de los que estaban muy cerca de mí*

*compartían el olor, que era un olor horrible. Bueno, yo creo, por eso rescato, lo subrayo eso del “otro”. Si nosotros logramos **incorporar en nuestro pensamiento al “otro”**, lo del medioambiente va a ser siempre para mejor”.*

i 2: *“Si. Igual esto que decís del pucho. O sea, todo lo que comemos nos mata. Nos va matando de a poco, digamos. Uno puede decir: bueno, dejo de fumar porque hago mal a todos los de alrededor, pero...cuando las multinacionales contaminan...no sé... villas enteras. Hasta qué punto todo lo que nos rodea nos está matando”.*

i 3: *“Sí, de acuerdo...”*

En este debate prevalece la moción de naturalizar prácticas sustentables de respeto hacia el otro ante la diversidad de perspectivas, cuyo eje ético- normativo es una exhortación a construir relaciones equitativas en el espacio público. Para lo cual no se pierde de vista la polaridad entre el eje individual y social como determinante, que se expresa en una puja por acentuar aspectos más acotados o más globales. En este nivel podemos plantear la pertinencia del enfoque psicosocial en la temática y una representación convivencial, en relación al otro, de la sustentabilidad. Así como también se ensaya agrupar las nociones previas de este encuentro GD 1B sobre respeto, equilibrio, responsabilidad, empatía y mantenerse como clave para leer la sustentabilidad.

Así entonces, el guion que este debate nos presenta refiere al sistema normativo del que formamos parte. Este metadiscurso que cuestiona los vínculos actuales y formas de uso del espacio común nos remite a una etapa de cambios por contraposición a aceptar con conformidad el estado actual. No sólo al intentar reconceptuar *“al otro como tú”* sino también donde se propone tomar en cuenta la perspectiva del otro en pos de *más sustentabilidad*. En este sentido, en el mismo grupo el i3 refiere:

i 3 (72 años): *“Fue una política. Las políticas tratan de direccionar formas de actuar. Quizás el señor y yo...”*

(que llegó en último término, integrante 11, con quien se identifica o postula como “alter” (Moscovici, 1989b) hace referencia a mayor edad que el resto de los asistentes sin solución de continuidad)

...por portar pelos y canas hemos visto la aparición del semáforo. Cuando yo era chico no existía el semáforo. Cuando yo era chico no existía el semáforo, eran calles mano y contramano. Entonces, hubo políticas para ir modificando ciertas actitudes de los conductores para que todos respetáramos una mano. Para que paremos delante del semáforo. ¡No lo podían creer! Cuando empezaron los semáforos y

*cuando se quiso poner las calles de una sola mano. Yo soy porteño (de Buenos Aires). Cuando se quisieron poner unas calles de una sola mano, primero no se le llevaba el apunte porque la gente, era como decir: por qué tengo que hacer esto... para batallar. Sin embargo, lo fuimos aceptando en función de mejorar el tránsito, de cuidarnos la vida de todos nosotros. Por eso yo puse: **hablar motivando, tomar conciencia, hacer políticas ambientales.** Eso les corresponde a las autoridades, ¿no?". Min´43*

Aquí el integrante 3 nos muestra que en diferentes momentos hubo oposiciones a las nuevas normativas y que la valoración cultural cambió a partir de ciertos derechos de ciudadanía consensualmente compartidos. Esta postura normativa es a su vez hegemónica, ya que apunta al funcionamiento y reproducción de las estructuras e instituciones sociales (Bertoldo & Castro, 2018, pág. 6), a lo esperado. Estudiar las instituciones a través de sus normas nos da una idea de su estructura y su relación con el contexto. La expresión de estas ideas y comportamientos están extendidos e implícitos a través de las culturas, las naciones o sociedades. No obstante, su elocuencia necesita anclar su postura haciendo referencia al otro integrante de edad (58 años) para referenciar su discurso (Ego- Alter- Objeto). Al hacer referencia al cuidado (núcleo de la representación) de la vida, aumenta su poder de convencimiento e influencia sobre sus pares junto a la experiencia de vida, y no le resulta suficiente por sí mismo el tono seguro de convencimiento, ya que más adelante veremos debates y disensos que lo hacen repensar y modificar su postura.

Por consiguiente, nos adentramos en el campo de innovaciones del sistema normativo que nos hacen pensar en situarnos, en reflejar el estado del arte, de las políticas públicas actuales en ocasión de cambios sin precedentes a escala mundial con el confinamiento de la población en el 2020, y con ello, la falta de espacios donde se debate esta construcción de lo público.

En el marco del orden sociopolítico, los ciudadanos incorporamos aspectos del sistema normativo a lo largo de nuestras vidas conformando nuestras identidades. En base a ello, aquí es importante subrayar dos ideas contrapuestas respecto a este contrato social: una autoridad central, gobierno o Estado al que nos debemos, o bien, un acuerdo mutuo entre los individuos (Moghaddam, 2008). De acuerdo a esta segunda idea, se desarrolla a lo largo de toda la vida y evoluciona a través de la activa participación en la vida colectiva nuestro *contrato social psicológico* (pág. 882). En relación a ello, el papel de las representaciones sociales que forman en el contexto grupal esa dimensión intersubjetiva a la que mutuamente pujan entre el universo reificado de normas formales que establecen prescripciones para representaciones y acciones, y la consensualización cuyos argumentos reconocen la heterogeneidad de representaciones y acción (Batel & Castro, 2009). La gente en diferentes contextos socioculturales produce diferentes objetivaciones que sirven para estructurar la vida social y establecer el orden social. Este orden

hegemónico instauro el individualismo como valor generalizado ubicuo, por lo que la desimplicación o desidia se instala como norma compartida en un plano intersubjetivo donde lo anónimo da lugar a una apropiación acrítica de los hábitos posmodernos. Según Lipovetsky, “la apatía se extiende tanto más por cuanto concierne a *sujetos* informados y educados”(la cursiva es del autor) (1986, pág. 41).

Con todo, resulta que la búsqueda normativa como propuesta de forma de vida sustentable parte desde una minoría activa y heterodoxa (Moscovici, 2015) que en los GD obtiene voz y debate influenciando a sus pares hacia un consenso (pro-normativo) con una mirada crítica respecto de la sustentabilidad en el CUMB. Podemos decir que los principios son estériles si no se plantan sobre el terreno de la realidad (Echeverría, 1870), por consiguiente, se sitúa la producción discursiva en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

15.4- Cambio hacia la sustentabilidad.

No sólo en revoluciones, sino que cuando alteramos nuestros hábitos, nuestras rutinas cotidianas son vividas con una tensión entre la estabilidad y el cambio. Nuestra habilidad de evaluar y entender los sucesos en términos de cambio y estabilidad es un aspecto esencial del conocimiento social comúnmente compartido (Marková, 2003b, pág. 4). Por lo que el conocimiento social se ocupa de esa dinámica entre la estabilidad y el cambio.

La bibliografía sobre la sustentabilidad sugiere la importancia de considerar que este cambio social progresa en estadios (Castro, Garrido, Reis, & Menezes, 2009): 1) el estadio de Emergencia, que se caracteriza por la emergencia de la preocupación ambiental en una nueva dirección; 2) el de la Institucionalización (que sigue), con las legislaciones nacionales cambiando según la secuencia de tratados internacionales y los nuevos objetivos formales para que se establezca la sustentabilidad. Lo cual los llevó a otra fase: 3) la de la Generalización, con nuevas ideas y prácticas cotidianas se generalizan a la población que se vuelve una prioridad para los gobernadores y grupos de presión, como los ambientalistas. Los individuos son alentados a cambiar con las campañas de los medios, proyectos ambientales y otros medios, por medio del énfasis en positivo de los nuevos comportamientos pro-ecológicos (pág. 25). Sólo si la fase de Generalización llega a su completa realización, entramos al cuarto y último estadio: 4) Estabilización, cuando acción y discurso se vuelven completamente coordinados (Castro, 2012, pág. 109).

Vemos como la dinámica de los contextos descriptos en la interdependencia grupal (caso de GD 1 B de instalación del semáforo) donde las representaciones organizan las relaciones sociales dan cuenta de un estadio de Emergencia de la sustentabilidad. En esta fase del proceso

del cambio social las nuevas ideas se extienden y un nuevo conjunto de valores y su discurso se empieza a organizar de abajo hacia arriba y donde la reciente Institucionalización de la sustentabilidad aún no se corresponde con los compromisos asumidos suscriptos en los tratados.

Es remarcable que los procesos de cambio social aquí referenciados (inclusión de semáforos, prohibición de fumar, reciclado, etc.) sobre aspectos convivenciales parten de una norma descriptiva, en la que vemos cómo actúa el otro en una situación similar, y luego se pasa a una norma injuntiva o prescriptiva, donde se atiende al valor de esa conducta social (Cialdini, 1998). Aunque también se pueden advertir aquellas normas sociales subjetivas (Thøgersen, 2006) que son motivadas por el entorno donde se promueve desinterés, hostilidad a quien no forma parte de mi círculo de contactos, en tanto no sea desalentada o recompensada como valor otro tipo de práctica. Lo cual nos da un indicador de la semblanza de lo que llamamos la cultura argentina en las grandes ciudades, ya que aquí no se relata conformidad a lo que es correcto por autoridad de un universo reificado con específicas reglas de comunicación que organizan la información en una única representación (Moscovici, 1988, pág. 233), sino más bien, por el universo consensual donde cada cual adquiere la competencia que se requiere según la circunstancia, the waning art of conversation, lo cual satisface la necesidad de comunicación, y así se mantiene y consolida el grupo (Moscovici, 1984c, pág. 21).

Una ilustración del cambio normativo (bottom- up), donde las normas son aceptadas desde adentro, con el convencimiento y el compromiso asumido volviéndose efectivo en las relaciones interpersonales, se aplica en ocasión de la protesta estudiantil de la Toma de la universidad para defender la educación pública en 2018. Pues, una vez que los estudiantes crean conciencia de grupo se genera en cada uno un compromiso personal que perdura en el tiempo; es decir, al instaurar la actitud ecocentrista como norma grupal y la necesidad de aprobación por parte del resto del grupo, se genera en cada miembro un compromiso con aquél que se mantiene en el tiempo (Álvarez Suárez & Vega, 2009, pág. 254).

Desde una perspectiva entusiasta de consenso, estudiantes intercambian experiencias que dan cuenta de una representación emancipatoria de la sustentabilidad en el CUMB:

GD 1B (e/ 20- 72 años):

i 5: *“Y de lo que significa habitar y transitar la educación pública. Mismo yo creo que hay mucha concientización sobre esto, por ejemplo, cuando en los momentos de **Toma** (jornadas de protesta donde no se dictaban clases en 2018) les estudiantes hablaban de la cuestión de la calidad de la educación pública, en respetar la educación pública, de que se mantengan los presupuestos. Es una manera, yo creo que también hablamos de la convivencia”.*

i 2: “Bueno, de hecho, en la toma había comisiones de limpieza”.

i 5: “Los baños de Arquitectura quedaron divinos después de la Toma. Se pusieron a limpiar, quedaron hermosos. Después se ensuciaron todos otra vez. ¡Pero había un servicio como...!”

(Se superponen para hablar con entusiasmo. Mientras otros avalan asintiendo con sus cabezas).

i 2: “Bueno, en Psico pasó lo mismo. Nosotros somos de Psicología (señala a i1). Cuando termina la toma todos a limpiar. De hecho, durante la Toma no había servicio de limpieza. O sea, durante esos días sabíamos que no había nadie que organice las condiciones de limpieza, las teníamos que organizar nosotros. Y no nos importaba (antes) que ese lugar esté en condiciones o no. No es que bueno, vengo acá, veinte días y tiro y hago lo que quiero”.

i 5: “Que bueno es dar el ejemplo. Lo que se intentó es **dar el ejemplo** sobre lo que queríamos”.

i 2: “Pero, a lo que voy, es cómo termina la Toma: terminan las comisiones de limpieza y ahí terminó. ¿Qué pasó con las comisiones de limpieza?”

i 5: “¡Mismo con las asambleas!” (Ríen).

i 4: “... A mí me pasó, entrar al baño antes de la toma. Estaban las paredes pintadas, todo sucio, ponele. Y después de la Toma estaba todo impecable. O sea, el punto está en que no había que llegar a ese punto para limpiar. El tema está en poder adoptar esos hábitos para que no nos lleven a manchar o ensuciar. Pensar que hay otro, por ahí, que no quiere que se haga eso...”

i 2: “...y la organización, fundamentalmente. ¡Cómo se organizó! En comisiones eso y se impulsó ese...”

i 4: “Sí, tal cual”.

i 1: “Vieron la diferencia entre cómo actuamos individualmente y de **cómo se transforma lo colectivo**. Por ejemplo, en asambleas, espacios de discusión, y se generaba algo totalmente diferente a hoy en día, que no hay más asambleas, ni espacios de discusión. Cada uno es un renglón en esta universidad, tan linda. Qué se yo...” **Min. 55'**

i 5: “La cuestión del debate, de sentirse integrado dando su posición. Porque también hay una cuestión egocéntrica donde, ah bueno, acá yo también participé,

esto también lo construí yo también. Bueno, no sé si es el mejor motor, pero es una cuestión de...Lo asambleario, lo que construimos todos”.

Aquí podemos hacer referencia a la influencia que ejerce la discusión sobre las decisiones tomadas en grupo según relató Kurt Lewin en 1943 y 1965 en experiencias ya clásicas. Esta influencia parece tener una doble función: por una parte, combatir la propensión a la uniformidad dentro del grupo y, por la otra, hacer que cada individuo tome conciencia de que la solución elegida es producto del grupo (Moscovici, 1984a, pág. 271). Más aún, la posible convergencia en interpretaciones se consensuan permitiéndonos una identidad social positiva (normalización) y la atribución negativa (*othering*) a otros (Caillaud, Bonnot, Ratiu, & Krauth- Gruber, 2015).

Por lo demás, predomina el énfasis a partir de la instancia compartida que genera una apropiación del espacio, un cambio desde *ahí* (exteriorización) hacia *acá* (implicación). Independientemente de su propiedad legal, esta capacidad de apropiación implica un proceso dinámico de interacción persona- medio donde se conjugan una acción transformadora y una identificación simbólica (Vidal Moranta & Pol Urrútia, 2005) y, en este caso, la afectividad positiva como resultado de la resonancia grupal. Asimismo, se encuentra una referencia al impacto de la situación de protesta o límite de la Toma del CUMB 2018: *“el punto está en que no había que llegar a ese punto para limpiar”* como enclave o bisagra para el cambio.

En relación a la centralidad de la representación, en este pasaje de mucha intensidad en la participación, desde la perspectiva proxémica, marcada por una postura generalizada hacia delante de la mitad de la silla, pudimos apreciar la referencia a la sustentabilidad incluye las 3 dimensiones que fueron agrupadas anteriormente en este estudio y dan cuenta de la prevalencia del enfoque psicosocial que las articula en el discurso:

- 1) forma de vida como ejemplo, relación con el otro, convivencia;
- 2) cuidar para mantener, limpiar; y
- 3) organización en la comunidad universitaria, comisiones de limpieza, la cuestión del debate, lo asambleario, lo que construimos todos.

En este incesante intercambio se suceden los aportes con sumo interés y casi superponiéndose al otro, mientras dan cuenta de la importancia en la herramienta de Grupo de Discusión (GD) para cambiar hábitos en el espacio público de modo participativo, tal como sucedió en otros encuentros. Con ese ritmo más intenso en los diálogos, se incorpora un eje de análisis que hace foco en la implicación, en oposición a la exteriorización de la problemática psicosocial. Así pues, predomina en el proceso de cambio instituyente: la autogestión en la construcción del discurso, esa minoría activa con capacidad de influir, lo asambleario y el espacio

de discusión como ejercicios democráticos para producir desde abajo la transformación de lo colectivo.

En ocasión de la protesta de la Toma en 2018 confluyen en lo aprendido entonces, acerca de la organización de los estudiantes de sus prácticas cotidianas en una situación extraordinaria. Esta vivencia de lo colectivo incluye mediante la participación genera reconocimiento (“*acá yo también participé, esto también lo construí yo también*”) y, como resultado de la vivencia (en la convivencia), provocó una nueva perspectiva acerca de su rol en la representación social de la sustentabilidad del ambiente del CUMB.

En consecuencia, vemos como se invierte el proceso de influencia o generalización de una norma que se propone en países europeos y del norte del planeta, donde las normas que se legislan pasan de ser “trascendentes” o formales, a entrelazadas en las prácticas cotidianas informales o “inmanentes” a los sujetos (Castro & Batel, 2008). Ambas pueden coexistir, si tomamos el ejemplo de una aislada iniciativa formal: se han puesto cestos diferenciales, mientras las prácticas informales dan cuenta de que permanece la actitud indiferenciada para arrojar el residuo reciclable.

GD 2 A (e/ 19 y 23 años):

i 5: “*Pero yo estuve observando que... no. Es como que todos estuvimos en lo mismo. O sea que falta educación. Y sí, falta. Yo lo veo todos los días los cestos nuevos (emprendimiento del Centro de Estudiantes de FAUD – 3 cestos diferenciados-): tiran en cualquier lugar la yerba, es como... mirás bien y está todo mezclado. Son (cestos discriminados) como unos separadores, no sé cómo decirlo. Lo pusieron y todo el mundo mezcla y tira en cualquier lado*”.

Es decir que la propuesta de un cambio puede permanecer “trascendente” en la formalidad de los acuerdos o tratados, en este caso de los cestos en la iniciativa, y no pudiendo ser debatida e incorporada, como sucedió en las prácticas de cuidados que apropiaron los estudiantes en ocasión de la convivencia en la protesta del 2018 que no se mantuvieron. Es así, como demuestra el desánimo con que expresa la estudiante que no se diferencian los residuos, que un comportamiento se resiste al cambio y no logra arribar a la inmanencia de nuestros hábitos cotidianos. En ese supuesto caso de que el cambio se inicie a escala individual, sucedería una apropiación que se ocupa de cómo el individuo incorpora progresivamente requisitos sociales en su comportamiento, independientemente de su afiliación grupal (Bertoldo & Castro, 2018, pág. 7), donde no sería la separación de residuos aún considerada una práctica difundida socialmente. La dimensión de la apropiación nos da el registro de cómo las normas se vuelven inmanentes en las conductas de los individuos dentro de un cambio cultural y social más amplio.

Ya sea en la lucha reivindicativa, como en el reconocimiento del propio potencial en el concierto social, se acentúa el *ejemplo como valor*, que coincide con lo relevado previamente mediante IRAMUTEQ (figuras 5, 10a, 11a, 16). De acuerdo con ello, en el ítem 2 de la encuesta indaga sobre esa ponderación del ejemplo a nivel individual e institucional, y se contrasta con el ítem 7 donde sólo se acentúa el nivel individual.

En el caso del GD 2A, les estudiantes ingresantes (de 1º y 2ª años) primeramente, en tanto sitúan lo que se representan como sustentabilidad en el CUMB, trazan una diferencia entre posturas individuales y otra que no supone la simple agregación, sino que implica una organización, una cooperación que trasciende “*el granito de arena o contagiar (positivamente)*”.

GD 2 A

i 5: “*Yo había puesto: pensar y reflexionar de qué manera afecta lo que hacemos. Y yo había pensado: por más que lo nuestro sea apenas un cachito entre el montón, suma. A veces suma para bien y otras veces para mal. Como que es importante reflexionar sobre qué es lo que hacemos. Eso*” (sonríe con timidez).

i 9: “*En este caso, yo dije que la toma de conciencia, una vez que una se da cuenta lo que está pasando, de a poquito uno pone su granito de arena. Si todos hacemos lo mismo, de a poco, ahí se va formando la mayoría*”.

(Entra un nuevo integrante- i 11)

i 8: “*Yo escuché lo que dijeron ellas (i 5 y 9) y después lo que escribí fue cooperación. En lo de sustentabilidad en el CUMB, porque creo que no. Creo que granitos de arena separados no van a llegar a lograr una sustentabilidad en el complejo, como si, podemos hacerlo si se coopera*”.

(Comienza lentamente y organiza su discurso de modo que es escuchado sin impactar negativamente en relación a los acuerdos tempranos implícitos sobre implicarse en más sustentabilidad).

Coord.: “*... si se coopera... como modo de organización...*” (Esbozo la aclaración).

i 8: Claaaro (avala).

i7: “*Yo en Sustentabilidad en el CUMB puse transmisión de conciencia, o sea, que el otro se pueda contagiar, pueda hacer lo mismo que yo*”.

En primera instancia, i5 (quien ya escribió “granito de arena”) influencia a i9 (quien enuncia “*uno pone su granito de arena*”) y a i7 quienes defienden la idea con su discurso y se apropian, inclusive escribiéndola en su tarjeta (i9). A su vez, tanto que al final del encuentro, las

posiciones de las integrantes i7 e i9 resultan influenciadas por la posición inicial de i8 y su desarrollo a lo largo del GD 2A. Es así que incluyen la incidencia del poder, intereses políticos o trabas burocráticas, para que exista sustentabilidad.

i 9: “***A mí me quedó la duda de si es posible una institución más sustentable. Y si va en contra de ciertos intereses de políticos. Si sólo alcanza con la actitud de uno contagiando. Me quedó (la idea) de que siempre hay gente que tiene poder y va a querer seguir teniendo ese poder***”.

i 7: “***Yo creo que en las instituciones grandes, sólo harán el cambio si es beneficioso para ellos en algún sentido. La única manera de probar es yendo desde lo social, desde abajo, porque si no, nos vamos a quedar siempre con esa duda***”.

Con el propósito de verificar la posibilidad de impulsar prácticas sustentables mediante la organización y la cooperación de la comunidad universitaria se indaga el grado de acuerdo en el ítem 13 en la escala subsiguiente.

Aquí advertimos el proceso de influencia social (Moscovici, 1984a) en el marco de la interacción grupal que se manifiesta a partir de la incorporación de la otra perspectiva que toma al *poder, lo social, las instituciones*. En los casos que la posición avalada primeramente por algunos integrantes: *granito de arena, actitud de uno contagiando* ya no resulta suficiente para arribar a la sustentabilidad, concebida como un cambio que se pone como horizonte en el discurso grupal. A su vez, les integrantes se apropian de ciertos significantes que remiten a la experiencia sustentable, ya que son implícitamente esperados y usados en este contexto interpersonal (Bertoldo & Castro, 2018).

