

# NATURALEZA DE LA DELIMITACIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

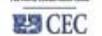
*Esperanza Terrón Amigón*

*Universidad Pedagógica Nacional*

Carretera al Ajusco Núm. 24  
Col. Héroes de Padierna C:P: 14200  
Fax: (55) 56309740  
email: terrón@upn.mx



ANEA A.C.



**80** AUTONOMÍA  
UNIVERSITARIA  
AÑOS 1923 - 2003

Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
9 al 13 de Junio de 2003 San Luis Potosí, S.L.P. México  
<http://ambiental.uasp.mx/forosp/>

## MEMORIA



I Foro Nacional sobre la  
Incorporación de la  
Perspectiva Ambiental  
en la Formación  
Técnica y Profesional

## RESUMEN

Este trabajo pretende ser una aproximación analítica sobre los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, que llevaron a la configuración y a la delimitación del objeto de estudio del proyecto 'Educación ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas', a la luz de la reflexión epistemológica de diversos autores, sobre la construcción de la realidad educativa, en tanto objeto de estudio en procesos de investigación. Desde esta perspectiva, se apunta hacia la construcción de un campo problemático, concebido en términos de articulaciones y de relaciones donde la realidad objeto de estudio se configura, a partir de sus mediaciones objetivas y subjetivas, dentro de un contexto, espacio y tiempo específicos.

Las políticas para incorporar la perspectiva ambiental en la formación profesional deberán buscar la trascendencia de aquello que es posible construir en el aula hacia otros planos superiores de la realidad, en favor del ambiente y del desarrollo personal y educativo, esto implica una visión integral del problema, saber dónde hay que poner el énfasis sobre lo necesario a potenciar o cambiar. De ahí que el estudio que se plantea tenga como objetivos identificar alcances y potencialidades de las representaciones referidas en la enseñanza y sus implicaciones en los significados que construyen los niños acerca del ambiente y sus problemas y en los cambios de actitud hacia su mejoramiento en la cotidianidad escolar.

En tal sentido, se discute sobre el problema por investigar y su situación en el contexto de la problemática de estudio, sobre la delimitación del mismo en términos de alcances y espacios de influencia, precisando los elementos de los micro y macroprocesos que se revisarán de manera prioritaria, en sus respectivas dimensiones espacio-temporales, distinguiendo la articulación de los planos de relaciones involucrados, el abordaje metodológico y posibles categorías de análisis.

## PRESENTACIÓN

Uno de los puntos que me han llevado más tiempo en la elaboración de este proyecto, ha sido la delimitación del objeto de estudio, quienes lean esto quizá piensen en que se asemeja a un programa de investigación, sin embargo me parece que una de las limitantes de las reformas educativas, ha sido dar soluciones aisladas a los procesos que confluyen en el acto educativo, se pensó que para mejorar la educación sólo basta con elaborar nuevos planes de estudio o renovar los libros de texto, y se deja en segundo plano a los profesores, a lo que debe ser su punto de partida, la revisión y reflexión de su práctica docente y sus consecuencias, poniendo en la balanza, el cómo se están haciendo las cosas, el por qué, para qué y sus implicaciones. Un apoyo importante puede ser la

investigación educativa que procure dar cuenta de la complejidad del proceso educativo, para abrir posibilidades a soluciones integrales que prometan mejores resultados. Muchas veces el tiempo que se tiene aprobado para desarrollar la investigación es muy corto, y tenemos que optar por aproximarnos sólo al primer escalón o antesala de la realidad de estudio; otras veces, el obstáculo es no tener los elementos teóricos y metodológicos suficientes para alcanzar a formular un buen planteamiento o delimitación del problema. De ahí que en este trabajo no se trata de venir a decirles cómo debe plantearse un problema en Educación Ambiental (EA), se trata de compartir opiniones sobre las ideas que sustentan la delimitación de este proyecto y de recibir sus aportes.

## **1. ¿CÓMO NACE ESTE ESTUDIO?**

### **1.1. Problema por investigar**

Los debates de la década de los 70, que comienzan a dar un sentido a la Educación Ambiental (EA), nos enfrentaron a la necesidad de pensar los problemas ambientales en el marco de la propia complejidad de la que emanan; igualmente, se nos enfrenta al desafío de transformar nuestra práctica y procesos educativos, rompiendo los tabiques tradicionales e integrando el contenido de las diversas materias de los programas de estudio en un marco ligado a los principales problemas del medio ambiente (UNESCO, 1980:41). La intención es prevenir y disminuir la degradación de la naturaleza y mejorar la calidad de vida humana, replanteando los valores y las acciones que han devenido en esta problemática. Sin embargo la polémica sobre los diversos sentidos y significados con que se objetiva esta educación, muestran problemas importantes sobre su práctica que hacen pertinente el desarrollo de este proyecto:

