



Facultad de Educación

Educación Ambiental y Extensión Universitaria: Una mirada crítica del currículo.

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.**

VÍCTOR MANUEL GONZÁLEZ

YURY ANDREA GIRALDO RESTREPO

Asesor

HÉCTOR IVÁN ESTRADA GIRALDO

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES
Y EDUCACIÓN AMBIENTAL
MEDELLÍN
2014**



TABLA DE CONTENIDO

1. Planteamiento del Problema	5
1.1. Panorama General.....	5
1.2. Contexto Universitario.....	8
1.3. Desde la Reflexión Crítica.....	10
2. Pregunta De Investigación.....	12
3. Objetivos.....	12
3.1. General.....	12
3.2. Específicos.....	12
4. Justificación	14
5. Marco Teórico – Referencial	16
5.1. Crisis Ambiental	17
5.2. Ambiente y Educación.....	19
5.3. Educación Ambiental y ejes misionales universitarios	22
5.4. Currículo: Una mirada crítica	26
6. Marco Metodológico.....	28
6.1. Referentes teóricos.....	28
6.2. Categorización Apriorística	31
6.3. Técnicas de recolección de la Información.....	33
6.4. Técnicas de organización de la información.....	34
6.5. Técnica de Análisis: Triangulación hermenéutica.....	35
7. Consideraciones Éticas	37
8. Análisis y resultados	38
8.1. La selección de la información	38
8.2. La triangulación de la información por cada estamento	38
8.2.1. Proyectos.....	39
8.2.1.1. Conclusiones de primer nivel (Por subcategoría).....	39



8.2.1.2. Conclusiones de segundo nivel (Por categoría).....	100
8.2.1.3. Conclusiones de tercer nivel (Entre categorías)	113
8.2.2. Entrevistas.....	119
8.2.2.1. Conclusiones de primer nivel (Por subcategoría).....	119
8.2.2.2. Conclusiones de segundo nivel(Por categoría).....	133
8.2.2.3. Conclusiones de tercer nivel (Entre categorías)	145
8.3. La triangulación de la información entre estamentos y entre las diversas fuentes de información.....	145
8.4. La triangulación con el marco teórico	163
9. Conclusiones.....	195
10. Referencias Bibliográficas.....	195
11. Anexos	204



EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UNA MIRADA CRÍTICA DEL CURRÍCULO.

Resumen

Las problemáticas ambientales requieren y posibilitan re-pensarse el currículo universitario, a la luz de una mirada crítica orientada a una concepción sistémica, tendiente a la formación de licenciados, desde la reflexión y la acción, con conciencia ambiental y capacidad crítica para tomar decisiones fundamentadas en lo axiológico. De igual manera el nivel de articulación entre los ejes misionales de la universidad (investigación, docencia, extensión), genera espacios para re-pensar el currículo rastreando los aportes que los proyectos de extensión pueden generar al currículo de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental desde una perspectiva crítica. La investigación se realizó mediante un estudio descriptivo, siguiendo los pasos de categorización apriorística y triangulación hermenéutica propuestos por Cisterna (2005). Surgen aspectos importantes como el territorio como categoría fundante, la importancia de la construcción desde las experiencias de las comunidades de base y el diálogo de saberes, la importancia de una re-conceptualización pasando de la evaluación a la valoración, la sistematización e investigación como condiciones inherentes a cualquier proceso educativo ambiental, entre otros.

Palabras clave: Educación Ambiental Superior, Currículo Universitario, Educación Ambiental, Extensión, Investigación, Docencia.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.PANORAMA GENERAL

Las situaciones ambientales actuales requieren pensarse de manera diferente el currículo, articulando los ejes misionales de la universidad a las tendencias educativo ambientales actuales, formulando un currículo sistémico, direccionado hacia la formación de profesionales con una ética y conciencia ambiental que los dote de capacidad crítica para tomar decisiones valorativas que redunden en la reflexión de la praxis individual y colectiva de sus realidades sociales, culturales y naturales, construyendo propuestas comunitarias de solución a las problemáticas ambientales presentes en su contexto geográfico territorial cercano desde una perspectiva regional, nacional, internacional y planetaria.

Es a partir de la expedición de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia, en el año 2002, y “cuyas disposiciones comienzan a ser desarrolladas en Antioquia a partir de 2004” (Vélez, 2008, p. 3), que se empieza la búsqueda por esa transformación, concibiendo la Educación Ambiental como “un eje transversalizador del currículo en todos los niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta la Educación superior” (Álvarez, Perea & Vélez, 2011, p. 23), estableciendo un nuevo reto para las instituciones de educación del país.