A partir de la postura antedicha, donde cada uno pone su granito de arena, se contagian las prácticas sustentables, la UNMdP podrá ser más sustentable se consulta en el ítem 15 de la escala tipo Likert en lo venidero.

Sin embargo, en este grupo GD 2 A predomina una perspectiva hegemónica del poder y de la institución para arribar a cierta sustentabilidad. A diferencia del anterior GD 1B, donde su experiencia en la Toma del edificio CUMB en 2018 con motivo de la protesta estudiantil por mayor presupuesto educativo, los conduce a una representación emancipatoria sobre la sustentabilidad del ambiente en el CUMB.

A lo largo de la encuesta venidera se esbozan enunciados en un gradiente desde mayor implicación, pasando por una perspectiva equidistante hacia una mayor exteriorización para definir la sustentabilidad en relación al encuestado.

Correlativamente con lo relevado por el análisis lexicográfico del IRAMUTEQ (figura 13) respecto al AFC en lo escrito en el TALP sobre la Sustentabilidad en el CUMB, la centralidad de lo apropiado por los integrantes de los 4 grupos giró en torno a: generar *conciencia* a partir del *impacto* para orientarse a un *cambio*, de modo práctico, considerando el tema como social, político, colectivo, que se materializa en los residuos, por ejemplo. Se propone verificar en el ítem 1ro de la encuesta venidera la posible generalización de dicha perspectiva de involucrarse en el cambio asociada a la efectividad de la práctica, su impacto, o bien, si depende en mayor medida la sustentabilidad del edificio para lograr el cuidado ambiental buscado se constata en el ítem 11.

15.5- Consensualización.

En nuestras sociedades existen una pluralidad de entendimientos y formas de organización del pensamiento (Moscovici, 1979) donde las situaciones de cambio o estabilidad generan debate y transformación en el marco de la agencia que los estudiantes universitarios saben ejercitar en la comunicación e interacción cotidiana. Respecto al grupo con pocas diferencias de base (preconsenso), conjetura Moscovici que, mediante la participación o el compromiso de los miembros del grupo en el curso de la discusión se realza la fuerza de su norma compartida y provoca un cambio de percepción o actitud, que lleva el consenso al extremo (1989b, pág. 419).

De acuerdo a lo procesado por el programa IRAMUTEQ, en el Análisis Factorial de Correspondencias sobre los datos cualitativos asociados de los grupos de egresantes, se halló mayor frecuencia en torno al consenso sobre el espacio común cuando se refirieron a la sustentabilidad y al ambiente del CUMB. El uso de las tarjetas para el Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) y/ o la convocatoria voluntaria conllevan una posible mayor implicación a partir de manejar esa información, tener que pensar acerca de ello, dirigir su atención al tema. Parte de esa actividad individual (preconsenso) es esencial para sentirse involucrado en el tema o comprometerse en una posición al respecto (Moscovici & Zavalloni, 1969, págs. 127- 128).

GD 2B

i 3: “*Estuve a punto de poner en la computadora (sustentabilidad), antes de venir para acá a ver si coincidía conmigo. A ver qué decía la maquinita*”. **Min´10**

Comienzan con diálogos informales:

(i3 a i12): “*Recién, por ejemplo, ...hay un cartelito en la entrada de la biblioteca que dice: prohibido pisar el césped. Entrando a la derecha. Y hay un caminito hecho por todo lo que se...*” (lo que se pisó el césped). Da cuenta de no respetar el cartel.

(i12): “*Sí, y hay una zanja por donde... Claro, la verdad que sí*”. **Min´1**

Evidencian que cierta norma descriptiva en el CUMB es obviada por gran parte de los transeúntes de la comunidad universitaria y, por lo tanto, no se ajusta a las expectativas de logro. No obstante, aprovecha la i5 (20 años) para reeditar el debate iniciado ya en el disenso del grupo anterior (1B) sobre los usos del espacio en el CUMB:

(i5) *“Claro. Recuerdan que la última vez que nos metimos en este caso de pintar las paredes, también tuvimos un punto. Porque en relación a eso, tiene que ver con los medios por los que la juventud, o lo generacional se va transformando. Quizá para Ud. (a i3) es normal hacer un afiche y para mí, dentro de los procesos burocráticos que se tienen que seguir, para mí es más **empoderante** pintar un mural”.*

Con ello comienzan a argumentar i3 (72 años): *“Pero el mural queda pintado... Para lo que se necesita después un recurso para volver a pintar. **Poner la pared blanca** otra vez, etcétera”.*

Podemos advertir aquí representaciones sociales: emancipadoras (i5) y hegemónicas (i3) que entran en coalición, sobre las que polemizan, y se suma i1 en favor de las emancipadoras relevando a i5.

(i1): *“Claro. Yo parto de la premisa, propuesta de que la pared es para usarla”.*

(i3): *“Sí, claro. La pared está para sostener un techo. Y el cartel lo podés hacer en un papel, por ejemplo”.* (se superponen los integrantes 3 y 1, y no se escuchan)

(i1): *“...y que es una **forma de expresión**, por ejemplo”.*

La polémica sobre el uso de los espacios comunes conlleva la oposición: pared limpia o sucia (*“se malgastan los recursos de la universidad”*) versus forma de expresión empoderante o coartar la misma. Resulta un encuentro entre el universo reificado de las leyes formales, cuyas representaciones hegemónicas necesitan de ser consensuadas en el espacio del CUMB y así pueden volverse inmanentes a la vida diaria de los sujetos en contextos informales (Bertoldo & Castro, 2018) frente a otras representaciones de grupos sociales jóvenes que se postulan como emancipatorias y se hacen extensivas en el contexto del CUMB.

Así entonces, el debate entre dos posturas genera polémica y se suceden encendidamente los intercambios argumentativos. Posteriormente se hace referencia al factor intergeneracional como activador del cambio de perspectiva. Junto a las referencias al comienzo del uso de los semáforos, y otras referencias de contexto generacionales, se indaga en el ítem 8 de la próxima encuesta.

Aquí se encuentran las representaciones que pueden ser de tres modos sociales: *hegemónicas*, que reflejan la homogeneidad de un modo de pensar culturalmente prevalente en lo

simbólico y afectivo, y que parecen ser uniformes y coercitivas (aquí expresado por i3). En segundo lugar, partir de la circulación y crecimiento de ideas y prácticas que pertenecen a grupos en sus intercambios de interpretaciones y símbolos con cierto grado de autonomía se encuentran las representaciones *emancipatorias* (ilustradas aquí en la posición de i1, i5). Y, por último, las representaciones *polémicas* que son vistas en el contexto de la oposición o lucha entre grupos donde generalmente se expresan en términos de un diálogo con un interlocutor imaginario (Moscovici, 1988, págs. 221- 222). Todos ellos se sucedían en pos de argumentos hacia más sustentabilidad del ambiente en el CUMB suponiendo las 3 dimensiones centrales antedichas: forma de vida como ejemplo, cuidar para mantener y organización en la comunidad universitaria.

Luego en el GD 2 B prevalece la idea de consenso y acuerdos situados para superar el disenso. Se puede esperar que ocurra un resultado de juicio o actitud diferente (de la posición inicial) cuando un grupo debe llegar a un consenso sobre una tarea de juicio o actitudinal que reviste y/ o se ha logrado implicación o se considera un problema significativo (Moscovici & Zavalloni, 1969, pág. 128). Dicha implicación se obtiene a partir de la convocatoria voluntaria, en tanto que la compulsa al consenso resultó un supuesto de los integrantes, sin el impulso del coordinador. Al intentar el i12 incluirse, opina:

i 12: “Y yo creo que una *Universidad limpia de paredes, es una universidad sin conciencia*. Pero es una opinión mía que igual no debe ser compartida por nadie. Limpia de paredes, no de sucia me refiero. Con paredes pintadas, pero no sucias.”

En discordancia con la alianza que le propuso i 3 al comienzo del encuentro, i 12 opina en favor de la postura emancipadora de i 5, i 1 y, con ello, se detiene el debate (consiguiendo mayoría la postura emancipadora) y se integra a los dos nuevos integrantes aclarándole que el tema venía del debate anterior (en GD 1B). La i5 atribuyó la diferente postura a lo generacional, que la juventud transforma, y luego le da importancia al **consenso** en su definición de la sustentabilidad:

(i 5) “...*no es social ni subjetivo. Porque a una cantidad de personas le va a servir el mensaje. Otras que no, pero que a la vez respetan la manera*”.

La necesidad de consenso en el espacio común del CUMB para conseguir políticas de sustentabilidad será abordada en el ítem 3 de la encuesta.

Lo expresado por i3 sobre la previsibilidad en la vida, o por i12 sobre la institucionalización a lo largo de la vida y el rechazo de los jóvenes al modelo de sociedad actual que no les propone una *forma de vida* donde ser incluidos:

(i 13) “*buscar un parámetro sustentable para vivir...*”

(i 1) *¡o sobrevivir!*”, aclara.

La asociación entre sustentabilidad y desigualdad social será indagada en el ítem 17 de la encuesta siendo que atraviesa gran parte de las secuencias dialógicas o debates del GD 2B.

La búsqueda de consenso recorre todos los GD y es propia de la dinámica de ellos. Tal como anteriormente en este escrito figura la necesidad de apoyar el propio discurso en las palabras anteriores formuladas por otro integrante, lo cual fue abordado en el apartado 9- El campo grupal.

GD 1B

(i 3) *“Que cuando uno habla sobre el ambiente, es la misma responsabilidad la que tenemos todos acá, ..., yo creo lo que nos toca a nosotros para influenciar sobre el ambiente... hablar con todos”*

Le sigue la i2, quien supone la contraposición de la ideología dominante del individualismo como determinante frente a la intención propuesta por i3:

(i 2) *“Sí, además de lo que venías diciendo yo puse acá un concepto: individualidad. Como que hay una ideología predominante: el individualismo. Digamos que cada uno acá, seguramente está en contra de la mugre, de que haya un montón de colillas tiradas, de que se vaya y deje la basura. Pero queda como una acción individual, ¿no? Bueno, me quejo, me dicen de hablar de medioambiente y hablo rebonito, pero queda ahí, digamos... Creo, por ejemplo, uno, no sé, como militante de la universidad, como estudiante debería impulsar, digamos, ciertas políticas de sustentabilidad o de modo de consciencia de cómo uno ensucia. Porque todos, creo, sabemos que está mal, pero por qué lo hacemos. O sea, por qué. Por qué, yo estoy fumando un pucho y en vez de acercarme dos pasos y tirarlo a un tacho de basura, lo tiro al piso”.*

Aquí el discurso social se hace notar mediante la oposición entre el individualismo como ideología prevalente y hegemónica, en cuanto a la apelación a las normas injuntivas (comportamiento aprobado por el grupo que no es de carácter coercitivo) o prescriptivas de una propuesta emancipatoria en pos de más sustentabilidad que se repite en los cuatro GD a lo largo de la investigación. Aquí supone i2 que el individualismo conspira a que nuestro comportamiento sea previsible en aras de la sustentabilidad, ajustado a la expectativa del buen vivir con prácticas sustentables. El ensayo de Gilles Lipovetsky anticipa una indiferencia operacional: “efecto imputable al proceso de personalización, el deambular apático debe achacarse a la atomización programada que rige el funcionamiento de nuestras sociedades... en un sistema organizado según un principio de aislamiento *suave*, los ideales y los valores públicos solo pueden declinar, únicamente queda la búsqueda del ego y del propio interés... y en consecuencia desmovilización

del espacio público” (la *cursiva* es del autor) (1986, pág. 42). Para indagar éstos temas se propone en el ítem 18 de la escala la asociación entre Sustentabilidad y la relación entre los seres humanos y su ambiente, como el buen vivir, según nuevos modos de producción y consumo.

Cómo deberíamos conducirnos es un pedido por ajustarnos a cierta normatividad. Mientras el debate, en la mayoría de los grupos, se ocupa de acordar alguna manera de afrontar el cambio, de conseguir mayor sustentabilidad, en muchas ocasiones se conviene en proponer *cierta ley de juego*.

El resultado de un grupo que induce a cambiar las actitudes suele establecer un consenso más extremo o polarizado respecto a las opiniones de los individuos promedio preconsenso (Moscovici, 1989b, pág. 420). Más allá de que en todos los grupos hayan tratado cambiar actitudes sobre la sustentabilidad en el CUMB, es también factible que las opiniones y juicios expresados en un consenso grupal sea generalmente adoptada por los individuos como sus opiniones personales (Moscovici & Zavalloni, 1969, pág. 134). Aquí vemos cierta influencia grupal que acentúa la polarización o la posición extrema respecto al cambio de actitudes, ya presentes en germen o inicialmente, necesarias para lograr sustentabilidad en el CUMB.

GD 2 A

(i 7) *“Yo creo que más allá de que las grandes instituciones no hagan esto de la sustentabilidad y todo, igual **se debería empezar el proyecto social ya**. Sino siempre esperamos al futuro y después, cuando llegamos al futuro, continuamos como siempre siguen ahora. Nos volvemos parte de empresas que no cumplen con la sustentabilidad y seguimos como ya veníamos. Porque es como que siempre esperamos a que llegue el futuro y después, en el futuro no hacemos nada. Esa es la realidad. Y es más difícil”.*

(i 8): *“Capaz se puede **pensar como estábamos pensando, en una reglamentación de la universidad** y también, como decía la compañera (i 11) **una demanda de la sociedad para que se cumpla la reglamentación**. Para obtener un consenso de qué es lo que hay que hacer”.*

(i 7): *“Exacto”.* **Min´32**

Sin olvidar que la sustentabilidad incluye a las grandes empresas como tema social, se proponen iniciar un proyecto y la regulación que ello incluye en el ámbito de la UNMdP en el CUMB. Aquí se despliega la co-construcción mediante la comunicación que retoma al enunciador anterior, con una idea que se mantiene de él/ella y con quien establece un contrato cómplice (Verón, y otros, 1981), en un *nosotros* inclusivo (yo + tú). Esta innovación propuesta a lo largo de los 4 GD incluye los niveles: intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo que dan cuenta de

lo afectivo, social e ideológico que resuenan en el campo grupal. La propuesta de reglamentación se incluye en el ítem 9 de la encuesta próxima incluyendo otros significantes aludidos para lograr más sustentabilidad en el CUMB para constatar esta valoración pro-normativa.

En la presente dimensión de consenso se evidencia a lo largo de los 4 grupos de discusión que la noción de sustentabilidad se encuentra atravesada por lo social y colectivo, lo histórico, y específicamente, dependiente de la valoración contextual. Los contextos son muy importantes y no son independientes de la producción de la cognición humana (Jovchelovitch, 2014).

15.6- Individualismo e identificación.

A lo largo de los 4 GD, nos encontramos con la representación hegemónica del individualismo como escollo, enemigo, patología o, simplemente, lo Otro ante la posibilidad de *más sustentabilidad en el CUMB* que prevaleció entre los estudiantes universitarios. Las construcciones conjuntas de un sentido pro-normativo mostraban como oponente al individualismo imperante en las interacciones acontecidas. Con lo cual es factible considerar en la muestra cierto involucramiento que se potencia o genera cohesión en la interacción grupal. De acuerdo con Moscovici, parece que cuanto más estrecha es la distancia entre la posición de una minoría heterodoxa y la de la mayoría, más probable es que la minoría ejerza influencia sobre el grupo (2015, pág. 13) siendo que aquí tomamos como ortodoxia al individualismo. En contrapartida al compromiso asumido en los grupos, la referencia a Lipovetsky en su ensayo sobre el individualismo, “al instituir un nuevo estilo de vida, nuevos valores, llevando a su punto culminante la individualización de los seres, la retracción de la vida pública, el desinterés por el Otro” (1986, pág. 199).

Convergen los resultados arrojados por software IRAMUTEQ (figuras 1 y 2) en cuanto a la interacción en todos los GD que expresa la centralidad: decir/ hacer. Se relevan emociones de desidia, indiferencia, desconfianza que asociamos a la brecha hallada entre el discurso (decir) y las prácticas (hacer) que se suceden es abordada en cada grupo de discusión (GD). Da cuenta de la inconsistencia entre decir/ hacer que marca la distancia entre normas sociales, como son las normas descriptivas y las injuntivas. Las normas descriptivas, que hacen al uso de nuestro tiempo libre o cómo elegimos comportarnos, y las normas injuntivas o prescriptivas, que refieren a aquello que la persona debería hacer en una situación determinada (Bertoldo & Castro, 2016) establecen una marcada brecha entre decir y hacer. Las normas injuntivas que inducen o apelan a un comportamiento sin haber coerción, nos marcan una distancia respecto a las normas proscriptivas que marcan los comportamientos inaceptables. En este sentido, es importante aclarar que las prácticas sustentables en general no son un valor social típico que se encuentre ya generalizado en la comunidad, por lo cual, importa tanto normas descriptivas como injuntivas o

prescriptivas en relación a lo esperable por el otro, a diferencia de las proscriptivas que sancionan los comportamientos inaceptables.

La convocatoria de estudiantes motivada por la temática propició en el GD 1A (de ingresantes) refiere a las representaciones hegemónicas sobre individualismo en anteriores tramos, como también en el siguiente:

GD 1 A

(i2) “...**cómo se van a respetar las leyes, las normas del lugar si el lugar te parece agreste, te expulsa.**”

(i4): “*En la facultad, al principio es como que entrás y está todo bien. Parece que hablan el mismo idioma que vos, pero después empezás a ver: todo el papel en el cesto mojado con mate, todos los vidrios con pegatinas, no se ve para afuera. Las organizaciones estudiantiles, toda la facultad, que hacen un gasto enorme de papel y vemos que las costumbres se repiten, se traen desde hace mucho tiempo, y siguen igual. Décadas de eso*”.

(i5): (En disidencia) “*A mí me parece muy distinto. Estaba escuchando lo que decían. Para mí es como un espacio de libertad, donde uno puede hacer mucho más de lo que era el secundario, la estructura del colegio secundario a la que estábamos tan acostumbrados. Mucha más libertad, más diversidad, variedad*”.

(i4): “*Quizá acá hay solidaridad entre las personas entre los que nos vemos, en el plano cercano. Cuando compartís una actividad, te conocés. Pero si no, es como que te pasan como parada, como si no estuvieras. Tenés un tacho de papel ahí, pero es como si no estuviese. Tiran por cualquier lado los papeles, acciones que no se entienden a veces. Y bueno, hay otras personas...Yo estudio Ciencias Políticas, en Humanidades. Y sí, conozco otro tipo de relación a esa. Más solidaridad, te comprenden. Yo lo que digo es de la persona desconocida que no entrás en relación*”.

(i2): “*Yo también lo veo como lo pude aprender a ver...*”

En otro pasaje ya se relevó cómo los i1 e i2 acentúa el individualismo y ahora i4 da precisión que sucede principalmente en el plano anónimo, es decir, cuando no te conoce la persona a encontrarse, la expectativa es: que no se respeten las normas de convivencia. A excepción del caso de conocer previamente la persona, de la familiaridad. Es así que el vínculo o el encuentro con el otro anónimo está sesgado por una falta de sustentabilidad del ambiente que construimos, ya que no se respetan normas de convivencia espontáneamente en ese espacio de libertad. En la

práctica es difícil distinguir entre distintos tipos de normas, no obstante, saber que estamos frente a una norma social resulta de lo que los otros esperan que uno haga en determinada situación social (Thogersen, 2006, pág. 250). Al referirse al sistema en el que vivimos, Lipovetsky hace alusión a que se inspira en “el vacío emocional, la ingravidez indiferente en la que se despliegan las operaciones sociales” (1986, pág. 36).

La representación social del individualismo se encuentra socialmente extendida, tal como aparece de la misma manera en todos los grupos, y nos la encontramos al referirnos a las operaciones de anclaje de la RS de la sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de Mar del Plata. En todos los casos no conlleva más libertad lograda respecto a una sociedad opresora, sino como posibilidad de ceder los propios derechos ante el atropello de otro individuo, de ese Otro indiferente, “ingrávido”. Resulta oportuna la digresión que incluye i4 al aclarar sobre los usos generalizados de esa libertad referida por i5: en el plano cercano, solidaridad, pero en el otro, indiferencia y desprecio sin una racionalidad que se lo explique. Por definición, las normas sociales subjetivas son impuestas por (expectativas de) recompensas y / o castigos administrados externamente. Por tanto, representan una forma puramente externa, no internalizada, de regulación del comportamiento (Thogersen, 2006, pág. 249). Pareciera que no se corresponde con la anomia, o falta de normas, ya que sólo sucede este modo actuar donde no se encuentran recompensas o sanciones, es decir, consecuencias externas por dicho proceder, no internalizadas, en el formato de regulación conductual en la sociedad. Resulta este contexto indiferente a la alta valoración normativa pro ambiental de los estudiantes universitarios de los GD que será verificada en la administración del ítem 9 de la escala subsiguiente.

Ya sea en el perfil del egresado de la UNMdP, el festejo de graduación o un encuentro casual, los estudiantes oponen (discutir sobre) la sustentabilidad a la imperante ideología individualista que actúa por conveniencia y no supone que espontáneamente se inicien prácticas sustentables. En este grupo de estudiantes 1A ingresantes también se perciben las prácticas sustentables como emancipatorias y que se contraponen a las políticas públicas actuales que fomentan individualismo como representación prevalente en la cultura.

Bajo este punto de vista, los estudiantes que ya han recorrido más de dos años el CUMB, los egresantes, reflexionan activamente en el GD 1B al respecto (desde el disenso en el tema anterior del uso de las paredes para comunicar: blancas con un afiche o hacer un mural artístico):

GD 1 B

Se pregunta i5: *“¿Cuál es el medio para expresar lo que significa un espacio en común? Y ¿cómo lo cuidarlo, digamos no? Creo que eso es también una clave ¿Qué instrumento usamos?”*

(i9): “Yo hablé un poco de esto también. Como esto de que, es un espacio de todos, que entonces ¿Quién es responsable? Es **de todos y de nadie**, se dice a veces. Que igual, en cada punto de vista (rota su cabeza y manos señalando a los anteriores ponentes) lo sentimos todos como muy propio, pero es cierto ¿no? que quizá como es algo libre...Y pasa lo mismo en el ambiente fuera, en el ambiente del Complejo, pero afuera: Si, yo hablo y tiro la colilla, como decía ella (i2). Y porque hasta qué punto uno...Nos falta concientizar, un cambio de hábitos y entender. Porque hasta qué punto uno es dueño cuando las cosas no son lindas, digamos” (apela a su audiencia).