1. Las prácticas ambientales, se orientan hacia objetivos instrumentales y se alejan de los fines de la EA, ya que éstas en lo general tienen un sesgo positivista y técnico que fomenta acciones de corte individualista y conductista, y en nombre de la preservación de la naturaleza reproducen y afirman el imperio de lo económico, el anti-humanismo, el individualismo, la segregación social y el autoritarismo político, pasando sobre el campo de la política de los derechos sociales y humanos (Carvalho, 1999).

2. En la práctica escolar cotidiana se fomentan representaciones sociales (RS) naturalistas, preservacionistas o conservacionistas, y desde la educación formal se contribuye a la consolidación de estas representaciones, ya sea mediante la práctica pedagógica de los maestros o a través de los libros didácticos. Asimismo desde éstas se considera que lo relativo a la EA, debe ser abordado por profesionales de las áreas de biología o ecología. El problema de estas visiones es que fomentan un conocimiento fragmentado que separa contenidos y

habilidades en diferentes disciplinas y raramente se establecen relaciones de unas con otras (Molfi Goya, 2000: 36, 37).

3. Una contradicción epistemológica muy reiterada, es la confusión de la EA con la enseñanza de la ecología, si bien la EA se promueve como una educación crítica y uno de sus objetivos es proporcionar conocimiento sobre y para la solución de la problemática ambiental, dicha confusión en los hechos incide en una práctica contradictoria, en el sentido planteado en líneas anteriores, es decir, fragmentada, privilegia un conocimiento descontextualizado y acrítico de los problemas ambientales, deja fuera el papel social, potencia el individualismo, la competitividad, y el lucro de los países fuertes hacia los más débiles, cuando precisamente la EA, busca fomentar valores para erradicar estas prácticas.

Estos problemas de la práctica, indican de alguna manera que la EA se ha venido socializando mediante la influencia de diferentes discursos e intencionalidades sobre los problemas ambientales y sus soluciones, los cuales responden a intereses y a formas de pensar determinadas, e imprimen en los sujetos, a través de sus contenidos, valores, formas de interpretar el mundo y de actuar en él, con significados muy diversos, por ejemplo, los acabados de mencionar.

Los estudiosos de las RS, nos dicen que éstas y su contenido resultan de una actividad constructora de la realidad, implican creencias, valores, normas, actitudes, a propósito de un objeto, mantienen una relación de simbolización e interpretación con éste, interiorizados en la persona (Jodelet, 1984:474-475); funcionan como una *guía para la acción* y las relaciones sociales, son un sistema de pre-decodificación de la realidad que permite determinar un conjunto de *anticipaciones y expectativas* (Abric, 2001).

En este sentido, nuestro interés en este estudio es tener una visión integral de este problema en la Educación Básica (EB), pues la realidad ambiental representada por los profesores, adquiere importancia, si tomamos en cuenta lo que nos dice la teoría, respecto a que las RS al integrarse en el sistema de valores de los sujetos, confiere sentido a sus conductas, en virtud de que funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, determinando sus comportamientos o sus prácticas. “La identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Abric, 2001:11).

En esta perspectiva, para no caer en los reduccionismos que critica la EA, tratamos de configurar nuestro marco problemático como una totalidad, tomando como eje articulador las RS que orientan dicha socialización, específicamente la que se concreta en el aula mediante la práctica docente del profesor, y su relación con las construcciones de los estudiantes sus posibles cambios de actitud y

comportamientos –a este aspecto nos referimos cuando hablamos de las implicaciones educativas-.

Pues considerando la evolución del conocimiento, a partir de aquello que es posible construir en el aula se podrá reorganizar la enseñanza y el aprendizaje escolar, mediante nuevos conocimientos que posibiliten la reconstrucción del conocimiento que se posee, en favor del ambiente y del desarrollo personal y educativo.

En tal sentido, el propósito que se plantea en este estudio, es ‘Conocer los alcances y las potencialidades de las RS de la EA, de los profesores de EB y sus implicaciones en los significados que construyen los niños acerca del ambiente y sus problemas, o en los cambios de actitud hacia el mejoramiento ambiental en la cotidianidad escolar’.