A partir de organizaciones como el Programa de Educación Ambiental a nivel Nacional, se empieza a adquirir una apropiación del tema y una divulgación por todo el territorio Colombiano en convenio con diferentes instituciones. En el caso de Antioquia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional y su programa de Educación Ambiental, han trabajado en diferentes convenios con el Programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la

Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para su implementación en el departamento e incluso a nivel de otros departamentos del territorio Nacional.

Ante este esfuerzo por incluir lo Educativo Ambiental como elemento dinamizador en los currículos de las instituciones educativas, se encuentra la importancia de los procesos de integración, interdisciplinariedad, contextualización de las problemáticas ambientales, participación activa de todos los actores de las comunidades educativas, y la formación continua en educación ambiental de los docentes de todas las áreas (Álvarez, Perea & Vélez, 2011). Este aspecto formativo de los maestros, es de vital importancia al momento de pensarse el currículo desde la perspectiva educativa ambiental, pues como lo plantea la tesis de maestría *La educación ambiental: Un estudio de las concepciones de profesores de educación básica y media en Colombia* (Cardona, 2007),

Estas problemáticas para abordar e integrar la Educación Ambiental desde un enfoque sistémico y una perspectiva ambientalista que incluya una visión de ambiente desde lo físico-natural, social y cultural; tienen su origen en la escasa formación de los profesores para abordar la EA como área transversal y, en la escasez de trabajos de investigación concernientes a los problemas reales a los que se ven enfrentados los profesores al incluir cuestiones ambientales en los contenidos de las asignaturas (p. 28)

Necesidad formativa que dicho autor enfatiza, luego de trabajar con un grupo de profesores de educación básica y media del departamento de Antioquia (área metropolitana de la ciudad de Medellín y municipio de Caucasia en la región Bajo Cauca), al expresar que aunque en la legislación colombiana, la educación ambiental es presentada como transversal en el currículo, “los profesores en ejercicio carecen de las competencias necesarias para integrar desde una perspectiva holística que asuma al ambiente como un entramado de elementos físicos, naturales,



sociales y culturales, los temas ambientales en los tópicos habituales de sus asignaturas” (Ibídem, p. 120).

Por otro lado, la tesis doctoral realizada en la Universidad Autónoma del Caribe, *Educación ambiental a través de la gestión de proyecto sostenible en el proceso de formación profesional universitaria*, que aporta una estrategia metodológica de formación desde la modelización de la educación ambiental a través de la gestión de proyecto sostenible como vía de contextualización del profesional con las problemáticas ambientales del entorno (Gette, 2008), centra su atención en el componente didáctico y en la propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), dejando entrever una carencia en los estudiantes, profesores y administrativos entorno a la visión sistémica de ambiente.

Esta visión no sistémica de ambiente, también es percibida en el trabajo de grado *Educación Ambiental: Una mirada desde el docente en ejercicio* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual hace evidente la percepción poco sistémica de ambiente de algunos egresados de la licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental y su relación con la estructura de los currículos de pregrado en el campo de lo educativo ambiental (Álvarez y Ruíz, 2011). Además, la monografía *Educación Ambiental en Antioquia: Aproximación a un estado del arte*, realizada en la Especialización en Gestión Ambiental de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, plantea diversos problemas de contextualización, integración curricular y participación comunitaria presentes en proyectos y documentos oficiales de educación ambiental realizados en el Departamento de Antioquia en el periodo 2002- 2007 (Vélez, 2008), situación que deja entrever una problemática de trabajo compartimentado y desarticulado en lo referente a la educación ambiental con perspectiva sistémica, que trasciende los límites de la institucionalidad universitaria.



1.2. Contexto Universitario

La universidad fundamenta su quehacer misional a través de la investigación, la formación y la extensión. El nivel de articulación, entre estos ejes misionales, a nivel del currículo universitario permite establecer, en mayor o menor proporción, el diálogo entre la teoría y práctica educativa a nivel institucional que en el contexto de la extensión, núcleo de análisis de este trabajo, redimensiona la relación entre la investigación, la formación y la proyección social.

Ahora, centrándose en la educación ambiental (Programa de extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), desde una óptica crítica, esta triada genera espacios de interrogación que permiten repensar el currículo y su dinamización institucional, puesto que, al proyectar el conocimiento académico en la comunidad en la cual se inscribe la universidad, ésta se fortalece de los saberes que circulan en las dimensiones cultural, social y natural, permitiendo un mutuo beneficio que surge de la sinergia de saberes, interacciones y experiencias.