(i 3): “¿Cómo? Por favor...” (pregunta para que repita el concepto).

(i 9): “Claro. Que todos somos dueños ¿no? Todos somos parte, en realidad. Pero en realidad esto: cuando hay algo en el piso, ahí no somos dueños”.

(i 5): “Sí. Lo que significa la mugre, a nivel cabeza (señala su cabeza). Porque yo claramente no me veo representada porque no soy eso. Pero si integrás el espacio en común también lo sos. Porque no hiciste lo suficiente como para que no pase, porque no accionaste, no... También, lo que significa la mugre, la basura”.

(i 1): “Y hasta qué punto la contaminación individual genera, realmente, una transformación en la contaminación en general. Me resulta muy difícil acotar algo tan complejo como la sustentabilidad en el ambiente, únicamente en espacios que tenemos acá sin caer en un reduccionismo de la actividad académica y no de toda una construcción social que llevamos, y que nos atraviesa en todos los ámbitos de la vida cotidiana. No sólo de la facultad, sino de la casa, la vereda, en la calle, una plaza”.

(i 4): “A mí se me viene un poco a la mente. Un poco retomando lo que decía antes, del comentario anterior de un sistema. Me parece que el punto está, como decías vos (mira a integrante 9) en los hábitos. Y cuando uno reconoce que es parte del sistema. En tu casa por ahí, estás vos sólo y sos vos sólo y nadie más. Pero cuando salís a la vida, en realidad, estás en constante encuentro con otra gente y en un lugar físico público. Cuando uno llega a ese espacio, en ese momento está uno, pero dentro de un rato va a haber otra persona. Y que uno no lo considera porque no es uno justamente, es otro. Entonces tomar el hábito de decir: Bueno, no soy yo sólo (señala a integrante 2), como dice ella del individualismo, sino considerar de que existen otras personas. Y que como dice el dicho: que los derechos de uno terminan cuando empiezan los derechos de otro. En cuanto a la mugre, y demás, decir: bueno, si yo tiro esto acá, me voy, pero después viene alguien detrás. Porque cuando llega, si yo

estoy llegando a ese lugar, a mí no me gustaría estar viéndolo. O diciéndome que soy una mal educada o un cartel pintado. O sea, tomar como hábito la empatía o el hecho de ponerse en los pies del otro, y qué es lo que el otro desearía en ese lugar. Considerar que existen otras personas y, que a la hora de ensuciar, yo por ahí me voy, pero alguien viene atrás". Min. 32'

En este pasaje reflexivo en el GD 1B, los integrantes con intercambios sucesivos que demuestra mucho interés, posicionándose en de la mitad hacia adelante en sus asientos. Aquí se impone una ética convivencial empática, con el Otro, que propone un tipo de relación equitativa basada en el respeto en el espacio público, de uso común, como es el CUMB. A este respecto, el ítem 10 de la escala próxima recoge el equilibrio al sistema social, la responsabilidad con el ambiente y con el otro, como modo de definir la estructura y organización de la representación social (RS) de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB. En tanto que se pone de relevancia el aspecto interpersonal, convivencial de la RS de la sustentabilidad del ambiente.

Los estudiantes asumen el compromiso de implicarse en la tarea desde un escenario que describen como que *“es de todos y de nadie, algo libre”* o *“hasta qué punto es dueño cuando las cosas no son lindas”*. Se resuelve la ambivalencia apelando a una identificación circunstancial o relativa de acuerdo si: está sucio o no. Sucede la identificación con lo lindo/ limpio y desidentificación con lo sucio/ feo. La asistencia voluntaria a la convocatoria de los GD, dio cuenta de cierta implicación en la temática de los integrantes, una familiarización con el tema, demuestra cierta motivación o preparación de los argumentos a esgrimir en la interacción prevista. Rouquette (1984b) supone que la implicación está compuesta por tres dimensiones: la identificación personal, la valoración del objeto y la capacidad percibida de nuestra acción frente al fenómeno. En tanto, podemos suponer posiciones identitarias asumidas que se manifiestan en el grupo. Los asistentes se proponen hablar en función del Otro que representa aquel estudiante promedio de quien se apartan con manifiesto compromiso a cambiar, lo cual genera consenso en los 4 GD.

La anterior descripción respecto al CUMB se verificará en una muestra mayor que se accede mediante el ítem 12 en la encuesta siguiente, donde se orienta la indagación en los términos antedichos hacia la identificación en torno a la apropiación o a la pertenencia con el lugar del CUMB. Con ello se estimará que se opina en el resto de ítems inductores con una perspectiva acerca de la comunidad universitaria es implicada, identificada o no lo es respecto al espacio compartido del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

Más aún, encontramos la asociación de dicha identificación relativa (o desidentificación) como parte de la representación social (RS) hegemónica del individualismo que pertenece al universo neoliberal de las normas aceptadas y nos atraviesa culturalmente. Del mismo modo, la

apelación al comportamiento individual (a diferencia del individualismo antedicho) es descartado como único enfoque siendo reduccionista, y oficia de reveladora la perspectiva social en cuanto a la ponderación de la contaminación individual en relación a la contaminación en general, tal como acota i1 que junto a i2 en el GD 1B, y así como en el GD 2 A refirió i8 en torno a las corporaciones extractivistas transnacionales; en el GD 1 A respecto a las actitudes que: (i1) “*cada uno viene por su título y se va*” o (i2) “*actuar por conveniencia*” o el perfil profesional que se promueve en ciertas carreras; o tanto como en el GD 2B acuerdan sobre el final del encuentro respecto a la necesidad de detener a las empresas transnacionales de sus abusos ante la falta de normativas a cumplir.

A lo largo de los 4 grupos de discusión (GD) podemos apreciar una dimensión desde una implicación hasta una exteriorización de la problemática. Por lo tanto, es menester en este trabajo exploratorio indagar la organización de la estructura de la RS de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes universitarios en relación a los aspectos relacionales, contextuales.

En esta muestra convocada para los GD podemos apreciar que prevalece una postura de implicación en respuesta a ideología del individualismo. En el polo opuesto, vemos la exteriorización de la problemática y la desvinculación que conlleva el individualismo, por lo que aquí se plantea tomar este gradiente entre ambos polos como dimensión relacionada con la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB a considerar en la encuesta a desarrollar. Dicha polarización se marca en el análisis de similitud del IRAMUTEQ de todo el corpus registrado en la figura 5 y 7, donde se contraponen: acá, lo deseable, acuerdo, con lo que nos identificamos: estudiantes, podemos; y ahí, donde hace falta, ver el edificio, está lo rechazado, basura.

En suma, en primer término, a lo largo de los 4 GD se evidenció un enfoque implicado en cuanto a la definición de la sustentabilidad. En segundo término, el anclaje de ésta en la realidad del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) cuando se postulaba la falta de sustentabilidad, en sintonía con las convergencias de los programas informáticos IRAMUTEQ y EVOC.

También podemos apreciar que dicha implicación nuevos modos de relación: empatía, ponerse en los pies del otro, entre otros que refieren a esa **forma de vivir como ejemplo** que nos remite a la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB. Si tomamos a las RS como influenciando y constituyendo las prácticas sociales (Howarth, 2006, pág. 15) nuestro objeto genera identidad en su circulación y posterior cristalización. Siendo un aspecto construido socialmente, la identidad se manifiesta a partir de las posiciones adoptadas, en la negociación en los grupos, y en éstos casos en los GD, ya sea de la resistencia o innovación hacia

el cambio social, y así, favoreciendo los sentimientos de cohesión del grupo en su propio contexto socio histórico.

Aquí se tiene en cuenta que las normas, valores y expectativas presentes en sus modos de socialización y educación fomentan o refuerzan una tendencia a comportarse de manera diferente hacia grupos externos e internos, incluso cuando dicho comportamiento no tiene valor utilitario para el individuo o su grupo, o si una categorización particular tiene muy poco significado en términos de la inversión emocional que representa y en términos de diferencias entre los grupos en los que se basa (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1974, pág. 151). Dicha tendencia proporciona cierta identificación entre sus integrantes, cierto compromiso asumido en relación a aspectos normativos del entorno situacional. Con ello acentuamos la incidencia de la intervención como orientadora de comportamientos y, por consiguiente, la propuesta de verificación en la encuesta posterior de las manifestaciones de los estudiantes en los GD consultados. De hecho, Wagner afirma que los sujetos no solo hablan como si ellos creyeran en lo que dicen, sino también presupone que ellos se identifican con el contenido como es el caso del sentido común espontáneo en la cotidianidad (1994, pág. 254).

Al suponer entonces la presencia de cierta tendencia debido a la interacción grupal, también suponemos que la posibilidad de polarización o índice de extremización (Moscovici & Zavalloni, 1969, pág. 134) son propiedades inherentes a los procesos actitudinales y crítico en la situación de implicación grupal. Es por esto que el sesgo grupal pretende ser superado mediante la extensión de sus manifiestos en la próxima escala administrada a una muestra mayor de estudiantes de forma virtual, lo cual representa la antítesis de dicha influencia en la interacción.

Más allá del carácter multidimensional del proceso identitario, aquí se apunta a los factores contextuales dinámicos presentes en la interacción grupal como indicadores de peso en relación al contenido resultante de los grupos de discusión (GD) planteados. Con esto tomamos la clasificación del comportamiento social que nos provee Henri Tajfel en el marco de un continuo entre lo intergrupalo: donde la conducta estaría determinada por la pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales, y lo interpersonal: estaría determinada por las relaciones personales con otros individuos y por las características personales idiosincráticas (Scandroglio, López Martínez, & San José Sebastián, 2008). Dichas categorizaciones y aproximaciones nos ayudan a ubicar la producción de conocimiento situado enfocando a la identidad social en el continuo entre lo personal y social.

Es cierto que aquí tomamos al comportamiento basado en la percepción estereotípica que el sujeto tiene de las características y normas de conducta que corresponde a un miembro prototípico de los grupos o categorías sociales salientes. Sin indagar en comparaciones y categorizaciones, la identidad social que acá referenciamos apunta al conocimiento que posee un

individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia (Turner & Brown, 1978). En este marco también se contempla aquella distinción valorada positivamente dentro del grupo como motor de dicha identificación. Por tanto, aquí se considera la importancia de la identificación grupal en el proceso de generalización del cambio social ambiental (Bertoldo & Castro, 2016, pág. 52) ya sea en grupos primarios o significativos, o bien, mediante la consensualización.

En relación a la prevalencia de la identificación con el grupo para actuar de modo sustentable se propone constatación en el ítem 7 y respecto a la identificación con el CUMB, a modo de apropiación/ pertenencia con el edificio se evalúa en el ítem 12, y si fuera necesario un edificio sustentable para incentivar dichas prácticas se postula el ítem 11 en la encuesta venidera.

La convergencia de lo consensuado orientada hacia más sustentabilidad (como fue procesado por IRAMUTEQ), se evalúa en este marco grupal y sus identificaciones, entre otras, con la hegemónica representación del individualismo, nos provee una lectura *in situ* de los rasgos salientes que luego se constatarán en la encuesta posterior en el ítem 5.

También podemos presentar un modo que le permite al grupo sentirse menos amenazado y desembarazarse de las emociones negativas atribuyéndoselas al sistema. Es un modo colectivo de afrontamiento simbólico que puede ser adaptada para afrontar y tratar con emociones que nos permiten comprender cómo los grupos aprovechan ciertas formas de conocimiento social y asumen identidades sociales (Caillaud, Bonnot, Ratiu, & Krauth- Gruber, 2015).

15.7- Como parte del sistema.

Las previas referencias al equilibrio, funcionamiento, sistema, homeostasis, cambio en el marco de la técnica de grupos de discusión (GD) requiere que la intervención interpretativa dé cuenta del sentido situado para éstos casos. La instancia grupal generó un carácter recursivo (Morín, 1994) de aportes hacia un diagnóstico participativo que tuvo a los estudiantes como protagonistas, sin obviar al observador/ coordinador que no puede concebirse como aislado del fenómeno a estudiar.

En ocasión de la RS de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB, como de la instancia de investigación e intervención de los GD, es conveniente citar el primer axioma de la teoría de la comunicación humana: es imposible no comunicar (Watzlawick, Beavin Bavelas, & Jackson, 1989), ya que al recordar en las tres dimensiones halladas con más frecuencia (forma de vida como ejemplo, cuidar para mantener y organización en la comunidad), se hallaron múltiples referencias a términos de la escuela originada en Palo Alto, Estados Unidos.

En el GD 1B, se refirieron al *“medioambiente como el gran sistema, que hay que cuidar porque si no... no va a funcionar, donde la acción humana generó esos microsistemas... Vinculándolo a una organización, a una conciencia, a un cambio de hábitos. Todo esto está dentro de la sustentabilidad. Entonces nosotros como sujetos, digamos, tenemos que, nosotros cumplimos el rol de **que se dé la sustentabilidad**”*. Con lo cual, se relevan conceptos sobre la noción de totalidad por encima de la suma de sus partes, tanto como, ciertas reglas de relación que determinan la necesidad o prioridad de interacciones, secuencias de funcionamiento, y la idea de una causalidad circular o codeterminación recíproca, que dan la idea de patrones de funcionamiento (Von Bertalanffy, 1976) que hacen a la organización para que se dé la sustentabilidad.

Pues bien, al considerar a la situación actual en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) donde coexisten 6 facultades de la UNMdP, desde la perspectiva de la población más numerosa, sus estudiantes, y al focalizar en la diferencia entre el primer disparador: Sustentabilidad y su objetivación, y el segundo que refería a su anclaje en el CUMB, se aprecia un contraste, una diferencia entre lo que es (epistemológico) y lo que debiera ser (normativo) para que suceda dicha sustentabilidad. Es así que prevaleció el debate sobre el cambio en los 4 GD, en consonancia con lo relevado por el Análisis Factorial de Correspondencias respecto a las prácticas, donde la centralidad correlaciona principalmente con: generar cambio (figura 15). También advertimos una semejanza en los datos cotejados entre las muestras de estudiantes ingresantes (A) y egresantes (B).

En este estudio de tipo exploratorio, se pone en relevancia la necesidad de un cambio de segundo orden mediante el proceso de construcción relacional de la realidad social que generan los GD. A saber, una modificación cualitativa y discontinua del sistema, a diferencia del cambio 1 que refiere al cambio dentro del sistema sin modificarlo. Lo cual nos trae a colación muchas contradicciones o paradojas referidas por estudiantes, por ejemplo: *“tenés el Instituto del Hábitat y del Ambiente, y ahí, al costado: unos monitores tirados”*; *“se crea un lema parecido: UNMdP universidad sustentable, por más que no lo sea”*; *“Que es que la universidad se tiene que comprometer con la comunidad, que tiene que ser parte. Sin embargo, el universitario se termina pensando al revés”*, entre las ya referenciadas. En este contexto se encuentran normalizadas, naturalizadas o aceptadas siendo que generan resonancia en cada uno de los GD. Por consiguiente, vemos el planteo de Ceberio y Watzlawick respecto al romper con el *más de lo mismo* del sistema, por una nueva estructura de pensamiento y acción (1998, pág. 42), en oposición a las ocultaciones y deformaciones que son factibles en la conservación de los intereses hegemónicos.

La imagen de un único responsable de la comunicación paradójica es demasiado simple. Se necesitan dos para comunicarse, y la reciprocidad o la complicidad son necesarias para que la

paradoja de la comunicación se sienta como comunicación paradójica (Moscovici, 2003, pág. 23). Así pues, les estudiantes nos recuerdan que la universidad pertenece a la sociedad de la que forma parte y a su vez se debe, y resulta de un claro y comprometido mensaje que la comunicación no se encuentre distorsionada. Existe una memoria en los grupos, la técnica de los GD propone un espacio de comunicación que permite comprometerse, observar y analizar interacciones, recuerdos y actuaciones en el proceso de fabricación. El discurso recogido a través de los GD lleva las huellas de producción, que incluyen interacción y discursividad (Kitzinger, Marková, & Kalampaliki, 2004), y resulta relevante la presencia/ ausencia de un tema.

La perspectiva sistémica nos sirve de metáforas de lo relevado en los GD, al referirnos a la acción correctiva, en ocasión de la *acción reivindicativa, militancia* (GD 1A), *desde la organización* (GD 2A), *lucha, movilizar espacios de discusión* (GD 1B), *organizar, movilizar* (GD 2B) que también usan para connotar: cambio. Dependerá del tipo de involucración recursiva y autorreferencial, tal como: *compañerismo, solidaridad, compromiso, implicación, concientizar, educación, políticas* (GD 1A), *contagiar, ejemplo, educación, proyecto* (GD 2A), *empatía, influenciar, responsabilidad, respeto, dar el ejemplo* (GD 1B), *ayudar al otro, pero no directamente; responsabilizar* (GD 2B) que como observadores podemos experimentar, como integrantes del mismo sistema.

Esta reconstrucción de sus intenciones y representaciones se suceden a partir de la comunicación, de la intersubjetividad, en la relación con el Otro, modelando de modo interactivo ese mundo compartido que co-construyen en las condiciones específicas de los grupos de discusión (GD). Fueron esas emociones colectivas que interactuaron con la identidad social, los componentes del sistema que en los 4 GD activó dinámicas implicadas y de alto consenso.

Es cierto que luego de establecida la implicación respecto al cambio se hizo foco en la función específica de la universidad, como estructuradora del sentido, educación, y en este caso, la Educación Ambiental, como común denominador a los 4 GD. Desde las condiciones específicas del sistema, tal como se puede concebir el cambio, que se considera inseparable respecto a la estabilidad, se reclama a la universidad desempeñar su función en respuesta a la demanda relevada. En los ítems 4 y 19 de la encuesta venidera se exponen los consensos como caracterizan a la Educación Ambiental en la universidad pública gratuita argentina.

I. Fase cuantitativa de indagación

16- Encuesta sobre el CUMB de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En la presente escala se agrupan los contenidos debatidos a lo largo de los 4 grupos de discusión (GD) sobre la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el Complejo

Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y se agrupan las dos muestras de estudiantes (ingresantes y egresantes) debido a la prevalencia de semejanzas o ausencia de significativas diferencias.

La administración del presente instrumento, presentado como formulario de Google, fue a través de la virtualidad en plataformas de redes sociales, de las facultades, aplicación de mensajería instantánea de teléfonos inteligentes, correos electrónicos en ocasión de instalarse el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), sus prórrogas, y posteriormente el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio dispuesto por Decreto de Necesidad y Urgencia N°641 a nivel nacional debido a la pandemia del coronavirus SARS-CoVid-II en el año 2020.

Sobre un total de encuestados de 905 estudiantes de las facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Humanidades y Psicología se propone un análisis que valide o refute los debates previos. Es por esto que en el ítem 1 se expresa la conexión entre la práctica sustentable y su impacto en la implicación de los estudiantes. En cuanto prevaleció el ejemplo práctico de separar de los residuos como convocante sobre la predicción de la consecución de la práctica sustentable.

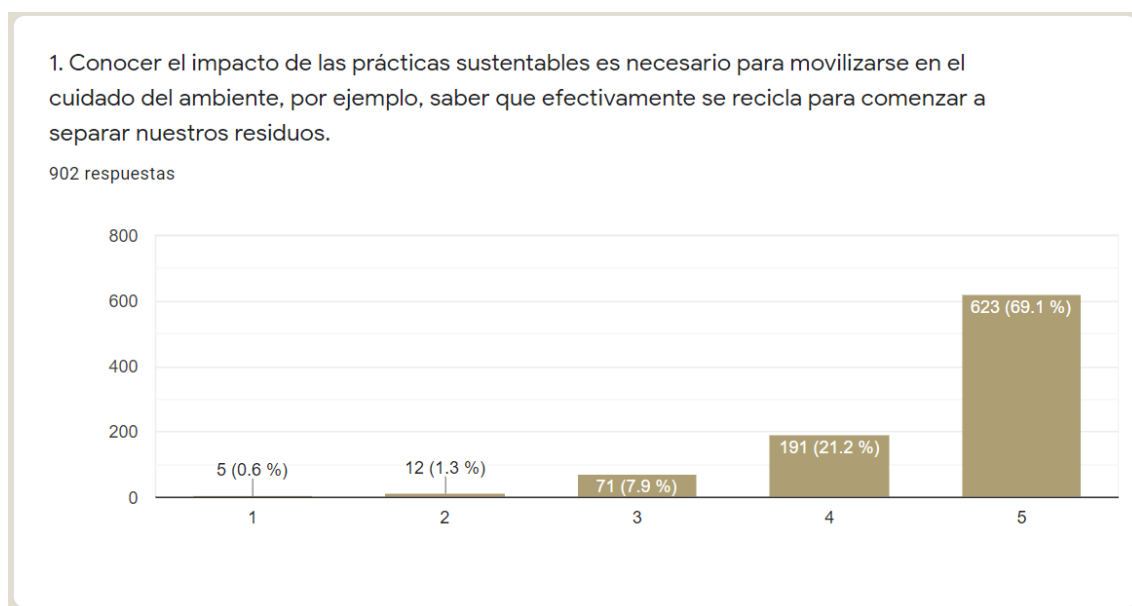


Gráfico 21: Asocia cognición y práctica social.

Sobre un total de 902 respuestas de estudiantes universitarios, más de un 69 % del total manifiesta estar muy de acuerdo, y el 21 % de acuerdo en conocer el impacto para movilizarse en sintonía con la iniciativa. Lo cual refuerza la valencia de la práctica respecto a la sustentabilidad en el CUMB (gráfico 21).

En el gráfico 22, el ítem 2 se verifica la asociación entre el concepto con más frecuencia mencionado cuando se correlacionan Educación Ambiental y Sustentabilidad (cuadro 16). Aquí se incluyen referencias a las dimensiones centrales respecto a la sustentabilidad: 1- como ejemplo,

2- en el tiempo, 3- compromiso institucional. Con la premisa volcada hacia el polo implicado tanto en el plano individual como en el institucional. No obstante, no se incluye referencia al modo de organización, sólo la responsabilidad institucional y personal es lo requerido.