## **1.2. Situación del problema en el contexto de estudio**

González, reconoce que la EA, está atravesada por discursos de distinto tipo y peso relativo, que dan lugar a diversos sesgos educativos<sup>1</sup>, las RS de la EA, se nutren de estos discursos provenientes de grupos y espacios geográficos diversos del mundo, algunos con un respaldo institucional como la UNU, la UNESCO y otros son discursos de académicos o investigadores muy interesados en la problemática del ambiente.

Los discursos sustentados principalmente por los países industrializados – naturalistas, ecologistas, conservacionistas, preservacionistas-, dieron lugar en Occidente, a un paradigma de EA, basado en un paquete de actividades prácticas para mejorar la calidad del ambiente, sin cuestionar las bases estructurales del sistema de producción, distribución y consumo que originan el deterioro ecológico y la desigualdad social. Tales planteamientos paradigmáticos formalizados por los sistemas escolarizados, apenas comienzan a ser cuestionados por los educadores ambientales críticos de dichos países (González, 2001:1-2). En nuestro país, estas prácticas son adoptadas por instancias gubernamentales y educativas con resultados similares.

En mayor o en menor medida, lo expuesto por Molfi (2000), sucedido en Brasil en 1998, se da en México, por ejemplo en la EB, los planes y programas de estudio ponen su peso en las ciencias naturales, en la conservación y en la preservación, y se ha considerado también que lo relativo a la EA debe ser abordado por profesionales de las áreas de biología o ecología –aunque finalmente por falta de

---

<sup>1</sup> Ver en especial, la versión modificada y ampliada del marco conceptual del Estado del Conocimiento sobre el área ‘Educación y Medio Ambiente’ del Sexto Congreso Nacional de investigación Educativa. Edgar González Gaudiano. (2001).

docentes con formación en estos campos, el curso de EA en 3° de secundaria, está siendo atendido por odontólogos, orientadores educativos, etc.-. Se favorece un conocimiento de la realidad centrado en la ciencia ecológica. Aunque cabe destacar que actualmente se están difundiendo más ampliamente las reflexiones de corte libertario sobre la EA, de críticos de la educación de América Latina y el Caribe.

En este marco, las zonas de estudio serán las Delegaciones de Tlahuac y de Milpa Alta del D. F., dos lugares que se distinguen por sus raíces indígenas y sus tradiciones; cuentan con grandes extensiones dedicadas a la agricultura y reservas ecológicas, la agricultura es una de sus actividades principales, muchos de sus profesores son originarios de esos lugares, éstos y sus estudiantes están identificados con sus lagos y chinampas, y conviven con habitantes de colonias aledañas conformadas por migrantes de otras entidades del país, con raíces y costumbres ajenas, por lo que puede decirse que coexisten dos poblaciones diferentes: los migrantes y los que han vivido siempre en estos lugares en quienes todavía se puede escuchar la lengua náhuatl. El paisaje en Tlahuac sorprende porque es rural y al mismo tiempo se encuentran conectado a un medio urbano con una constante corriente vehicular, ya que es un centro donde confluye el transporte para distribuir al centro de la ciudad.

La escuela se convierte así en un espacio de interacciones y mediaciones, entre las representaciones de los profesores, de los estudiantes dentro de su contexto y los contenidos curriculares. La interacción de los interlocutores en el aula, de acuerdo con Postic (1982), mediante su relación recíproca verbal o no verbal, incide en la influencia del comportamiento de uno sobre el comportamiento del otro y posiblemente incida en las representaciones de uno sobre las representaciones del otro, consencuentemente en sus acciones, comportamientos, sentimientos, relaciones etc.

Desde esta óptica, creemos que para alcanzar una mayor trascendencia de la EA en las nuevas generaciones, es importante saber dónde hay que poner el énfasis sobre lo necesario a potenciar o cambiar, pues como lo plantea Dávila (1990: 225,1996). la educación es una acción predeterminada que da la posibilidad de reproducir o potenciar a los sujetos ante su papel frente a la realidad, produciendo, reproduciendo o transformando la cultura, ya que, “la estructura educativa no sólo tuvo ni tiene como función la de desplegar la *esencia humana*, sino también contribuir al deterioro, reforzamiento o construcción de nuevas esferas sociales y/o educativas que, en cada momento y comparativamente con el estado del momento anterior, contribuyen al enriquecimiento o decrecimiento de los componentes esenciales y por ende de los componentes individuales”...En este sentido, las funciones de lo educativo pueden contribuir a crear un medio propicio para conformar, reforzar, alterar, modificar, y transformar o para conculcar, degradar, determinados valores y desvalores generados por las actividades de los

hombres en un contexto dado de situaciones sociales correspondientes a un determinado encuadre de relaciones sociales”.