El 90% de los encuestados están de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5) en el enunciado previsto conforme los debates acontecidos de estudiantes en el 2019. La distribución cercana a una curva J de las respuestas dan cuenta de una alta probabilidad de corresponderse con la organización de la representación social de los componentes aludidos como salientes (Vergés, 2001a, pág. 540).

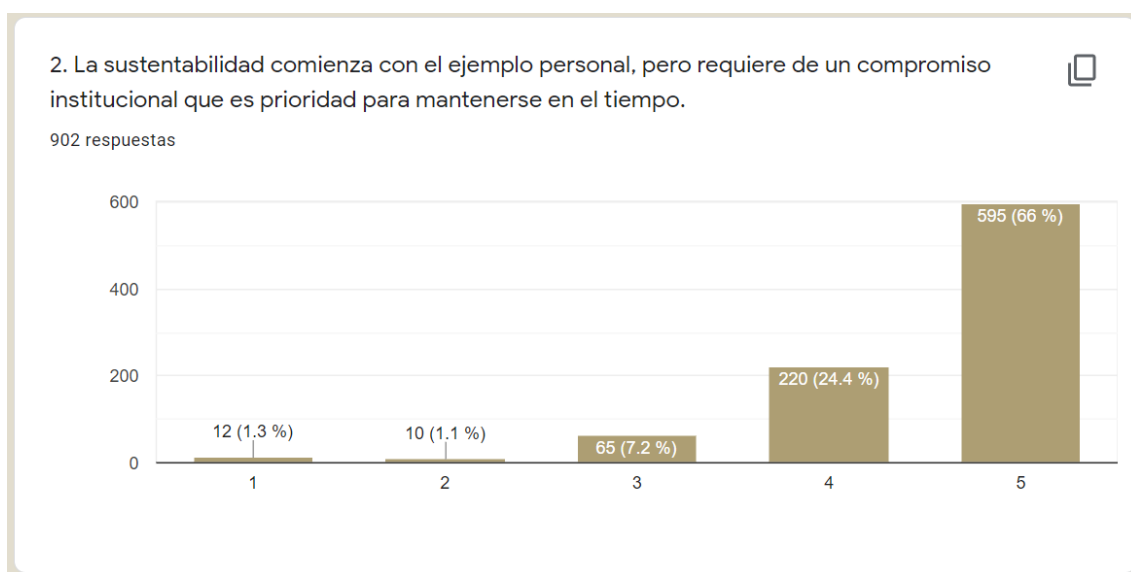


Gráfico 22: Sustentabilidad mediante el ejemplo y el compromiso institucional.

En el ítem 3 (gráfico 23) refiere a cómo es concebido el ambiente del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), explora cierta pertenencia, apropiación o identificación, y postula el modo organizacional que prevaleció en los grupos de discusión (GD) en torno a lo previsible, o que se puede mantener como política de sustentabilidad en la universidad.

El ítem 3 hace mención a un espacio común, de todos, que marca cierta implicación, en oposición al ítem 9 que desde la esfera reificada, de cierta externalización de la problemática postula otro modo de resolverla: implementar normativas. Ambos son aceptados con la misma distribución anterior, donde se manifiesta muy de acuerdo (53%) por encima del acuerdo (26%) y 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Con lo cual, con más de un 80% acuerdan sobre el espacio común y la necesidad de políticas sustentables. No obstante, en el ítem 9 con la misma distribución de las respuestas, hubo 10% más muy de acuerdo en la resolución externalizadora de la problemática al proponer establecer normas, semejante a la que prohibió fumar en lugares cerrados.

3. El Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) es un espacio común, de todos, donde se necesita buscar consensos para conseguir políticas sustentables a largo plazo en la UNMdP (Universidad Nacional de Mar del Plata).

900 respuestas

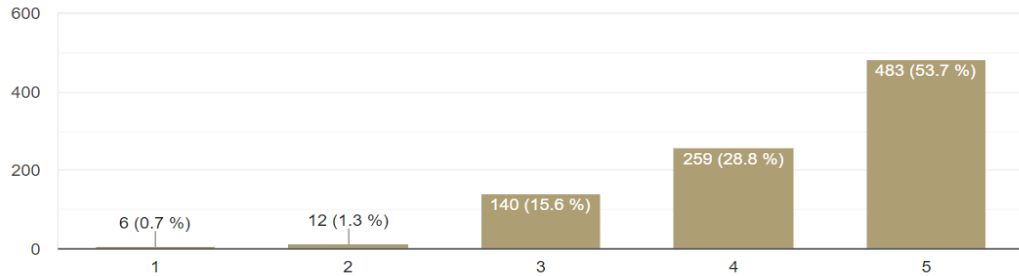


Gráfico 23: Necesidad de consensos sobre los espacios comunes para políticas de sustentabilidad.

Además, resulta llamativo casi un 10% más de indiferencia en el ítem 3 respecto del ítem 9, por lo que se infiere que respecta al modo de resolución implicado, tanto en la identificación con el lugar, como en la práctica de consensuar. En consonancia con lo anticipado respecto a la implicación de los sujetos de la muestra de los GD, en la encuesta encontramos una perspectiva más externalizadora de resolución para más sustentabilidad del ambiente en el CUMB que valora positivamente un contexto pro- normativo, y al hacerlo, se aparta de la indiferencia o desinterés.

9. Tal como sucedió con la prohibición de fumar en espacios cerrados, sería oportuno incluir otra norma ambiental, algún cambio o proyecto para lograr más sustentabilidad en el CUMB.

902 respuestas

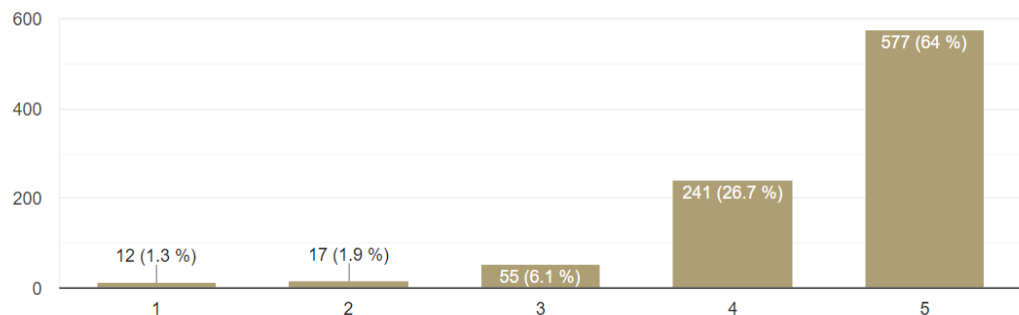


Gráfico 24: Necesidad de normas, proyecto o cambio para lograr sustentabilidad en el CUMB.

Puesto que se sostienen éstos ítems en lo hallado en los GD al indagar sobre las prácticas sustentables según figura 15, donde se acentúa la necesidad de generar cambio o proyecto en la centralidad de las asociaciones. Al indagar sobre una norma (prescriptiva) anterior: prohibición

de fumar en lugares cerrados que se decretó en 2011 según Ordenanza Municipal 20.104, nos referenciamos en debates de GD 2 B donde recordaron su implementación.

GD 2B

i 12: “*lo que hacés con el fumador es coartarle su derecho a fumarle encima al otro*”

i 5: “*...eso que está haciendo el otro me perjudica a mí directamente y lo puedo notar. Pero cuando hablamos de políticas de sustentabilidad está aún más lejano. Ahí se meten paradigmas de por medio. La persona que no le importe tener la pared pintada o el papel en el suelo. Entonces no va a tener la noción de que eso le perjudique.*”

A la complejidad que aquí se supone en consensuar pautas de conducta o prácticas sustentables, el debate prosigue proponiendo Educación Ambiental, mientras aquí nos detenemos en que una muestra más amplia avala “incluir otra norma ambiental, algún cambio o proyecto”, junto a haber hallado el mismo tipo de respuestas entre ítem 3 y 9 excepto en los 10% que se pasaron de indiferentes respecto al consenso a estar muy de acuerdo en imponer normas o similar.

De hecho, se prioriza un cambio (top-down) donde ingresa a la institución de modo trascendente y hegemónico, en tanto, impera en nuestras prácticas simbólicas y afectivas uniformemente incrementando la circulación de éstos conocimientos en subgrupos. Al considerar que dicha circulación no se ata a la imposición de la norma, tal como se ejemplificó en los GD al reconocer diversas imposiciones o iniciativas que no logran generalizarse, es menester un abordaje integral que atienda a la importancia de lo interaccional que se rescata de compartir en las prácticas cotidianas y ha sido relevado para provocar impacto en otros.



Gráfico 25: Escasa pertenencia e identificación entre los universitarios respecto a sus espacios.

Al retomar el gradiente implicado- externalizador, vemos en el ítem 12 (gráfico 25) la referencia a la percepción en la práctica del CUMB, les estudiantes, como cuerpo más numeroso de la comunidad universitaria, opinan que no sienten lo público como nuestro en mayor medida. Sin embargo, la distribución de las respuestas es dispar: casi igualadas las respuestas 5- muy de acuerdo, 4- de acuerdo y 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo, con lo que ésta última se halla indiferente respecto al tema. Conforme lo relevado se convalida lo expresado en los GD respecto a la escasa pertenencia percibida en otros y/ o en los sujetos indagados respecto de sí mismo.

Así entonces, que cerca del 90% de las respuestas se agrupan en éstas 3 opiniones ilustra: a los que concuerdan muy activamente, a los que acuerdan y a los que no le interesa el tema en consonancia con el desinterés en el edificio, en sentir la apropiación/ pertenencia al mismo, “...no va a tener la noción de que eso le perjudique”, en la expresión de i 5 en el GD 2B.

El ítem 12 y el 5 fueron aquellos cuyo contenido fue más frecuente en los grupos de discusión (GD), por lo que su representatividad en la primera etapa exploratoria merece la verificación en la muestra amplia que posibilita esta escala.

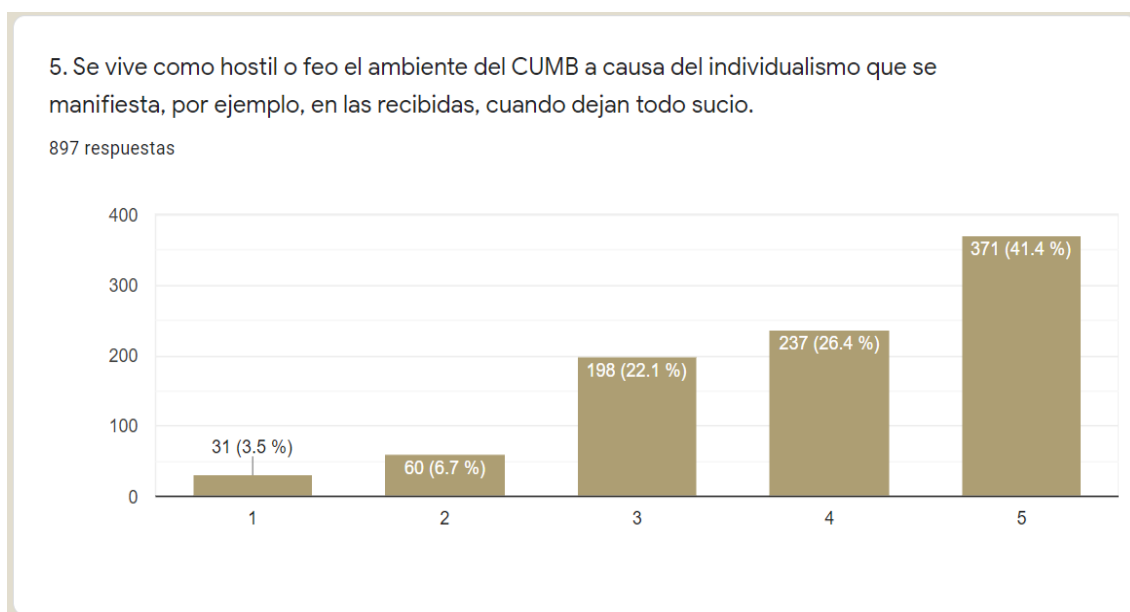


Gráfico 26: Sensaciones de rechazo del ambiente a raíz del distrato por actitudes individualistas.

En el gráfico 26, el ítem 5 enuncia uno de los ejemplos para describir el rechazo u oposición al individualismo para lograr más sustentabilidad. Encontramos un modo de respuesta similar al anterior que agrupa el 90% entre las mismas 3 opciones. Estudiantes en mayor medida, muy de acuerdo (41%) avala la posición antedicha, y cierta paridad entre el acuerdo y la indecisión o indiferencia, es un dato para reflexionar sobre la importancia de las políticas públicas (a las que se refieren asociada a éste planteo) en el direccionamiento de las prácticas cotidianas. Es por ese alto índice de la respuesta 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) que propicia inferir, junto al ítem

anterior, que una gran parte de estudiantes son indiferentes al ambiente del CUMB, a pesar de lo cual, estar afín a la inclusión de una normativa, proyecto o cambio hacia más sustentabilidad, tal como relevamos en el ítem 9. Tal como manifestó i 12 en el GD 2B: “*lo que hacés con el fumador es coartarle su derecho a fumarle encima al otro.*”

Puesto que la práctica del individualismo, como “la naturaleza de la sociedad en la que vivimos” (Moscovici, 1990, pág. 384), es vista aquí como problemática o contraria a los fines sustentables, tal como ratifica a los GD (de 2019) la encuesta actual (de 2020) según los ítems antedichos.

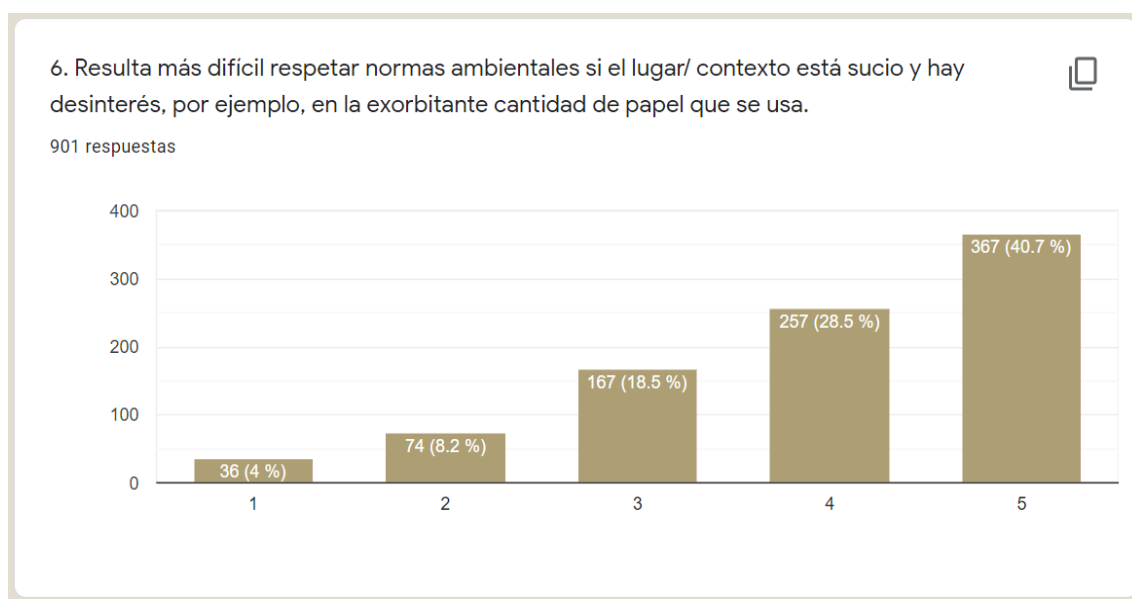


Gráfico 27: Adherencia a las normas de acuerdo a las condiciones del ambiente.

A propósito de este planteo, en el ítem 6 semejante al ítem 1 se asocia el compromiso en las prácticas sustentables con el contexto inmediato. En sintonía con esos resultados, aquí la ponderación de 5- muy de acuerdo no es tan alta como en el ítem 1. No obstante, se advierte un gradiente progresivo que ratifica el acuerdo con el enunciado. Siendo que se apunta al respeto de normas en relación a su contexto, con un ejemplo de los mencionados en los GD. La adherencia a las mismas se encuentra atada al entorno, ya que resulta difícil acogerse a la norma ambiental si no se acompaña con la práctica.

También cabe la posibilidad que el encuestado esté dispuesto a realizar la práctica sustentable a pesar de su entorno, con ello su respuesta 1-muy en desacuerdo o 2- en desacuerdo, como así también, 3- ser indiferente al contexto, puede ser posible para respetar las normas ambientales. Con ello se verifica sólo la tendencia previa, al tiempo que el re-test nos permite confirmar la hipótesis antedicha.

A modo de re-test se propone el ítem 11, de acuerdo a lo comentado en los grupos de ingresantes (A), respecto a la existencia de edificios sustentables sobre los que conocían muchos detalles de su dinámica sustentable que fueron incluidos en la redacción.



Gráfico 28: Importancia del edificio sustentable en las prácticas cotidianas de cuidado ambiental.

Se ratifica aquí que la disposición que vincula la sustentabilidad con sus prácticas requiere de un ambiente facilitador en sintonía, que corresponda a ese cuidado ambiental. En los últimos dos ítems se incluye la referencia a la organización en la comunidad (una de las tres dimensiones más frecuentes de la RS de la sustentabilidad), ya sea mediante normas o un edificio autogestivo. Es así de modo concordante con la hipótesis previa, la sustentabilidad se vincula principalmente con la práctica donde el ítem 1 llega al 69% muy de acuerdo por encima del 40% y 55% de los otros. Resulta con mayor efectividad conocer el impacto, saber que se recicla, conocer su circuito para lograr sustentabilidad. Esto muestra que la evidencia práctica está por encima y hace a la imposición de normas y del edificio sustentable, aunque todos ellos coinciden en favorecer la práctica sustentable efectiva en la muestra de estudiantes de la universidad pública.

En el ítem 13, de acuerdo con la etapa propositiva que continuó en los GD a definir sustentabilidad y aplicarla al CUMB, se refleja lo planteado en torno a la organización de modo cooperativo. Lo cual adquiere una aceptación similar a los anteriores en los estudiantes.

Respecto a qué tipo de prácticas conllevan más adhesión, si se priorizan iniciativas individuales, grupales o sociales para lograr mayor sustentabilidad del ambiente en el CUMB ha sido tema de debate en los 4 grupos de discusión (GD) por lo que se reflejan en la escala las combinaciones de cada uno de esos códigos de respuesta.

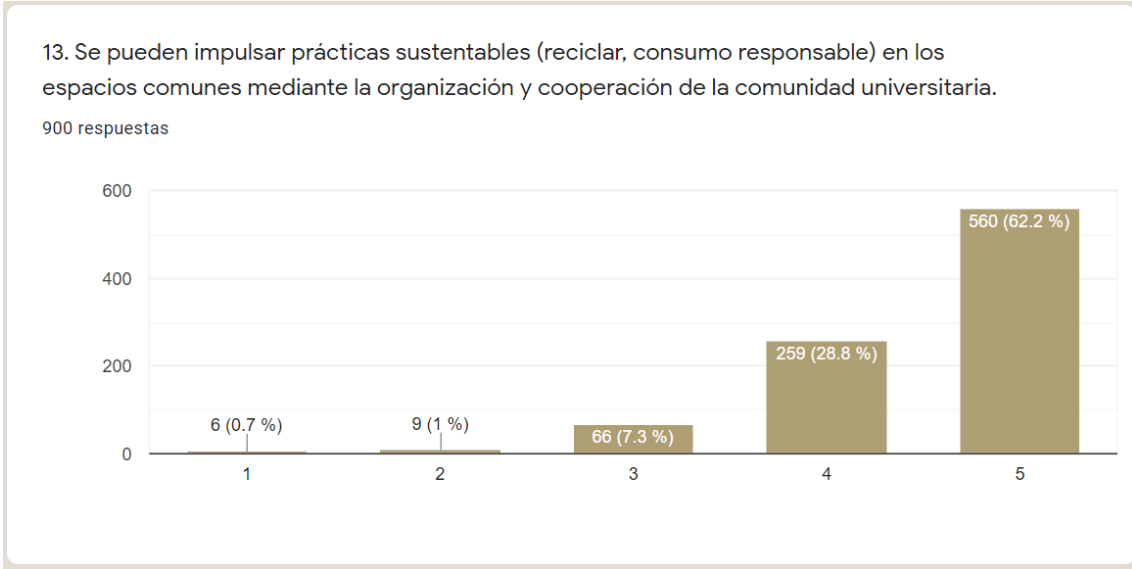


Gráfico 29: Se acentúa la organización y cooperación de la comunidad universitaria.

En los gráficos siguientes se compara la versión que organiza mediante la cooperación (ítem 13), a la que apela a cada uno (como ejemplo personal) contagiando (positivamente) a otros (ítem 15) para una universidad más sustentable. Lo cual fue tema de debate en los GD y resultó imponiéndose en la discusión la idea de organización o mediante la cooperación se llega al objetivo, ya que no es suficiente con el esfuerzo individual.

Siendo los valores de las respuestas semejantes en ambos casos, se constata que no advierten diferencia significativa en el cómo llegar a la sustentabilidad. En ambos casos se expresan muy de acuerdo con los grupos de discusión (GD), y en este caso con poner: “su-granito-de-arena” y contagiar (con su ejemplo). Aún parece ser levemente más convocador los términos sobre el ejemplo personal, granito-de-arena y contagiar por sobre la interacción grupal cooperativa.