De acuerdo con dicha perspectiva pensamos que los cambios que ocurren en la trama de relaciones que se establecen entre las RS en EA que se conjugan en el aula, pueden posibilitar o imposibilitar la construcción de ideas nuevas, el conocimiento y análisis de estas representaciones y sus implicaciones educativas, alcances, potencialidades y limitaciones, como ya se ha dicho en el punto anterior, dará pautas para generar estrategias que permitan trascender hacia mejores caminos para lograr una cultura ambiental.

## **2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Considerando nuestro problema, el estudio de las RS de la EA, de los profesores de EB y sus implicaciones educativas, lo referimos al proceso educativo formal que se desarrolla al interior del aula, lo abordaremos desde la perspectiva seguida por Moscovici (1979), y Jodelet (2000), privilegiando el plano sociológico de las RS, sin profundizar en el terreno de sus procesos cognitivos.

Jodelet, considera que la tradición de investigación inaugurada por Moscovici, concuerda con las perspectivas adoptadas en las ciencias sociales, respecto a que las RS son propiedades adquiridas con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; constituyen sistemas de significaciones que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; y se forjan en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público.

De ahí que, siguiendo a Moscovici (1979), la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. Lo que nos lleva a considerar que en el proceso de elaboración de las representaciones sociales, entra en juego la historia y el contexto social e ideológico que circunda a los sujetos.

Además, una visión totalizadora de esta realidad nos orienta hacia la búsqueda de los vínculos que de alguna manera están determinando el problema, los que tienen que ver con los discursos ambientales circulantes en el nivel social macro, y los que tienen que ver con las manifestaciones cotidianas y concretas en el aula – nivel micro- centro de nuestro objeto de investigación: las RS de EA de los profesores y sus implicaciones educativas –lo dándose en la cotidianidad escolar-, en su vinculación con las relaciones y mediaciones de esos niveles, que de alguna forma lo están determinando.

El nivel micro remite a la relación de la acción educativa con esas RS del nivel macro, que vienen a ponerse en juego en cierta forma en la práctica docente del profesor, esta práctica de acuerdo con Fierro, et, al. (1999:21). se entiende “como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” Ya que, en este proceso en su carácter de fenómeno cultural, la institución escolar funge como transmisora de la cultura: conocimientos, ideas, creencias, normas, valores, hábitos, sentimientos y acciones.

A partir de estas consideraciones hacemos el siguiente recorte:

a) Identificaremos las RS de EA de los profesores; y de éstas, su contenido y sus fuentes discursivas o contextuales.

b) Entre estas fuentes consideramos: los discursos ambientales circulantes más representativos en los últimos 10 años preferentemente, sus representaciones y acciones; los discursos que se cruzan en el Plan de estudios, programa y libros de texto vigentes en los grados que se van a estudiar.

c) Analizaremos la interacción que propician las RS de EA de los profesores en la enseñanza, en esta parte del proceso, nos centramos sólo en algunos de los elementos que interactúan en la práctica docente: el profesor, el estudiante y los contenidos curriculares, así como los posibles cambios en las actitudes de estos sujetos en la cotidianidad escolar, con esto pretendemos distinguir relaciones entre las RS, sus alcances y potencialidades.

La intención es identificar, el conjunto de relaciones y de mediaciones dadas por los vínculos que nutren el contenido de estas representaciones y sus implicaciones educativas, es decir, ¿qué trasciende, que de positivo construyen los educandos en relación con el ambiente y sus problemas, lo que aprenden les es significativo, se lo apropian y aplican en su vida cotidiana?, en otras palabras, ¿la realidad ambiental representada por los profesores y estudiantes, se integra en su sistema de valores y confiere sentido a sus relaciones, comportamientos o prácticas, con el entorno físico y social de la cotidianidad escolar?

Con estas expectativas, la pregunta central de esta investigación es: ¿Cuáles son las RS de la EA y sus implicaciones educativas, de los profesores de EB de la Delegación Tlahuac y Milpa Alta del Distrito Federal?

El trabajo de campo se llevará a cabo en las zonas mencionadas, ubicadas en el sureste del Distrito Federal, se trabajará con profesores y alumnos del 6º de

primaria, y de 3º de secundaria, en éste, específicamente quienes imparten el curso de EA.

Se elige el 6º grado, por ser un ciclo terminal de dicho nivel educativo, que aborda a manera de cierre un conjunto de conocimientos relativos a la EA, que los profesores manejan y durante el cual los niños integran sus representaciones elaboradas a lo largo de este período de su formación.

En primaria centraremos nuestra atención en el área de Ciencias Naturales, en su eje temático 'El ambiente y su protección'. Se elige esta área porque dentro del currículo de Educación Básica es en ésta donde se presta mayor atención a los contenidos ambientales.

Se elige el 3º de secundaria, porque en este grado se imparte el curso EA, además de que a estas alturas los adolescentes se han acercado más a los conocimientos sobre los procesos del mundo y de la sociedad y tienen un panorama de su acontecer, su potencial transformador asociado a su potencial creativo, son una posibilidad para convertirse en sujetos con herramientas para transformar sus realidades.

En este marco, distinguimos tres grupos de sujetos, profesores de primaria que trabajan todas las materias, profesores, de secundaria que imparten el curso de EA, de estos mismos, profesores con formación en EA y sin esta formación.

En cuanto a las RS de los profesores acerca de la EA, se piensa en categorías como RS sobre el problema que engloba, RS sobre el conocimiento que promueve, RS sobre los valores a los que apela, RS sobre como debe enseñarse y aprenderse.

Posteriormente se pasará al análisis acerca de cómo son significadas estas representaciones en la práctica docente, específicamente su implicación en la interacción profesor-alumno-contenido y cotidianidad escolar

## REFERENCIAS

ABRIC, Jean-Claude. (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. Primera edición. México, D. F.

BOURDIEU, Pierre. (1995). "Pensar en términos relacionales", en: Respuestas. Por una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo. México. pp 167-175.

DÁVILA Aldás, Francisco R. (1990). "Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo". En : Formación de profesionales de la educación. ANUIES. UNESCO.UNAM. México. Pp. 223-232.

FIERRO, Cecilia, et. Al. (1999). Transformando la práctica docente. Editorial Paidós. México, D. F.

GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar. (2001). Estado del conocimiento sobre el área “Educación y Medio Ambiente”. Sexto congreso nacional de investigación educativa. COMIE. Manzanillo, Colima. Versión modificada y ampliada.

JAMOUS Haroun. 1968. “Technique méthode et épistemologie” (Trad. Teresa Pacheco y Ricardo Sánchez), en: Epistemologie sociologique. Núm. 6. 2<sup>eme</sup>. Semestre. Anthropos. París.

JODELET, Denise. (2000). Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales. Facultad de Psicología. UNAM. México.

JODELET, Denise. (1993). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” . En Serge Moscovici: Psicología Social II, Editorial. Paidós.

UNESCO, (1980). La Educación Ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. ONU para ECC.

ZAMORA ARREOLA ANTONIO. (1990). “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”, en: Sociológica Año 5. No. 14. Subjetividad en lo Social. UAM-Azc. México. pp. 13-33.

ZEMELMAN, Hugo. (1987). “Razones para un debate epistemológico”. En revista mexicana de sociología. No. 1/87 Enero-marzo. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM. México, pp. 1-10.

ZEMELMAN Hugo.(1996) “Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales”. En: problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. El Colegio de México. Col. Jornadas No. 126. México. pp. 91-130.

ZEMELMAN Hugo. s/f “Transmisión de conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica”, ponencia presentada en el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios.

#### DOCUMENTOS OFICIALES SEP

PLAN, PROGRAMAS 1993-1994, TEXTO DE 6º GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Este texto forma parte de la Memoria del



I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional  
9 al 13 de junio de 2003, San Luis Potosí, S.L.P., México  
Sede: Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
Programa y resúmenes disponible en:  
<http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/>

**I N S T I T U C I O N E S   C O N V O C A N T E S   Y   P A T R O C I N A D O R A S :**

Agenda Ambiental de la [UASLP](#); Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable ([Complexus](#)); Programa Institucional de Medio Ambiente de la [Universidad de Guanajuato](#); Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES](#)); Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México ([CESU-UNAM](#)); Secretaría de Educación Pública a través de las Subsecretarías de Educación Superior e Investigación Científica ([SEP-SESI](#)) y de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT); Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales ([SEMARNAT](#)) a través del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable ([CECADESU](#)) y de la [Delegación Federal](#) de la Semarnat en SLP; Secretaría de Ecología y Gestión Ambiental ([SEGAM](#)) del Gobierno del Estado de SLP; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Sistema Regional de Investigación Miguel Hidalgo ([Conacyt-SIGHO](#)); Asociación Nacional de Autoridades Ambientales Estatales (ANAAE), Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica ([CIIDET](#)); Academia Nacional de Educación Ambiental ([ANEA, A.C.](#)); y Comisión de Educación y Comunicación (Mesoamérica) de la Unión Mundial para la Naturaleza ([CEC-UICN](#))