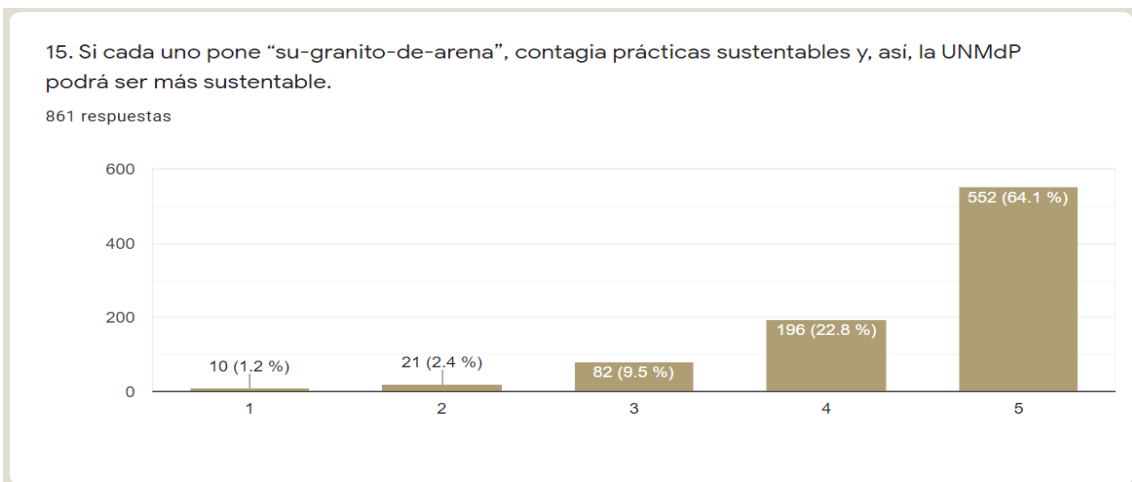


Gráfico 30: Apelación a cada uno para contagiar prácticas sustentables promueve más agrado.

Es menester reconocer que en primera instancia los estudiantes propusieron en los GD 1 A y 1B las posturas del ejemplo individual. Esa convicción inicial da cuenta de la apropiación del ese sentido que, luego del debate grupal, era modificado incluyendo cierta organización o inclusión de la institución ya que no consideraban suficiente ese esfuerzo personal y habían tomado cierta desconfianza en los mecanismos de poder intervinientes. En suma, debido a la escasa diferencia en los niveles de acuerdo y a la semejanza en la distribución de los gráficos de los ítems 13 y 15, es oportuno afirmar el carácter psicosocial que prima para que ambos actúen en favor de la construcción de la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB.

Al comparar ambos ítems (13 y 15) sobre las prácticas sustentables, que dan cuenta de dos esferas normativas en la comunicación: reificación y consensualización (Batel & Castro, 2009), vemos una inclinación a la perspectiva reificada en las encuestas sobre una muestra más amplia, a diferencia de los GD donde prevaleció la versión consensualizada del cambio social.

Debido a la escasa diferencia respecto a la influencia de ambos tipos de interacción (organización o esfuerzo personal) respecto de la sustentabilidad que muestran los ítems anteriores (13 y 15), en el ítem 7 –gráfico 30- se verifica la influencia de un individuo con el ejemplo en el entorno próximo grupal.

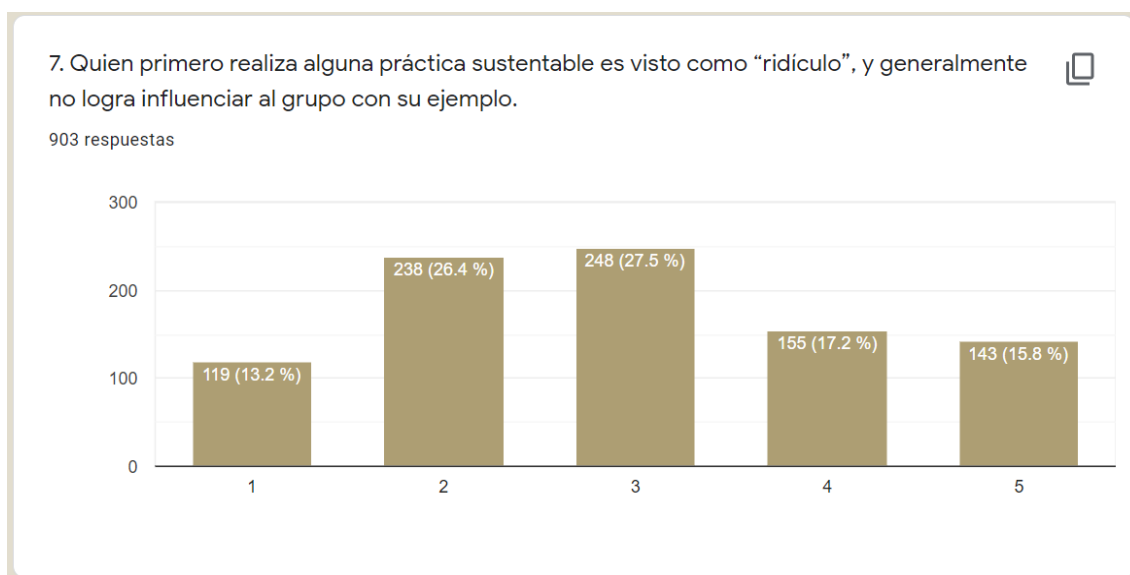


Gráfico 31: Individuo no logra influenciar al grupo mediante sus prácticas sustentables.

Pues bien, contrariamente a lo esperado, o sea, una curva J en sentido opuesto al ítem 15 o ítem 2 (donde también se plantea la importancia del ejemplo personal en la intervención institucional), encontramos una curva gaussiana que acentúa el desinterés (3- ni de acuerdo ni en desacuerdo) por encima del rechazo a considerar ridículo al ejemplo sustentable, a quien lo realiza. Curva que se inclina hacia el desacuerdo a que sea rotulado como *ridículo* y no logre

influnciar al grupo, tal como se debatió en los GD. Así pues, similar a lo sucedido en el GD, el desacuerdo en el distrato no muestra convicción, no prevalece el rechazo, sino inclusive tiene más 5-muy de acuerdo, en dicha rotulación, que 1-muy en desacuerdo. Con esto, al contrastar la idea que las prácticas sustentables son tomadas como ejemplo y son motivo suficiente para influenciar al otro, advertimos la oposición o indiferencia (3-4-5) en el 60% de la muestra indagada, ya que se manifestaron permeables a considerar a quien emprende como ridículo y que no influencia a su grupo. Como consecuencia, sólo resta pensar al ejemplo como reclamo hacia el cumplimiento del otro, quien enuncia, emprende y organiza la sustentabilidad, en razón de las inconsistencias halladas entre decir y hacer.

Hete aquí la importancia de la triangulación metodológica para comprender el fenómeno. Es por esto que el ejemplo tiene una alta ponderación en el marco individual, pero siendo el fenómeno de carácter psicosocial no logra ser comprendido con las herramientas de los individuos aislados. En el espacio grupal se respeta la postura que valora hacer ridículo en pos de la sustentabilidad, mientras se infiltra luego la valoración social, el discurso circulante en la sociedad que desprecia al ridículo.

GD 1A

i 10: *“Una frase que me quedó bastante desde el anteaño pasado en que fui al encuentro de Geografía, es que decían que: como somos seres sociales, tendemos a seguir el ejemplo de otras personas. Pero **no hay ejemplo que valga si no hay alguien que lo sea.** Entonces esa primera persona se le dice el **ridículo**. Porque para los demás, es completamente ridículo lo que está haciendo”.*

i 5: *“Un tipo raro.”* (Avala)

i 11: *“O dejá de molestar por una botellita que tiremos”.* (Avala ejemplificando)

(Ejemplifica una respuesta social típica)

i 10: *“Pero, empieza a serlo, el ridículo, y después lo siguen. Es muy loco como se genera todo”.* (Ríe)

Coordinador: *“Uuuuh ¿Se sienten incómodos haciendo el ridículo?”*

(Acentúo la importancia de la apreciación en un clima donde prevalecía la postura conservacionista ecocéntrica) (Todos ríen, excepto i8 que se mantiene pensativo).

Mientras algunos contestan: *“no”.* (Tímidamente, como entredientes, y pensativos)

(Pequeño silencio)

i 7: “Yo creo que **va a ser un cambio después del impacto**. Hasta que la gente no vea: que esto es malo... (nada sucederá). Porque ahora sí, se está hablando de Educación Ambiental, de sustentabilidad y todo, pero **hasta que la gente no vea que pasan cosas, no va a cambiar**”.

Es así que recurren a la Educación Ambiental (EA) y al impacto para conseguir el cambio que buscan. Es decir, asocia la faz práctica y del impacto a la EA como condición previa al cambio. Me pregunto si la actual pandemia del virus CoVid-19 y el confinamiento de la población mundial puede tomarse como ese “*cambio después del impacto*”, a otra escala, para sensibilizar a la población en torno a las prácticas sustentables.

GD 1A (10 minutos más tarde)

i 9: “El otro día salió una noticia de una mujer que iba a comprar a la heladería con un tupperware (envase plástico reutilizable). Y que está bueno. Y que también decían: ¡ésta loca!”.

i 3: “¿No es la loca del tuper?” (Bromea interpretando esa atribución como ya consolidada en lo social) (Todos ríen).

Al unísono dicen: “¡Sí, el ridículo!” (agregan y ríen). “El ridículo” (repiten riendo).

i 11: “También eso.” (Asocian ridículo- loco)

i 10: “Pero el ridículo después te deja la idea, viste”. (Defiende su propuesta y la audiencia queda pensativa). Continúan presentando iniciativas actuales sustentables.

Aquí el defensor de la idea (i 10) que el ridículo instaura un cambio, es cercado por el caso comentado de la noticia, quien es rotulada como *¡loca!* y, de esta manera, reconocen en el grupo una lectura muy difundida de cómo se aborda en la sociedad la iniciativa sustentable. En tanto, en el grupo se mantienen prudentes y no se oponen de modo abierto, sino que solo asociaron *loca- ridículo* que evidencia la resonancia grupal a partir de las risas altisonantes y la distensión consecuente. Así entonces, más tarde el i 10 refuerza su idea de cambio: “*con persistencia, voluntad y organización.*” Con lo cual ya no fue suficiente con la voluntad del ejemplo que se mantiene en el tiempo como factor motivador, sino que agregó la organización, la cual trasciende al proceso de influencia en la interacción social.

En el ítem 7 (gráfico 31) de la encuesta la brecha entre el desacuerdo (1, 2) y el acuerdo (4, 5) respecto de considerar *ridículo* a quien primero realiza una práctica sustentable es menos del 7% de los encuestados, y en mayor proporción a los anteriores índices se muestran (3) indiferentes. Con esto, y en coincidencia con lo reflexionado a lo largo de los GD, la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB supone la imbricación de la

organización, junto al ejemplo y la persistencia en el tiempo (en coincidencia con las 3 dimensiones antes agrupadas) en conformidad con las normas sociales de uso, descriptivas, que no se ajustan de modo integral con lo prescriptivo. Siendo así, la prevalencia de lo indiferente nos lleva al tipo de afrontamiento individualista, en el marco del cual no resulta suficiente para el cambio la influencia en la interacción, tal como nos mostró el ítem 1 en cuanto a la conexión entre cognición y práctica social. Lejos de invalidar el ítem 1 (gráfico 21), nos da la idea que no es suficiente conocer el impacto para movilizarse, aunque sí es necesario.

En este nivel se pretende afirmar que en un marco individual de indagación virtual (como es la encuesta de formulario en la red) los sujetos se hallan sin la presión a la conformidad, o cualquier otra dimensión psicosocial de influencia para tomar una decisión fundada en sus propias ideas. A pesar de lo cual, quien realiza primero una práctica sustentable puede ser visto como ridículo u obviado/ con indiferencia, avalando que no logra influenciar al grupo según más de la mitad de la muestra. Este dato contradice las posiciones en favor del ejemplo (ítems 2, 15) como principal eje del cambio hacia más sustentabilidad en el CUMB.

Con todo, la asociación relevante respecto del ejemplo se orientó a la Educación Ambiental, como dimensión a la que recurrieron los estudiantes para anclar la sustentabilidad del ambiente en la universidad pública. En el ítem 4 (gráfico 32) se busca la caracterización de la EA de acuerdo a lo manifestado a lo largo de los grupos de discusión (GD) de estudiantes.



Gráfico 32: Caracterización de la Educación Ambiental con más acuerdo entre los estudiantes.

El foco en el conocimiento práctico se asocia a la inmanencia en la vida cotidiana de la EA sin distinción etaria alguna. Resulta convincente en torno a la naturalización del conocimiento y en el más alto de los índices relevados a lo largo de esta encuesta.

En el gráfico 33, el ítem 19 acentúa el carácter social y colectivo junto a la instauración de prácticas sustentables. Ambos enfoques son contrastados por la población encuestada que se

expresa en mayoría muy de acuerdo para definir la Educación Ambiental (EA), con una distribución cercana a la J. Aquí se ratifica el rol de la EA en cuanto a la concientización, crear hábitos en torno a las prácticas sustentables. La dimensión social fue debatida y se postuló en oposición a las campañas de marketing verde, cuyas intenciones ocultas de ganar más dinero con ello hacían desconfiar y desmovilizarse en favor de la causa ambiental.

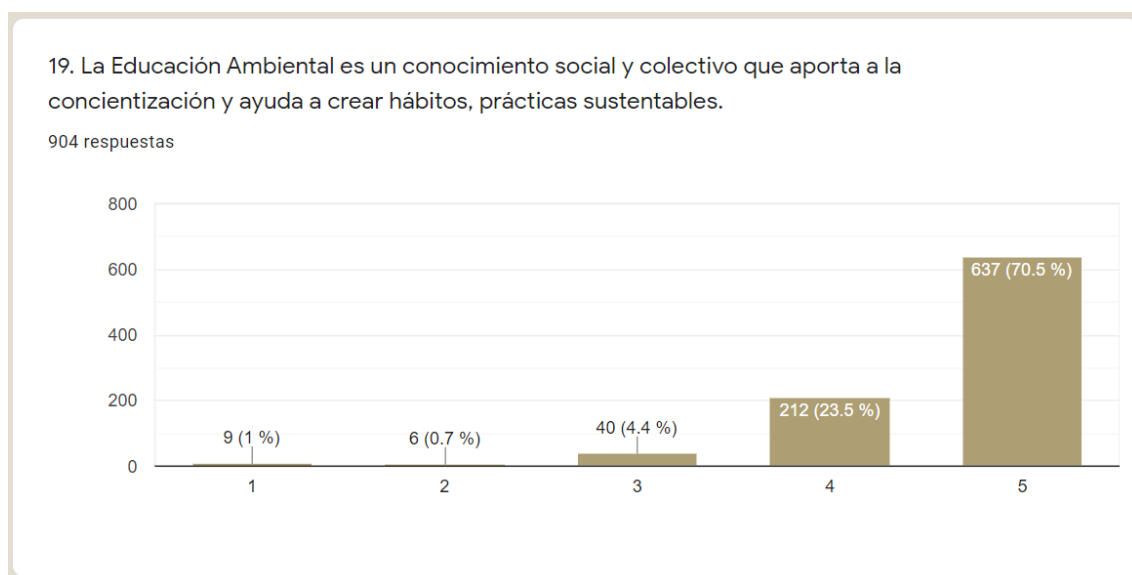


Gráfico 33: Dimensiones de la Educación Ambiental en relación a las prácticas sustentables.

En relación a la adecuación de la EA en el marco universitario, los estudiantes de los GD manifestaron la necesidad de que la institución se comprometiera en relación a su comunidad. Por ello, el ítem 16 da cuenta del rol social que la universidad pública tiene.

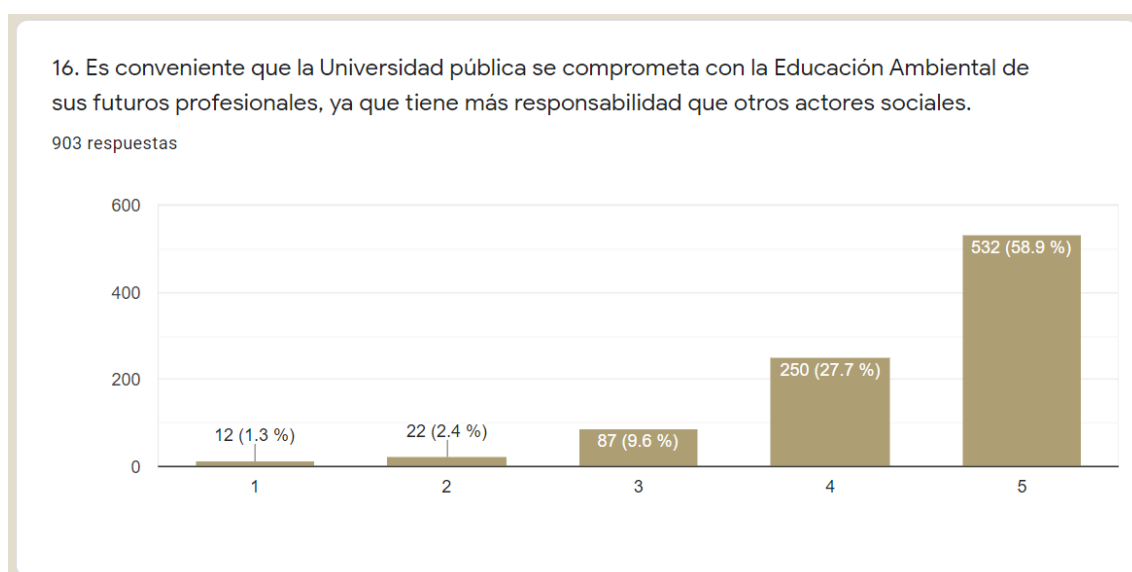


Gráfico 34: Rol de la universidad pública en relación a la Educación Ambiental.

Como resultado el gráfico, la distribución cercana a una curva J supone la confirmación de lo relevado en los GD respecto a la divulgación y activa participación que este actor social, la universidad pública, debe cumplir en la sociedad. En un mismo rango de respuesta: 5-muy de acuerdo cercano al doble del 4- acuerdo, y ambos juntos por encima del 80% de las respuestas sobre la responsabilidad social de la UNMdP y la conveniencia en que se comprometa con la EA de sus futuros profesionales.

En relación a los componentes y la organización de la representación social de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes de la universidad pública indagamos las 3 dimensiones agrupadas con antelación según el análisis de contenido que refieren a factores psicosociales, de relación entre los sujetos: 1- forma de vida como ejemplo, 2- cuidar para mantener, y 3- organización en la comunidad. Las cuales se encuentran adaptadas a los enunciados y combinadas de acuerdo a un mayor o menor grado de implicación entre los sujetos y la sociedad.

En el gráfico 35, el ítem 10 de la encuesta incluye la referencia a las dimensiones antedichas: 1- la relación con el ambiente y respeto por el otro; 2- le permite mantenerse en el tiempo, y 3- da equilibrio al sistema social, los cuales han sido referencia de los debates en los 4 GD y, en resumen, pondera los indicadores relacionales.

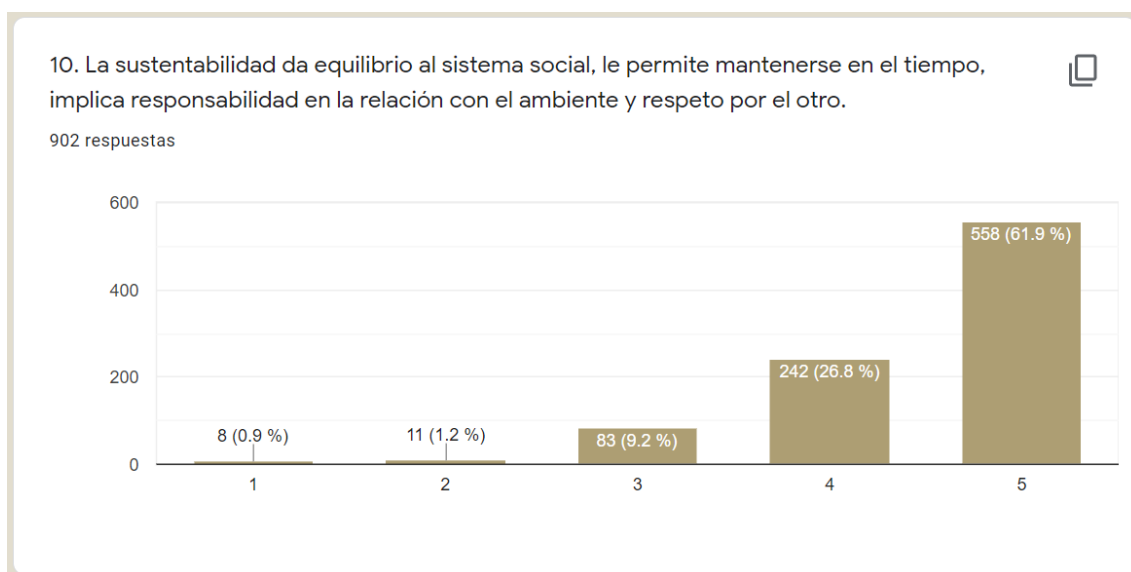


Gráfico 35: Los indicadores de vinculación social como componentes de la sustentabilidad.

Así entonces, los ítems 2, 10 y 14 (gráficos 22, 35 y 36) conllevan mayores grados de acuerdo, de aceptación siendo que incluyen las tres dimensiones antedichas. Las diferencias de grado (5-muy de acuerdo, 4- de acuerdo) posicionan por delante al ejemplo, compromiso y mantenerse en el tiempo según el ítem 2. En el siguiente ítem 14 se acentúa la experiencia participativa de coherencia entre decir y hacer, como organización; respecto al cuidado ambiental,

para mantener, y a nosotros mismos como forma de vida como ejemplo. La misma resulta levemente menos aceptada que las anteriores del tipo, y se toma en cuenta que subraya la implicación en la participación respecto a las anteriores.

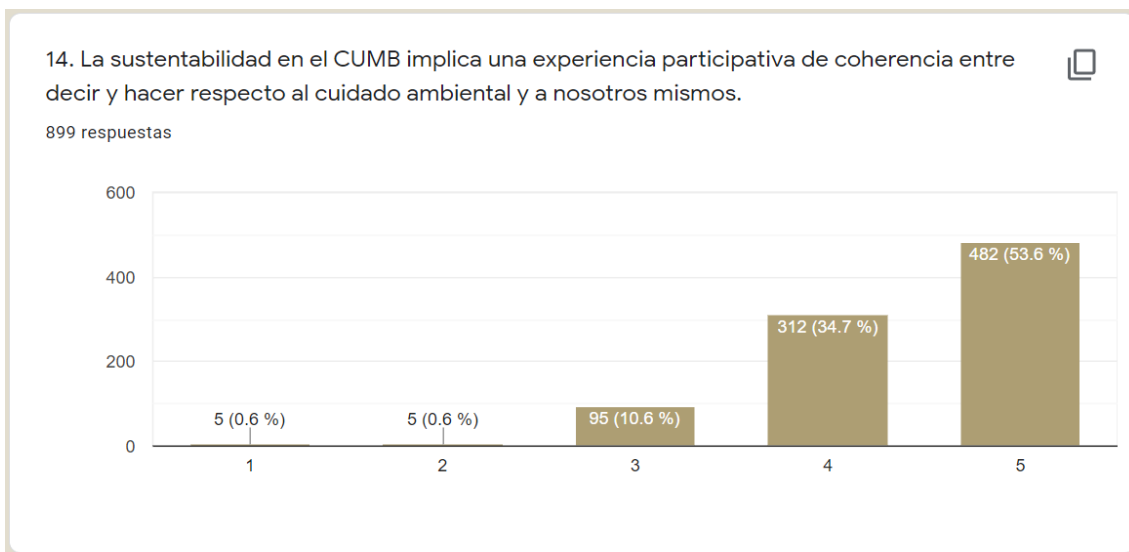


Gráfico 36: La coherencia entre decir/ hacer atravesó todos los debates.

En los siguientes ítems ya no incluyen la dimensión 2- cuidar para mantener, y sí, las dos restantes: 1- forma de vida como ejemplo y 3- organización en la comunidad. No obstante, en el ítem 18 se acepta como las anteriores la ponderación en el *buen vivir*, la relación y los modos de producción y consumo como partícipes de la representación social de la sustentabilidad.

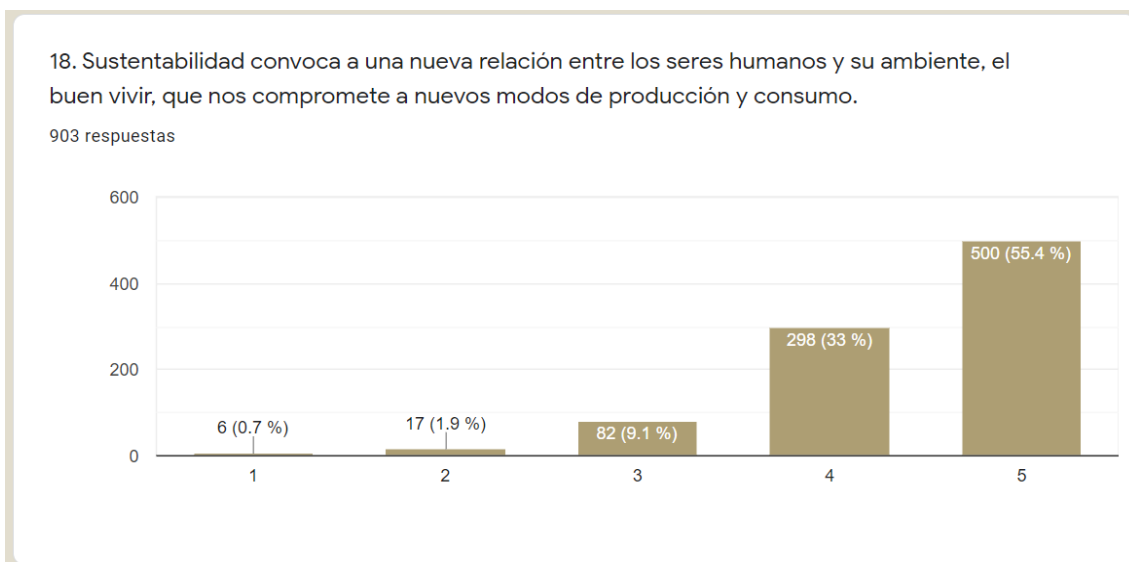


Gráfico 37: Diversas dimensiones de la sustentabilidad del ambiente conformaron los debates.

Desde una postura implicada, como las anteriores haciendo referencia a indicadores relacionales para referirse a la sustentabilidad, pero sin la dimensión de cuidado ambiental resulta

muy aceptada la noción del buen vivir atento a las condiciones de producción y consumo de la sociedad actual. Pese a que se incluyen otros factores presentes en los debates de los grupos de discusión (GD), los niveles de acuerdo o aceptación de los enunciados resultaron menores para definir la sustentabilidad del ambiente. Vemos un descenso gradual en la aceptación de los enunciados.

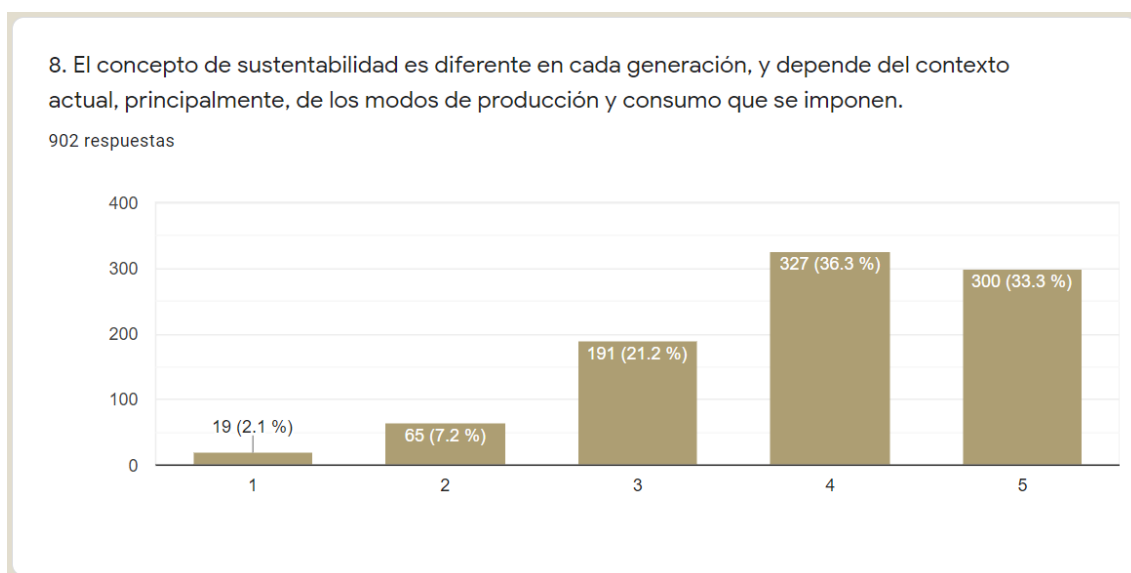


Gráfico 38: Factores generacionales y de contexto con el mismo foco en la producción y consumo.

Se aprecia un cambio en la curva de distribución de la frecuencia de las opiniones al aumentar 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo o la indiferencia y el mayor índice 4- de acuerdo supera al 5- muy de acuerdo a diferencia de las anteriores. Por consiguiente, nos apartamos de los elementos que tienen una alta probabilidad de pertenecer al núcleo central de la representación social de la sustentabilidad del ambiente.

El ítem 8 no propone una postura implicada del sujeto que enuncia, como en los anteriores donde prevaleció la distribución cercana a una curva J que nos hace reconocer la fuerte probabilidad de pertenecer al núcleo central de la representación. Tampoco estuvo presente en los últimos ítems (gráficos 38 y 39) la centralidad que se relevó mediante los textos procesados por los programas informáticos IRAMUTEQ y EVOC respecto al cuidado ambiental, o tal como posteriormente fue agrupada en la dimensión 2- cuidar para mantener.

Es menester tomar el pulso respecto a una asociación entre conceptos en los debates de los GD 1A y 2B respecto a la desigualdad social y la sustentabilidad.

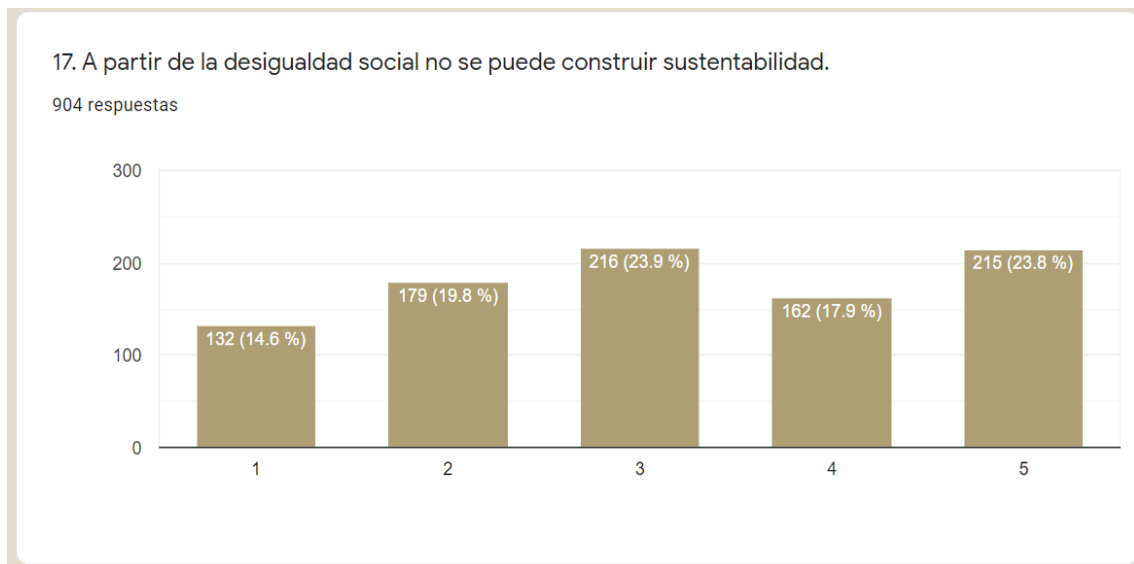


Gráfico 39: La desigualdad social como marco para lograr la sustentabilidad.

A pesar de las posturas que asociaron las prácticas poco sustentables al individualismo y éste como una característica del capitalismo que genera desigualdad social, la vinculación con la sustentabilidad no se halla clara, ni definida, resultado de la presente indagación. Ciertamente se encuentran casi igualados 3- ni de acuerdo ni en desacuerdo y 5- muy de acuerdo, y el resto no marcan una tendencia, por lo cual concluimos que no se advierte una clara correlación entre ambos términos para les estudiantes de la universidad pública.

J. Discusión

17- Convergencia de la información relevada.

La representación social de la sustentabilidad conlleva afrontar un concepto ciertamente nuevo en un espacio de interacción grupal. Las representaciones sociales de un nuevo objeto se entrelazan con el conocimiento preexistente. El nuevo objeto está anclado en una red existente de significaciones que en realidad son compartidas por el grupo y relevantes para el objeto. Además, la noción abstracta sustentabilidad se concreta a través del mecanismo de objetivación donde las imágenes o metáforas aludidas están vinculadas al nuevo objeto. A su vez, este mecanismo sucede en la continua interacción dialógica que nos hace reconocer y formar parte de grupos humanos.

A lo largo del proceso de análisis, tanto como en las discusiones grupales, emerge la pertinencia del enfoque psicosocial en la temática que aborda en la misma tensión comunicacional entre estudiantes que se reflejan en el grupo y la sociedad. Así pues, los enunciados emergentes de los grupos de discusión (GD) fueron ratificados en su mayoría, y también nos permitieron

ajustar su pertinencia en una muestra mayor que nos referencia a les estudiantes de 3 facultades que cursan sus estudios en el edificio llamado Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

En el proceso investigativo se aprecia la determinación histórica, sociológica e ideológica de las representaciones sociales (RS) que plantea la interacción de las personas con su entorno que pone de relieve la memoria social y el sistema de normas al que se refiere. A través del consenso y de los ocasionales disensos que pusieron en tensión las determinaciones antedichas que fueron analizadas y procesadas con miras a desentrañar las regularidades allí presentes. Fueron codificadas las diversas organizaciones de sentido, ya sea de acuerdo a ocurrencia temprana como también fruto de los debates grupales, para determinar la centralidad de la representación.

La triangulación de técnicas y metodológica nos ha servido para validar las proposiciones enunciadas en 4 grupos de discusión (n= 24) durante el 2019, en la escala de 19 ítems que amplió el universo de muestreo (n=905) a lo largo del 2020 sobre una población estimada en 9482 estudiantes de las tres facultades propuestas (Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Humanidades y Psicología) con datos de completado el ciclo lectivo de 2018. En todos los casos tuvieron acceso a la lectura del consentimiento libre e informado, y se ha reparado en las condiciones de acceso al campo junto al resto de datos contextuales que se transformaron en texto de esta investigación.

Los inductores extraídos del estado del arte en el proyecto de investigación (Educación Ambiental, Prácticas Sustentables) resultaron significativos y con alta valencia en la construcción de los significados que hicieron foco en una perspectiva relacional, convivencial que les estudiantes crearon para hacer referencia a la sustentabilidad del ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Las prácticas determinan el anclaje de las representaciones sociales (RS) de la sustentabilidad del ambiente según les estudiantes universitarios poniendo en cuestión la brecha que existe respecto al discurso sobre sustentabilidad. Dan cuenta de la experticia de estudiantes en el tema a partir de los múltiples ejemplos de prácticas sustentables (ver el punto 12.2) en las diferentes categorías propuestas según la bibliografía antecedente (Corral Verdugo, 2001). El encuentro entre discurso y prácticas determina la objetivación de la RS, tanto así que al referirse en los 4 GD al par decir/ hacer cuestionan la información disponible en la sociedad y hacen un arreglo, con motivo de la desconfianza que les genera la brecha entre ambas, con lo cual arriban a nociones de responsabilidad, compromiso con una mirada en la experiencia vincular respecto de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB. En detrimento del afán participativo emancipatorio que se gestó en los grupos de discusión (GD), en la posterior encuesta lo superó una perspectiva hegemónica que apunta a la intervención de la institución educativa y al ejemplo personal. No obstante, no resultó suficiente presentarlos de modo aislado ya que el discurso

institucional genera desconfianza (ej. *“tenés el Instituto del Hábitat y del Ambiente, y ahí, al costado: unos monitores tirados”*; *“se crea un lema parecido: UNMdP universidad sustentable, por más que no lo sea”*; *“me dicen de hablar de medioambiente y hablo rebonito, pero queda ahí, digamos”*), al tiempo que, quien intenta una iniciativa sustentable es visto como *ridículo/loca* (ejemplos extraídos del GD 2A) y su influencia no logra generar cambios en el grupo, de acuerdo al ítem 7 (gráfico 31) que releva en el 60 % de los casos desinterés o aval a la falta de influencia del ejemplo individual en sus pares. Por consecuencia, el ejemplo personal o el discurso institucional aislados no logran por sí mismos la generalización de las prácticas sustentables en la comunidad universitaria.

En este sentido, el enfoque psicosocial que aborda las producciones en contexto, y la triangulación con la que fueron construidos los datos nos da la posibilidad de verificar las dimensiones halladas en los consensos y con mayor frecuencia asociadas al tema de esta tesis:

- 1- forma de vida como ejemplo,
- 2- cuidar para mantener, y
- 3- organización en la comunidad.

Conforme se procesa la información de los GD, el software IRAMUTEQ identificó las coocurrencias entre sustentabilidad y el resto del corpus textual otorgando centralidad al cuidado ambiental. Además, fue evocado en primer lugar en los grupos de ingresantes, tal como lo releva el conjunto de programas EVOC, que nos permite evidenciar los universos semánticos asociados a los inductores propuestos en el Test de Asociación Libre (TALP) administrado en los 4 GD. En tanto, en el esquema central del EVOC se presenta la asociación entre: hacer- cuidado- educación- ambiental que nos propone pensar en que la educación media para que exista cuidado ambiental, y que se manifiesta a partir del hacer, la práctica.

Dichas producciones tuvieron lugar en grupos de discusión de estudiantes universitarios convocados para debatir sobre la sustentabilidad. Con ello, prevalecieron consensos tempranos en torno a que es bueno generar más sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Al tiempo que se sucedieron las críticas respecto al estado actual del edificio. Principalmente hicieron foco en la faceta relacional o convivencial (que oponen el plano cercano del distante) como eje de la problemática sustentable en el CUMB de Mar del Plata, Argentina. En coincidencia con lo relevado en 2003 mediante el Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12 (Meliá & Peiró, 1998) que midió en una muestra de 50 empleados de la misma universidad pública con un índice de 3 (algo de insatisfacción) en una escala Likert de 7 respecto de: ítem 8- la “igualdad” y “justicia” de trato que recibe de la institución y 12- la forma en que se da la negociación en su institución sobre aspectos laborales. Seguidamente se encontraron: ítem 2- la

limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo, y 3- el entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo, con un índice de baja satisfacción laboral (Oxarango, 2003).

Así entonces, en coincidencia con lo procesado por IRAMUTEQ según figura 5 y cuadro 10.d, la falta de sustentabilidad es referida primeramente al indagar sobre el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Con ello surge una desidentificación con el lugar (ítem 12, gráfico 25) de estudio/ trabajo universitario, la cual promueve un modo de afrontamiento (*othering*) que externaliza lo negativo, la suciedad y se asocia al individualismo (ítem 5, gráfico 26) que le confiere un marco ideológico justificatorio de las prácticas desaprensivas o insustentables. Se refleja en cada grupo de discusión en referencia a una esfera de anonimato, o en una relación distante, que se corresponde con actitudes hostiles en oposición a sus descripciones de la sustentabilidad, que remiten a prácticas equitativas: *“pensar una forma más amable de habitar, que lo humano anteceda a lo económico, ejemplo de uno mismo hacia los demás, coherencia, enseñar a compartir un espacio, de relación con el otro, sensibilidad hacia el otro, respeto al ambiente, establecer acuerdos, que los derechos de uno terminan cuando empiezan los del otro, tomar la empatía como hábito, alguien viene atrás tuyo, sensibilidad, el otro como tú, derecho de cuidar/se, valorar el entorno, buen vivir, relaciones sociales donde hacemos las cosas”*. Aquí se aprecia cómo se construye sentido a partir de los condicionamientos antedichos lo que enfatiza la importancia de las relaciones sociales y la interacción en nuestras prácticas. Es a partir de la interdependencia de una relación triangular Ego- Alter- Objeto de conocimiento (Marková, 2003b) que mediante el dispositivo grupal emergieron principalmente los significantes vinculares para definir la sustentabilidad del ambiente en la UNMdP.

En este contexto social, el individualismo resulta una representación hegemónica, se encuentra implícita en las prácticas cotidianas, ya que se impone de manera uniforme y ampliamente compartida (Moscovici, 1988) mientras que la representación social de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes universitarios emerge mediante consensos con una perspectiva emancipada y emancipadora en contextos de encuentro con otros, pares que toman el relevo de un ambiente inerte por otro que nos incluye como sujetos en este. Es el cuidado ambiental el regente para mantenerse un buen vivir, una convivencialidad que, apuesta al cambio desde abajo, una innovación bottom- up, que los estudiantes ensayaron en la Toma del CUMB en 2018 con ocasión de protesta por mayor presupuesto educativo. Esa concientización surgió mediante ese marco pragmático del consenso informal que se forjó en la Toma (protesta por mayor presupuesto educativo en el 2018) y también ensayada por los ingresantes en su experiencia durante el nivel educativo secundario. Más allá de que dicha posición emancipada pueda tener un estilo como propaganda (Castro, 2003), es decir, éstas “nuevas ideas” en el nivel interpersonal desde una postura antropocéntrica se orientan al cambio social recuperando los saberes consolidados o antiguos en pos de más sustentabilidad como una racionalidad convivencial.

Esta forma de pensamiento social (hallado en las diferentes edades y niveles de estudiantes) que atañe al sentido común se nutre de la consensualización que integra la heterogeneidad de argumentos y prácticas, en este caso, tendientes hacia una pro-normatividad del espacio compartido. Los cuales no se fundan en la pertenencia al lugar (el CUMB), ni en una identificación con el mismo o con lo público, sino a la necesidad de intervención en el espacio público que reclaman los estudiantes para generar mejores condiciones allí, más sustentabilidad del ambiente.

Ahora bien, la Universidad Nacional de Mar del Plata se ha propuesto recuperar la planificación en el 2018 a partir del Plan Estratégico 2030 y, con ello, emerge la posibilidad de que se instaure institucionalmente una comunicación de formato reificado, de “aquellos que saben” (Batel & Castro, 2009), quienes detentan cargos institucionales para definir la sustentabilidad en sus propios términos (ej.: obras recientes) con lo cual se amplía la brecha en cuanto a la polifasia cognitiva o la ambivalencia que pueden oficiar como una forma de resistencia al cambio. En cambio, la representación emancipada que los estudiantes manifiestan en este estudio se encuentra en vías de generalización y depende de los distintos contextos donde se utilice (Castro, 2014) puede generar aceptación a las futuras normativas. Puesto que la RS de la sustentabilidad del ambiente de los estudiantes se basa en la expectativa respecto del otro, implica una noción normativa, que se reclama a la institución para que se incluya en el CUMB. Aquí se busca salvar estos conflictos de interpretaciones mediante el diagnóstico participativo que integre a la comunidad universitaria, y así, validar el proceso de toma de decisiones venidero.

Ciertamente, luego de las críticas se sucedieron las propuestas para más sustentabilidad en el CUMB, ya sea vía reclamos, lucha, o bien, proyectos que avalen nuevas normativas ambientales, según el ítem 9 de la escala aquí desarrollada, conjugó un acuerdo superior al 90%. El mismo resultado arrojó la asociación cognición- prácticas, al afirmar que conocer el impacto de las prácticas sustentables es necesario para movilizarse, según el ítem 1. Por consecuencia, la necesidad de iniciar políticas en favor de la sustentabilidad a partir de los datos construidos nos sitúa en el estadio de Emergencia, de acuerdo a la creciente preocupación en la temática ambiental, próximo a la Institucionalización, cuando se firman acuerdos con miras a establecer más sustentabilidad, con la intención de que el presente trabajo haga un aporte en pos de la Generalización, donde los sujetos somos alentados a cambiar a través de los proyectos y campañas (Castro, Garrido, Reis, & Menezes, 2009). Desde una perspectiva temporal es la participación ciudadana que imprime determinada normatividad a sus actos que comienza con la proposición de un cambio social (Bertoldo & Castro, 2015). Seguidamente, es el universo reificado de las instituciones formales que instauro habitualmente los cambios en la normativa social para luego volverse informal, inmanente a los comportamientos sociales. Intentar llevar a cabo una práctica, es un tema de evaluación normativa (Harré, 1998, pág. 130) por lo cual, resulta interesante mostrar

la esfera de consensualización de los discursos y prácticas concretas de los estudiantes que generan esa inmanencia, en oposición a la trascendencia de las reglas y protocolos como un sistema de signos que sólo figuran en abstractos tratados y convenios.

Al interponer la necesidad de Educación para más Cuidado Ambiental, estudiantes refieren a la concientización para generar un cambio a través de políticas que necesitan perdurar en el tiempo, de acuerdo a los conceptos más frecuentemente asociados en los grupos de discusión. Y luego se validan en las encuestas las dimensiones semánticas de la EA que utilizaron estudiantes para asociar a la sustentabilidad: un conocimiento social y colectivo que aporta a la concientización y ayuda a crear hábitos, prácticas sustentables, y práctico, que debe ser naturalizado, comenzar desde la infancia y continuarse toda la vida. Hacia una coexistencia futura nueva, en “Educar para la era planetaria” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003), plantean como herramienta el método del pensamiento complejo que retroalimenta el desarrollo de estrategias para el conocimiento y para la acción con la ambición de articular dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador y sus dispositivos. Conectar saberes, ámbitos de aprendizaje y perspectivas, y por un conocimiento público restituir al uso común aquello que fue tomado y separado, en pos de una EA mancomunada y transdisciplinaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Las propuestas de estudiantes al tomar “*al CUMB como la casa donde vivimos*”, se asemeja al servicio cívico de las Casas de la Fraternidad del modo en que se postula la exigencia ciudadana de Hessel y Morín para asegurar el buen vivir y revitalizar la solidaridad en su afán de cambio “con una misión polimorfa: serían al mismo tiempo lugares de iniciativas, mediaciones, empatía, compasión, auxilio, información, voluntariado y movilización permanente” (2012, pág. 40). En tanto, “*organizar la esperanza*” fue otra síntesis entre las descripciones de estudiantes, al proponer un horizonte por delante de las actuales contradicciones y devenires aquí narrados, al caracterizar la sustentabilidad del ambiente. Esperanza que reside en lo improbable, que proviene de las potencialidades humanas todavía no actualizadas y de las posibilidades de metamorfosis (Morín & Hulot, 2008) podrá alcanzar una ecología generalizada capaz de articular las competencias especializadas para comprender las realidades complejas.

Evidentemente el planteo que subyace a esta investigación nos dirige a cómo son usadas las representaciones que los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) expresan en su contexto. Inclusive en la segunda etapa de la misma, la escala administrada vía virtual, donde la pauta “sustentable” aún se mantiene en la conciencia de los encuestados estudiantes, aunque distantes de su lugar de estudio/ trabajo del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) a raíz del confinamiento a escala mundial por la pandemia del coronavirus SARS-II CoVid-19 que los que les impidió asistir a clases. Con ello se supone que la

representación social (RS) aludida en este trabajo resulta tanto relevante como necesaria, al remitirse a lo ya concebido respecto del lugar. Así, pues la RS de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB tiene un alcance que va más allá de la presencialidad, quizás más aún en las condiciones actuales, y a su vez, más allá de la imposición en abstracto que antes referimos.

De acuerdo a los enunciados construidos en la interacción grupal y verificados a partir de la encuesta subsiguiente, los estudiantes han caracterizado a la sustentabilidad del ambiente en el CUMB desde cierta implicación al hacer referencia a las 3 dimensiones extraídas previamente, y con énfasis en 2- el cuidado ambiental para mantenerse, perdurar según los ítems 2, 10 y 14, lo estable y consensuada de la representación, y las otras dos dimensiones presentes en ítems 8 y 18. Hubo debates que forjaron ideas en relación con el Otro, ponderando nuestra actitud con el ambiente, apuntado a la interacción con responsabilidad, compromiso y empatía que aquí agrupamos en la dimensión 1- forma de vivir como ejemplo, que hace a la organización estructural de la representación social. En menor medida, también hacen referencia a la dimensión 3- organización en la comunidad (universitaria) para dar cuenta del modo de llevar a cabo dicha sustentabilidad del ambiente, sin la cual no resultaría o lograría efectivizarse. Aquí se muestra el esquema que organiza la centralidad de la significación:

2- cuidado ambiental para mantenerse, en torno a la cual se asocian las dimensiones

1- forma de vida como ejemplo, en la primera periferia y,

3- organización en la comunidad, en la segunda y más distante.



Gráfico 40: Estructura de la representación social de la sustentabilidad del ambiente.

En aras de describir el uso cotidiano que les aporta la representación social de la sustentabilidad del ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), les estudiantes respondieron vía virtual a las escalas propuestas con el contenido construido en los debates durante el periodo de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO) durante la crisis sanitaria de 2020. Aquí se toma en cuenta cuan valorados son esos pensamientos y creencias de acuerdo a su adaptabilidad a distintos contextos. En este sentido, las representaciones sociales son "sistemas" de preconcepciones, imágenes y valores, que tienen su propio significado cultural y persisten independientemente de las experiencias individuales (Moscovici, 1982, pág. 122). Ya sea, en la interacción de los grupos de discusión (GD) como en las encuestas prevaleció la concepción sobre el lugar y el concepto referido en las mentes de los estudiantes, quienes valoraron en gran medida de acuerdo, validando lo expresado en los GD de sus pares durante el año previo.

K. Síntesis final

18- Conclusiones.

En el marco de las preocupaciones ambientales que llevan a establecer acuerdos y firmar tratados, las innovaciones hacia un cambio social requieren definiciones precisas de los términos que se proponen sustentabilidad. Existe una persistente brecha entre los discursos y las prácticas (Bertoldo, Castro, & Bousfield, 2013) que los estudiantes universitarios reconocen, en tanto valoran positivamente más sustentabilidad en el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) como muestra de una preocupación en estadio de Emergencia (Castro, Garrido, Reis, & Menezes, 2009) de la problemática ambiental en un espacio público.

Desde el informe “Nuestro futuro común” (Brundland, 1987) el concepto sustentable planteó contradicciones entre el crecimiento económico, el cuidado ambiental y el bienestar social (Barbier E. , 1987; Latouche, 2007). En los grupos de discusión (GD) de estudiantes universitarios se evidenciaron en el discurso y sus argumentaciones el obstáculo que plantea la incidencia del individualismo en la cultura actual respecto de los objetivos de sustentabilidad. Ante lo cual, los estudiantes de la UNMdP coinciden en su mayoría en implementar regulaciones, proyectos para modificar la actual falta de sustentabilidad del ambiente en el CUMB.

El cambio en las prácticas cotidianas se fomenta a partir de la Educación Ambiental (EA) que se relaciona con el ejemplo, como un conocimiento social, vital, naturalizado con el cual es conveniente que la universidad pública se comprometa respecto a sus futuros profesionales y su

comunidad. De acuerdo a la propuesta del Plan Estratégico 2030 de la UNMdP³, aquí se promueve el proceso de planificación estratégica participativa mediante una inmersión en el campo y, al reivindicar el valor de la palabra y la escucha, se colabora en la elaboración de intervenciones a partir de los saberes acumulados en la población dando lugar a mayor factibilidad y viabilidad de lo deseado.

En el marco de una colaboración del gobierno con la sociedad civil suponemos un desafío en superar los dispositivos actuales instalados en el confinamiento de la población durante el 2020 mediante la creación de contextos de aprendizaje situados, en los cruces de saberes con los que cuenta la universidad para restituir el uso común del Complejo Universitario (CUMB) de acuerdo a los nuevos condicionamientos sociales donde la comunidad mundial se halla temporalmente fundada sobre el “distanciamiento social”, que según Giorgio Agamben, no es humana ni políticamente vivible: “que dejemos de reunirnos y hablar por razones políticas o culturales y sólo intercambiamos mensajes digitales” (2020, pág. 33).

La dimensión normativa ocupó el trasfondo de los debates en torno a lograr cuidado ambiental para mantenerse el CUMB desde un consenso temprano como centralidad en la representación social de la sustentabilidad del ambiente. Desde un enfoque psicosocial, la organización de la representación social se basó en los modos interaccionales, formas compartidas, que dan cuenta de la flexibilidad de los sistemas periféricos representados en la forma de vida como ejemplo que acentúa el valor otorgado al compromiso, responsabilidad, empatía hacia el Otro en un encuentro que restituye el ambiente físico. No obstante, surge un fallo en las reglas de convivencia en el CUMB habida cuenta del individualismo hegemónico y con ello la prevalencia de las normas subjetivas sociales que favorecen comportamientos individualistas disímiles, que tienen como características generales: desidia, hostilidad y suciedad. La primacía de esta oposición entre ambos conjuntos de significantes (decir y hacer) fue evidenciada a partir del análisis de similitud que organiza en dos ejes léxicos en el árbol de máxima al agrupar las raíces de las palabras sintetizando el contenido general de los debates.

En el contexto de un proceso dialógico de construcción de significados se identificó, desde una minoría activa heterodoxa, como valor social las prácticas sustentables con amplio consenso, respecto del discurso devaluado, para dirimir la brecha entre decir y hacer. El discurso institucional reificado en abstracto genera desconfianza en los estudiantes sin lograr conseguir el cambio en la generalización de nuevas prácticas sustentables en la comunidad universitaria. A partir de este estudio pudimos constatar un conocimiento emergente que da entidad a ese Otro que representa nuestro ambiente y puja por establecer nuevas prácticas desde las bases como modo de reafirmar sus identidades locales frente al vaciamiento de sentido del concepto

³ Ver: <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/plan-estrategico-2030>

sustentabilidad desde lo formal de las narrativas trascendentes halladas en los convenios y tratados.

De acuerdo a los mecanismos de la representación social (RS), el núcleo central como eje normativo, atañe a la descripción de la expectativa de cómo actúa el otro en determinada situación, y la proposición emancipada de los estudiantes da cuenta de la inmanencia de sus significados compartidos, que no se corresponde y se aparta de los aspectos físicos del ambiente del CUMB. Es así que, según la intervención de los elementos de la periferia de la RS, sucede una desidentificación con el edificio que genera desimplicación, desidia y depreciación como modo de interacción, o bien, lucha reivindicativa como modo de organización para el cuidado ambiental. Así pues, resultan con mayor aceptación los enunciados de la RS que evocan mayor implicación.

Habida cuenta de los resultados de los análisis (incluyendo programas informatizados IRAMUTEQ, EVOC) en la triangulación de datos, métodos y teoría, visto en el gráfico 40, la evocación de la RS de la sustentabilidad del ambiente en el CUMB da cuenta de un núcleo figurativo:

2- cuidado ambiental para mantenerse, y de los esquemas periféricos:

1- forma de vida como ejemplo, da cuenta de los mecanismos antedichos y requieren de

3- organización en la comunidad (universitaria) para su realización.

La emergencia de las representaciones sociales mediante la consensualización en los 4 grupos de discusión (n=24) de estudiantes fue puesta a prueba en la encuesta venidera (n=905) para establecer la ponderación sobre la intervención institucional y el ejemplo personal, pero sin llegar a puerto por sí solos, sino más bien a partir de su articulación que debe tomar en cuenta, a su vez, que la influencia en el prójimo no resulta convincente en la práctica (de acuerdo a lo relevado en discusión grupal y en el ítem 7 de la encuesta). A pesar del impacto que genera en el Otro, la práctica coadyuva, contribuye o favorece, pero tampoco es suficiente por sí misma. Esto es, prevalece la indiferencia que orienta las prácticas según las normas subjetivas sociales del lugar en oposición a las nuevas propuestas sustentables que requieren de una Educación Ambiental transversal a todos los saberes universitarios.

El campus o CUMB, como edificio con su parque adyacente de especies arbóreas añejas y apreciadas, conforma un ambiente que podría conjugar un edificio sustentable, tal como más del 80% de estudiantes suponen que incentiva o invita a tener prácticas sustentables. Esta orientación pro- sustentable con base en la Educación Ambiental forma parte de sendos programas y acciones universitarias alrededor del mundo (Tapia-Fonllem, Fraijo-Sing, Corral- Verdugo, & Ortíz Valdez, 2017; Lozano & Young, 2013; de Vries & Rivera Hernández, 2018; James

Stratford, 2019), de colaboración transnacional (Caniglia, y otros, 2017) y de los diversos organismos públicos (Domingues, Lozano, Celeumans, & Ramos, 2017).

La presente intervención e investigación se funda en la capacidad de conocer y comprender, desde la inquietud de una perspectiva situada, la mirada de los actores de la educación superior respecto a la sustentabilidad de su ambiente con la finalidad de hacer un aporte a la temática ambiental mediante el enfoque psicosocial que nos provea un diagnóstico participativo actual. Desde la perspectiva de Moscovici, nos dirige a “comprender, no la tradición sino la innovación, no la vida social ya hecha, sino una vida social en construcción” (Moscovici, 1989a, pág. 82). En lo que aquí respecta, el trabajo aquí desempeñado rescata el valor del espacio público compartido y de la intervención de sus integrantes, estudiantes de una institución de educación superior de Argentina como hacedores de la sustentabilidad del ambiente en el Complejo Universitario Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

19- Bibliografía.

- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers of Social Representations, Vol. 2 (2)*, 75- 78.
- Abric, J. -C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J. -C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59- 80). Ramonville- Saint Agne: Érès.
- Abric, J.-C. (1987). *Cooperation, competition et représentations sociales*. Cousset, Suisse.: Del Val.
- Abric, J.-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira, & D. C. Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*. (pp. 27-46). Goiania: Ab.
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera Edición 1994). México: Coyoacán.
- Agamben, G. (2020). Contagio. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemia.*, 31- 33.
- Alonso, L. E. (n.d.). Métodos de investigación cualitativa: grupos de discusión. Universidad Autónoma de Madrid: Apuntes del seminario.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Ibáñez Rojo, R. (2014). Crisis y nuevos patrones de consumo: discursos sociales acerca del consumo ecológica en ámbito de las grandes ciudades españolas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, N°29*, 13-38.
- Álvarez Suárez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la Educación Ambiental. *Revista Psicodidáctica, vol. 14, n°2*, 245-260.

- Andersen, I. (2020). *Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente*. Retrieved from <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477021>
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris: Dunod.
- Arendt, H. (1988). L'interest pour la politique, *Les cahiers de Philosophie*, 4, pag. 21 (1987). In S. Moscovici, *Notes towards a description of Social Representations* (p. en 215). *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, : 211- 250.
- Azevedo, S. (2003). *Considerações Sobre a Experiência Brasileira do Orçamento Participativo: Potencialidades e Constrangimentos*. Rio de Janeiro: Observatorio (IPPUR/UFRJ) e Fundação Rosa Luxemburgo.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on Social Reresetations*. Vol. 9, N. 3, 1- 15.
- Barbier, E. B. (1987). The Concept of Sustainable Economic Development. *Environmental Conservation*, 14., 101- 110.
- Barbosa, S. (s./f.). ¿La gestión integral de residuos sólidos urbanos es una solución sostenible al problema de la acumulación de basura? Recuperado de: http://www.bahianblanca-conicet.gob.ar/boletin/boletin29/index21aa.html?option=com_content&view=article&id=3683&Itemid=1924
- Barbosa, S., & Bucalá, V. (2016). Programa de Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos. *Intercambios: La letra del encuentro*, 195- 200.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal ediciones.
- Baró, M. (1989). *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA editores.
- Barr, S., Gilg, S., & Ford, N. (2005). Defying the multidimensional aspects of household waste management: A study of reported behaviour in Devon. *Resources, Conservation and Recycling*, 45 (2), 172- 192.
- Batel, S., & Castro, P. (2009). A Social Representations Approach to the Communication between Different Spheres: An Analysis of the Impacts of Two Discursive Formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39, 415- 433.
- Batel, S., Castro, P., Devine- Wright, P., & Howarth, C. (2016). Developing a critical agenda to understand pro- environmental actions: contributions from Social Representations and Social Practices Theories. *Wiley interdisciplinary reviews: Climate Change*, 1- 33. doi:10.1002/wcc.417
- BBC. (30 Julio 2019). Los países en los que matan a más ambientalistas en el mundo y el terrible récord de América Latina. *Redacción BBC News Mundo*. Retrieved from <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49162288>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertoldo, R., & Castro, P. (2015). Where are social norms in representations and representations in norms? An integrative proposal.

- Bertoldo, R., & Castro, P. (2016). The outer influence inside us: Exploring the relation between social and personal norms. *Resources, Conservation and Recycling* 112, 45- 53.
- Bertoldo, R., & Castro, P. (2018). From legal to normative: A combined social representations and sociocognitive approach to diagnosing cultural change triggered by new environmental laws. *Culture and Psychology* (0), 1- 21.
- Bertoldo, R., Castro, P., & Bousfield, B. A. (2013). Creencias y comportamientos proambientales: dos niveles de respuesta a las normas sociales ambientales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 15, N° 3, 437-448. doi:10.14349/rlp.v45i3.1485
- Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Brailovsky, A. E., & Foguelman, D. (1991). *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bruntland, C. (1987). *Nuestro Futuro Común*. Nueva York: Oxford University Press.
- Caillaud, S., Bonnot, V., Ratiu, E., & Krauth- Gruber, S. (2015). How groups cope with collective responsibility for ecological problems: Symbolic coping and collective emotions. *British Journal of Social Psychology*, 55, 297–317.
- Callejo Gallego, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. In J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 287- 316). Madrid: Síntesis.
- Caniglia, C., Luederitz, C., Groß, M., Muhr, M., John, B., Withycombe Keeler, L., Wiek, A. . (2017). Transnational collaboration for sustainability in higher education: Lessons from a systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 168, 764- 779.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In M. Carretero, & J. A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131- 151). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y teorías implícitas; una comparación crítica. *Educacao Realidade*, vol-30, n. 1, 201- 222.
- Castro, P. (2003). Dialogues in social psychology - Or, how new are new ideas? In J. Lazlo, & W. Wagner, *Theories and controversial in societal psychology* (pp. 32- 54). Budapest: New Mandate. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237544089_Dialogues_in_social_psychology_-_Or_how_new_are_new_ideas
- Castro, P. (2012). Legal Innovation for Social Change: Exploring Change and Resistance to Different Types of Sustainability Laws. *Political Psychology*, Vol. 33, No. 1, 105- 121. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00863.x
- Castro, P. (2014). The approach of social representations to sustainability: Researching time, institution, conflict and communication. . In G. Sammut, E. Andreoli, E. Gaskell, & J.

- Valsiner, *Handbook of Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Castro, P., & Batel, S. (2008). Social Representation, Change and Resistance: On the Difficulties of Generalizing New Norms. *Culture & Psychology* 14(4), 475-497. doi:10.1177/1354067X08096512
- Castro, P., & Lima, M. L. (2001). Old and new ideas about the environment and science: An exploratory study. *Environmental and Behaviour*, 33, 398- 423.
- Castro, P., Batel, S., Devine- Wright, H., Kronberg, N., Mouro, C., Weiss, K., & Wagner, W. (2018). Redesigning nature and managing risk: Social representation, change and resistance. In M. Tolman, S. Soliman, & A. Abdel- Hadi, *Environment, Health and Sustainable Development*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/322327497> .
- Castro, P., Garrido, M., Reis, E., & Menezes, J. (2009). Ambivalence and conservation behaviour: An exploratory study on the recycling of metal cans. *Journey of Environmental Psychology*, 29, 24- 33.
- Ceberio, M. R., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial, CDTI. (2018). *Estrategia Europea en Plásticos*. Madrid. CDTI- MINECO: España Circular 2030. Estrategia Española de Economía Circular. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-5_es.htm
- Cialdini, R. B. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In G. D. T., S. T. Fiske, & G. Lindzey, *The handbook of social psychology*, 2 (pp. 151- 192). New York: Mc Graw Hill.
- Ciudades, F. d. (2018). <https://forociudadesmadrid.com/category/edicion-2018/>.
- Cleuri Pryjma, L. (2011). *Leitura: Representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino*. Londrina, Brasil: Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.
- Conde Hernández, R., González Castillo, O., & Mendieta Márquez, E. (2006). Hacia una gestión sustentable del campus universitario. *Casa del tiempo*, N°93- 94, 15- 25.
- Conde, F. (2008). Los grupos triangulares como espacios transicionales para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva. In a. Gordo López, & A. Serrano Pascual, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 155- 187). Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Corral Verdugo, V. (2001). *Comportamiento Pro-ambiental: una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. . Santa Cruz de Tenerife: Resma.
- Corral Verdugo, V. (2012). *Sustentabilidad y Psicología Positiva. Una visión optimista de las conductas protectoras del ambiente*. México D. F.: Manual Moderno.
- Corral-Verdugo, V., & Pinheiro, J. Q. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1- 16.

- Couceiro Arroyo, A., Martínez Álvarez, Y., Alonso Gamir, J., Santafé Barcos, E., Saralegui Díez, P., & Ortega Laina, E. (2016). *Grupos de Consumo. Una cultura agroalimentaria sostenible*. Madrid: Libros en Acción- Economistas en Acción.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc. (2a. Ed).
- CURE. (2017). *Taller de creación de Emprendimientos Medioambientales*. Región Este, Uruguay.
- de Vries, W., & Rivera Hernández, C. (2018). El desarrollo sustentable en planes de estudio de Educación Superior en México. In O. Vázquez Guzmán, & M. M. Carrillo Huerta, *Desarrollo Sostenible: Educación Ambiental, experiencias prácticas y evaluación de las políticas*. (pp. 137- 167). Puebla, México: Montiel y Soriano Editores.
- Domingues, A., Lozano, R., Celeumans, K., & Ramos, T. (2017). Sustainability reporting in public sector organisations: Exploring the relation between the reporting process and organisational change management for sustainability. *Journal of Environmental Managment*, 192, 292- 301.
- Domínguez Sánchez Pinilla, M., & Dávila Legerén, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In A. J. Gordo López, & A. Serrano Pascual, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 95- 124). Madrid: Prentice Hall.
- Doms, M., & Moscovici, S. (1984a). Innovación e influencia de las minorías. In S. Moscovici, *Psicología Social I* (pp. 71- 116). Barcelona: Paidós.
- Echeverría, E. (1870). El matadero. In E. Echeverría, *Obras completas. Poemas varios* (Tomo I). Buenos Aires: Carlos Casavalle.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In J. D., *Les représentations sociales*. (pp. 204- 219). Paris: PUF.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. Cap. II. In J.-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones sociales*. (pp. 33- 52). México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folch, R. (1993). *Cambiar para vivir. Sobre educación ambiental y socioecología*. Barcelona: Integral.
- García, A. A., & Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. In A. J. Gordo López, & A. Serrano Pascual, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 47- 73). 2008: Prentice Hall.
- Georgescu- Roegen, N. (1971). *La ley de la entropía y el proceso económico*. Madrid: Antonio Machado.
- Global Witness, O. (2019). *¿Enemigos del Estado? De cómo los gobiernos y las empresas silencian a las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente*. Retrieved from <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/enemigos-del-estado/>

- Goffman, E. (1963). *Behaviour in Public Places*. New York: The Free Press Glencoe.
- González Gaudiano, E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. México D. F.: Mundi Prensa México, S. A. de C. V.
- González- Gaudiano, E. (2007). Educación, globalización y consumo. Una mirada crítica. *Anales de la educación común*. Año 3, número 8, 16- 24.
- GRI, G. R. (2005). *Sector Supplement for Public Agency Pilot, Version 1.0*. Amsterdam, Netherlands.
- Grindsted, T. S. (2011). Sustainable universities – from declarations on sustainability in higher education to national law. *Environmental Economics*. Volume 2, issue 2, 29- 36.
- Grize, J., Vegés, F., & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies*. Paris: CNRS.
- Gudynas, E. (2003). *Ecología, Economía y Ética del desarrollo sostenible*. Quito, Ecuador: Abya- Yala.
- Gutierrez Vidrio, S. (2012). Memoria colectiva y afectividad. In J. Juárez Romero, S. Arciga Bernal, & J. (. Mendoza García, *Memoria colectiva. Procesos psicosociales*. (pp. 123- 158). D.F. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. (1ra edición 1962)*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hagmann, J., F., & Guevara, H. (2004). *Aprendiendo juntos para el cambio: La facilitación de innovaciones para el manejo sustentable de recursos naturales y el desarrollo rural a través de procesos participativos*. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.: Serie Estudios de Caso. Red de Estudios para el Desarrollo Rural A.C. y Fundación Rockefeller.
- Harré, R. (1998). The epistemology of Social Representations. In U. Flick, *The psychology of the social* (pp. 129- 137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of the interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herrera, A. O. ; Scolnick, H. D. ; Chichilnisky, G. ; Gallopin, G. C. ; Hardoy, J. E. ; Mosovich, D. ; Oteiza, E. ; Romero Brest, G. L. de; Suárez, C. E. ; Talavera, L. (1977). *¿Catástrofe o nueva sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de MedioAmbiente y Desarrollo.
- Hessel, S., & Morín, E. (2012). *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Barcelona: Destino Paidós.
- Horlick- Jones, T., & Prades, A. (2014). Translating between social worlds of policy and everyday life: The development of a group-based method to support policymaking by exploring behavioural aspects of sustainable consumption. *SAGE- PUS*, 1- 16. doi:10.1177/0963662514525556
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representation theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, 65- 86.
- Huertas Barros, E., & Vigier Moreno, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *ENTRECULTURAS Número 2*, 181- 196.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y teoría*. Madrid: Siglo XXI.

- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación. In M. Garcia Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 57-98). Madrid: Alianza.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *LIBERABIT. Redalib*, 205- 213.
- Imhoff, D., Aghemo, R., & Castro, G. (2011). Devenires ambientales: Breve recorrido por la emergencia y diversidad de expresiones de los movimientos socioambientales en Argentina. *IV Congreso ULAPSI*. Montevideo, Uruguay.
- IOÉ, C. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios de migraciones. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales. EMPIRIA N°19*, 73- 99.
- James Stratford, R. (2019). *Higher Education and the Anthropocene. Towards an ecological approach to higher policy in New Zeland*. University of Waikato. Retrieved from <https://researchcommons.waikato.ac.nz/>
- Jodelet, D. (1984b). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469- 494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989a). *Las representaciones sociales: un campo en expansión*. París: PUF.
- Jodelet, D. (1989b). *Locura y representaciones sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1996). Las representaciones sociales del medio ambiente. In L. Iniguez, & E. Pol, *Cognicion, representacion y apropiacion del espacio. Monografias Psico-socio-ambientales*. (pp. 29- 44). Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Jodelet, D. (2018). Social representations and urban environmental through modelling and ethnographic approaches: Capital cities from underground and overgroun perspectives, social memory, territorial identity, city-brand image. Identity, transportation practices. *XIV Congreso de Representaciones Sociales*. Buenos Aires.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Las representaciones sociales dentro del campo social. *Revisión Internacional de Psicología Social*. 3 (3), 285- 288.
- Jovchelovitch, S. (2014). Psicología Social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*; 16 (2), 20-31.
- Kant, I. (1781/ 2003). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Libertador.
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production* 49, , 44- 53.
- Kawaga, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *international Journal of Sustainability for Higher Education*, 8 (3), 317- 338.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1954). Experimental studies of group problem solving and process. In G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (pp. citado por Moscovici, S. & Zavalloni, M. (1969)). Cambridge: Addison- Wesley.

- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletín de Psychologie*, 57 (3) *Groupe d'étude de psychologie*, 237- 243.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latouche, S. (2007). *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria- Más madera.
- Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado de decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria- Más madera.
- Latouche, S. (2012). *La sociedad de la abundancia frugal. Contrasentidos y controversias del decrecimiento*. Barcelona: Icaria.
- Leff, E. (2016). Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. *Polis*, 1- 18.
- Lelé, S. M. (1991). Sustainable Development: a critical review. *World Development*, 19 (6), 607- 621.
- Ley de Educación Superior. (1995). Ley N° 24.521: Ministerio de Justicia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm#:~:text=ARTICULO%203%C2%BA%20E2%80%9420La%20Educaci%C3%B3n%20Superior,las%20actitudes%20y%20valores%20que>
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of the Attitude*. New York: Archives of Psychology.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lodge, M., & Taber, C. S. (2005). The Automaticity of Affect for Political Leaders, Groups, and Issues: An Experimental Test of the Hot Cognition Hypothesis. *Political Psychology*, Vol. 26 (3), 455- 482.
- Lorenzen, J. A. (2012). Going Green: The Process of Lifestyle Change. *Sociological Forum*, Vol. 27, N°1, 94- 116.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Ediciones Orbis.
- Lovelock, J. (2007). *La venganza de la Tierra*. Barcelona: Planeta.
- Lovelock, J., & Margulis, L. (1974). Atmospheric Homeostasis by and for the Biosphere: The Gaia hypothesis. *Tellus XXIV*, 2- 10.
- Lozano, R., & Young, W. (2013). Assessing sustainability in university curricula: exploring the influence of student numbers and course credits. *Journal of Cleaner Production*, 49, 134- 141.
- Malle, B., & Ickes, W. (2000). Fritz Heider: Philosopher and psychologist. In I. G. (Eds.), *Portraits of Pioneers in Psychology*. Vol. 4, (pp. 195- 214). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maris, B. (2006). *Antimanual de Economía*. . Paris: Bréal.
- Marková, I. (1998). Social Representations as an epistemology of social psychology. *Simposio Internacional sobre Representacoes Sociais*. Vol. 2. Natal. Río Grande Do Norte.
- Marková, I. (2003a). Constitution of the self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology* Vol. 9(3), 249- 259.

- Marková, I. (2003b). *Dialogicality and Social Representations. The dynamics of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2018). *Conclusion: Changing Imaginings of Collective Futures*. doi: 10.1007/978-3-319-76051-3_14
- Martínez Allier, J. (2005). *El Ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Lucero, E. O., & Bareño Domingo, M. E. (2009). Calidad Ambiental en el campus Ensenada de la UABC. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 3*, (pp. 1- 11). Veracruz, México.
- Meadows, D. H., Behrens, W. W., Meadows, D. L., & Randers, J. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al club de Roma sobre el predicamento de la humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meliá, J. L., & Peiró, J. M. (1998). *Cuestionario de Satisfacción Laboral S10/12*. Universitat de Valencia, Unitat d'Investigació de Psicometria/ Psychometrics Research Unit. Retrieved from https://www.uv.es/~meliajl/Research/Cuest_Satisf/S10_12.PDF
- Merton, R. (1980). *Teoría y estructura sociales. Primera edición 1968*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mignaqui, V., & Lacabana, M. (2017). Los retos del desarrollo sostenible para las universidades. *Integración y conocimiento*, 7 (2), 255- 271.
- Milesi, A., Azzinnari, L., Castro, M., & Rigotti, H. (2016). Construyendo nuestro ambiente: Facultad sustentable y percepciones estudiantiles. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, Vol. 3*, 1- 21.
- Mitcham, M. (1995). The concept of sustainable development: its origins and ambivalence. . *Technology in Society*, 17 (3), 311- 326.
- Mocelin Polli, G., & Kuhnen, A. (2011). Possibilidades de uso da teoria das representações sociais para os estudos pessoa- ambiente. *Estudos da Psicologia* 16 (2), 57- 64.
- Moghaddam, F. M. (2008). The Psychological Citizen and the Two Concepts of Social Contract: A Preliminary Analysis. *Political Psychology, Vol. 29, No. 6*, 881- 901.
- Molina Neira, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ. *Universidad de Barcelona*, 1-33.
- Moreno, F., & Schamber, P. (2016). Subprograma de UNQ sustentable y el plan de sustentabilidad para la UNQ. *Intercambios. La letra del encuentro. Año 1, N°3*, 138- 155.
- Moreno, M., & Ratinaud, P. (2015). *Manual de uso de Iramuteq (Versión 0.7 alpha 2)*. Retrieved from <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E., & Hulot, N. (2008). *El año I de la Era Ecológica. La Tierra que depende del hombre que depende de la Tierra*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Ciurana, E. M., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público. (Primera edición en francés en 1961)*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of the social representations. In J. P. Codol, & J. P. Leyens, *Cognitive Analysis of Social Behaviour*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Moscovici, S. (1984a). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupo*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984b). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984c). The phenomenon of social representations. In R. Farr, & S. Moscovici, *Social Representations* (pp. 3- 69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211- 250.
- Moscovici, S. (1989a). De representaciones colectivas a representaciones sociales: elementos para una historia. In D. Jodelet, *Las representaciones sociales*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989b). Preconditions for explanation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19, 407- 430.
- Moscovici, S. (1990). The origin of Social Representations: a response to Michael. *New Ideas on Psychology*, Vol. 8 N°3, 383- 388.
- Moscovici, S. (2003). Communications et représentations sociales paradoxales. In J.-C. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention*. (pp. 21- 24). Erès.
doi:10.3917/eres.abric.2003.02.0021
- Moscovici, S. (2015). Psychologie des minorités actives. *Association EcoREv*, 1 N°42, 5- 14.
- Moscovici, S. & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 12, N° 2, 125- 135.
- Mozobancyk, S. (2007). Aportes de la Psicología: cambios en el clima y comportamiento. *Encrucijadas*, 41.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2016). *Voces del pensamiento ambiental. Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Novo Villaverde, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, N° extra 1, 195- 217.
- Oliviera, C. D., Marques, S., & Tosoli, A. M. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. P. Moreira, *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. (pp. 573- 603). EdUEPB: João Pessoa.
- Orduna, J. (2008). *Ecofascismo. Las internacionales ecologistas y las soberanías nacionales*. . Buenos Aires: Martínez Roca.
- Ortí, A. (1993). *El proceso de investigación de la conducta como proceso integral: Complementariedad de las técnicas cuantitativas y de las prácticas cualitativas en el análisis de las drogodependencias*. Madrid: Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología.

- Oxarango, F. (2003). *Satisfacción laboral en trabajadores no docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: Informe final de trabajo de investigación correspondiente al requisito curricular O.C.S. N°143/89.
- PasoCerto. (s/f). *Plataforma para la inclusión de recicladores de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.pasocierto.com.br/esp/pasocierto.html>
- Pato, A., & Tamayo, C. (2006). Valores, creencias ambientales y comportamiento ecológico de activismo. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 7 (1), 51- 66.
- Pérez, J.-A., Moscovici, S., & Chulvi, B. (2002). Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17 (1), 51- 67.
- Pérez-Sánchez, R. (2009- 2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología* 23- 24, 87- 101.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1- 42.
- Porto Pedrosa, L., & Sáenz López, K. (2013). Grupos de discusión. In K. Sáenz López, & G. Tamez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Cap. 12 (pp. 253- 273). México: Tirant Humanidades.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publications.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RAE. (n.d.). *disponible en: <http:rae.es>*.
- Reigota, M. (2007). O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental* vol. Vol. 2, nº. 1, 33- 66.
- Rodriguez, L. G. (2014). La universidad durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). *Conflicto Social*. Año 7, nro 12, 114-145.
- Rojas, L. M. (2011). *Ambiente, Conducta y Sostenibilidad. Estado de la cuestión sobre el tema de Psicología Ambiental*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR.
- Rosa, d. A. (1987). The social representations of mental illness in children and adults. *Current Issues in European Social Psychology*, 2, 47- 131.
- Rouquette, M. L. (1984b). Las comunicaciones de masas. In S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 501- 518). Barcelona: Paidós.
- Rumpala, Y. (2011). "Sustainable consumption" as a new phase in a governmentalization of consumption. *Theory and Society*, 669- 699.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sammut, G., Bauer, M., & Jovchelovitch, S. (2018). Knowledge and experience: interobjectivity, subjectivity and social relations. In 2. *The Cambridge Handbook of*

Sociocultural Psychology, Rosa, A. ; Valsiner, J. (Eds.) (pp. 49- 62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Sauvé, L. (2006). Investigación universitaria en Educación Ambiental: tendencias teóricas y metodológicas en las comunidades científicas francófonas. *II Seminario de Santiago de Compostela de investigación de educación ambiental e para la sostenibilidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Scandroglio, B., López Martínez, J. S., & San José Sebastián, M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema, Vol 20, N°1*, 80- 89.
- Sierra Praeli, Y. (2019). *América Latina: la región con más asesinatos de defensores ambientales en el 2018*. Recuperado de <https://es.mongabay.com/2019/07/america-latina-asesinatos-defensores-ambientales-2018-informe/>
- Sigal, S., & Verón, E. (1986). *Perón o muerte*. Buenos Aires: Legasa.
- Suarez, E., Hernández, B., & Hess, S. (2002). Relación entre activismo proambiental y otras formas de participación social. *Intervención psicosocial, 11*, 359-369.
- Svampa, M. (2008). La ecología como zona de debate. *Revista Ñ (30.08.08)*.
- Svampa, M. (2011). Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas? In M. Lang, & D. Mokrani, *Más allá del desarrollo* (pp. 185- 216). Quito: Grupo permanente de trabajo sobre alternativas al desarrollo/ Abya Yala.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1974). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1* (2), 149- 178.
- Tapia, C., Corral Verdugo, V., Fraijo- Sing, B., & Durón, F. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: a measure of pro-Ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability, 5*, 711- 723.
- Tapia, C., Corral Verdugo, V., Fraijo- Sing, B., & Durón, F. (2017). Sustainable behavior and quality of life. In G. P. Fleury- Bahi, *Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research* (pp. 173- 184). Victoria, Canadá: Springer.
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral- Verdugo, V., & Ortíz Valdez, A. (2017). Education for Sustainable Development in Higher Education Institutions: Its Influence on the Pro-Sustainability Orientation of Mexican Students. *SAGE Open, 1- 17*. doi:10.1177/2158244016676295
- Thogersen, J. (2006). Norms for environmentally responsible behaviour: An extended taxonomy. *Journal of Environmental Psychology, 26*, 247- 261.
- Tobi, X., & García, D. (2019). Estrategia Nacional para la Sustentabilidad en las Universidades Argentinas. *Ministerio de Educación. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Argentina*.
- Touguinha, S., & Pato, C. (2011). Valores personales, creencias ambientales ecocéntricas y comportamiento ecológico de trabajadores brasileños: El caso del Ministerio Público del Distrito Federal y Territorios. *Quaderns de Psicologia, 13*, 35- 45.

- Turner, J., & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel, *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. . Londres: Academic Press.
- ULSF. (1990). Universities Leaders for a Sustainable Future. *Acceso 08-09-2020*. disponible en: <http://ulsf.org/wp-content/uploads/2015/06/TD.pdf>.
- UNC. (2011). Recuperado de: http://www.digesto.unc.edu.ar/psicologia/honorable-consejo-directivo/resolucion/397_2011.
- UNESCO. (n.d.). Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>
- UNMdP. (2019). *Plan Estratégico Participativo 2030*. Mar del Plata: EUDEM. Retrieved from http://www2.mdp.edu.ar/images/unmdp_sitio/PE2030/PLAN ESTRATEGICO PARTICIPATIVO_2030.pdf
- Uzelgun, M. A., Mohammed, D., Lewinsky, M., & Castro, P. (2015). Managing disagreement through Yes, but...constructions: An Argumentative Analysis. *Discourse Studies*, Vol. 17 (4), 467–484.
- Uzzell, D., & Räthel, N. (2009). Transforming environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 340- 350.
- Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana. Una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología*, 62 (3), 5- 24.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. . In C. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233- 253). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vergés, P. (2001a). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42- 3, 537-561.
- Vergés, P. (2001b). Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In D. Jodelet, *As representações sociais* (pp. 343- 360). Río de Janeiro: EdUERJ.
- Verón, E., Arfuch, L., Chirico, M. M., de Ipola, E., Goldman, N., González Bombal, M. I., & Landi, O. (1981). *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Vidal Moranta, T., & Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología Vol. 36, N°3*, 281- 297.
- Von Bertalanffy, K. L. (1976). *Teoría general de los sistemas - Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones. 1a edición 1968*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 27 n. 4, 521-526.
- Wagner, W. (1994). The Fallacy of Misplaced Intentionality in Social Representation Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 24 (3) , 243- 265.

- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticating worlds. *Culture and Psychology*, 4, 297- 329.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). The role of information, discussion, and consensus in group risk taking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 1- 19.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. D. (1989). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Wright, T. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. . *High Education Policy*, 15, 105- 120.
- Wright, T. (2004). The evolution of sustainability declarations in Higher Education. In P. B. Corcoran, & E. Arjen, *The higher education and the challenge of sustainability* (pp. 7-19). Springer.
- Yassi, A., Kjellström, T., de Kok, T., & Guidotti, T. L. (2002). Salud ambiental básica. *Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología, Microbiología de Cuba*. México D. F.: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. OMS.
- Zilahy, G., & Huising, D. (2009). The rol of academia in regional sustainability initiatives. *The Journal of the Cleaner Production*, 17, (12), 1057- 1066.

20- Anexos (A y B).

A- Consentimiento libre e informado (*presente en los Grupos de Discusión*)

Se le invita a participar en el Proyecto de Investigación del Trabajo de Tesis de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial de la Universidad Nacional de Córdoba, del licenciado Fabián Oxarango, bajo la orientación de la profesora Dra. Leila Cleuri Pryjma y co-orientación Dra. Raquel Bohn Bertoldo con el título: “Cómo se representan la sustentabilidad del ambiente les estudiantes de la Universidad Pública?”, en el que pretendemos explorar, describir y comprender las Representaciones Sociales de la Sustentabilidad del ambiente del Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB), que tiene por objetivo identificar, analizar y comparar las estructuras de dichas representaciones sociales en relación con la Educación Ambiental (EA), las prácticas sustentables, de consumo, tratamiento de residuos según los participantes del estudio.

La investigación no acarreará ningún riesgo a le participante, además de no haber ningún gasto ni remuneración. Su participación en la investigación es voluntaria y consiste en expresar sus percepciones, creencias, aptitudes, opiniones respecto a la sustentabilidad del ambiente en el CUMB que serán objeto de desarrollo de estudio científico y análisis de los datos obtenidos a la luz de la teoría. Los resultados de la investigación serán analizados y publicados, pero su identidad no será divulgada, siendo guardada en secreto. Incluso después de consentir su participación en la investigación usted podrá renunciar a participar y retirar su consentimiento en cualquier fase de la investigación, sea antes o después de la recolección de los datos, independientemente del motivo y sin ningún perjuicio a su persona. La información obtenida es confidencial, así como aseguro el secreto en cuanto a su participación. Los datos no se divulgarán para permitir la identificación de cualquier participante. Si usted está de acuerdo, por favor, firmar el protocolo abajo.

Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre y firma del responsable:

Firma del investigador responsable:

Lic. Fabián Oxarango

E- mail: atencionpsicologica@gmail.com

B.- ENCUESTA sobre el Complejo Universitario Manuel Belgrano (CUMB).

Te invitamos a colaborar con la investigación: "¿Cómo se representan la sustentabilidad del ambiente los estudiantes de la universidad pública?" cuyo objetivo es explorar y comprender las representaciones sociales de la sustentabilidad de los estudiantes de la UNMDP en su relación con el ambiente del Complejo Universitario Manuel Belgrano. Los 19 enunciados subsiguientes resultaron de 4 grupos de discusión en 2019. En cualquier momento puedes retirarte de la participación y quitar tu consentimiento. Tu negativa no causará ningún daño en relación con el o con tu institución. Tu participación consistirá en responder el cuestionario, que formará parte de la tesis de maestría: Intervención e Investigación Psicosocial, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Los datos serán trabajados por maestrando Fabián Oxarango, directora: Dra. Leila Cleuri Pryjma y co- directora: Dra. Raquel Bohn Bertoldo. Esta investigación hace su aporte a la Red de Estudios Ambientales Bonaerenses del CONICET en el proyecto GIRS-UNMDP (Gestión de Residuos Sólidos Urbanos de la UNMDP). La información obtenida es confidencial, además de garantizar la confidencialidad de tu participación. Los resultados de la investigación no serán utilizados en perjuicio de los participantes. Los datos no serán relevados de una manera que permita la identificación de cualquier participante. Muchas gracias por tu colaboración. (1-Muy en Desacuerdo, 2- En Desacuerdo, 3- Ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 4- De Acuerdo, 5- Muy de Acuerdo)

El presente trabajo de investigación ha sido evaluado por el Comité de Bioética en Investigación del Programa Temático Interdisciplinario en Bioética de la Universidad Nacional de Mar del Plata, inscripto en el Registro Provincial de Comités de Ética en Investigación, dependiente del Comité de Ética Central - Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires - con fecha 30/12/16, bajo el N°061/2016, Folio 124, Libro 2. Si Usted tiene alguna pregunta relacionada con sus derechos como participante en la investigación puede contactarse con el Comité de Bioética del PTIB de la UNMDP, Reacreditado en diciembre de 2019. Coordinadora Magister Susana La Rocca.

FIN