Estos procesos no deben ser caminos que se bifurquen, sino por el contrario, caminos que confluyan en un mismo objetivo que según lo planteado por la Política Nacional de Educación Ambiental, le permita a la universidad “entrar en contacto directo con la diversidad, tanto en lo natural, como en lo social y en lo cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 42), y a través de este contacto, poder “detectar elementos importantes que le permitan construir un marco fundamental para el desarrollo de un concepto de sostenibilidad acorde con las dinámicas propias del país”(Ibídem p. 42).

Es a partir de los programas de extensión que la universidad puede aportar a la transformación de las comunidades. Es por ello, que éste aspecto se debe fortalecer, con el fin de lograr



esclarecer ese nudo crítico que plantea la Política Nacional de Educación Ambiental, con respecto a los pocos resultados obtenidos en las

acciones que ha emprendido la Universidad para incorporar la dimensión ambiental, desde la transversalidad de la temática, en sus procesos de formación, investigación y extensión, (ejes fundamentales de su quehacer) y particularmente en aquellos relacionados con los procesos de formación de docentes. Esto, por supuesto, afecta los desarrollos que requiere la Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 21).

Al reflexionar desde la práctica pedagógica sobre ese nudo crítico, a la luz de los proyectos que se vienen desarrollando en el Programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se observa que existen avances del programa con relación a la construcción colegiada del marco teleológico y la recuperación histórica del programa; hay reseñas del recorrido a nivel de convenios y contratos con otros entes gubernamentales y no gubernamentales que se ocupan del tema ambiental y educativo ambiental en la ciudad, el departamento y el país, tales como: las Secretarías de Medio Ambiente y Educación de Medellín, Fundación EPM, Área Metropolitana, Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia (CIDEA), Corantioquia, Cornare, Corpourabá, Municipio de Cocorná y Ministerio de Educación Nacional, entre otros, que permiten un enriquecimiento a nivel experiencial para la continua construcción de la temática; además de la sistematización, organización y registro minucioso de los proyectos que se viene adelantando; la extensión solidaria que se está realizando y se quiere fortalecer desde la docencia y la investigación, esto gracias a la línea de investigación en educación ambiental que además permite la dinamización y el protagonismo que se está buscando al interior de la Facultad de Educación a partir de su apertura como centro de prácticas investigativas y también porque se

han venido coordinando una serie de encuentros académicos sobre Educación Ambiental y por tanto se han logrado acercamientos interadministrativos con otras facultades para hacer trabajo conjunto y promover diálogos iniciales con miras a la formulación y dinamización del Proyecto Ambiental Universitario (PRAU), además de la intención de formar un puente directo entre la Universidad y la comunidad.

Sin embargo, a pesar de los avances del programa, existe una baja relación entre los ejes misionales de la universidad, los avances conceptuales, contextuales y proyectivos que vienen logrando estos proyectos de extensión y la incorporación de la dimensión ambiental como sistema en el currículo universitario (Figura 1.).

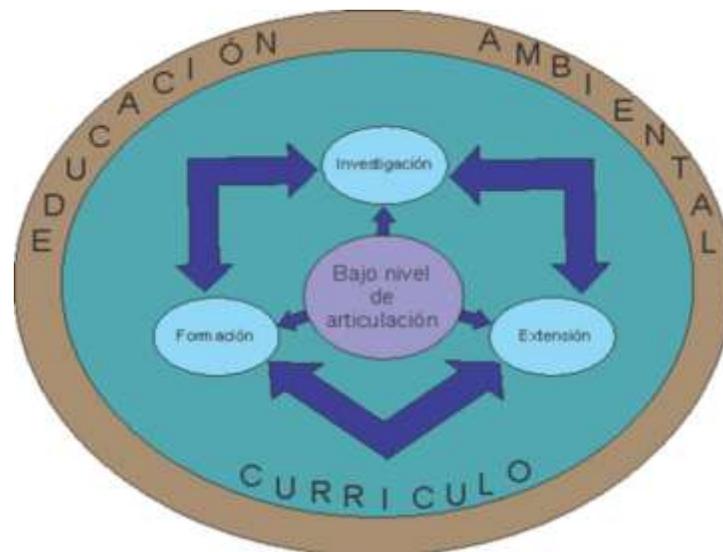


Figura 1. Relación entre los ejes misionales de la Universidad en el marco del currículo y lo Educativo Ambiental.

1.3.Desde la Reflexión Crítica

Según lo anterior y aprovechando la oportunidad de tener un acercamiento a los proyectos del Programa de Educación Ambiental, se considera importante hacer uso de la reflexión crítica para

identificar aportes dinamizadores del currículo en lo Educativo Ambiental ya que como lo mencionan Álvarez & Londoño (2009),

la reflexión Crítica como instrumento que permite, desde lo nuevo o de una manera minuciosa, con mucho cuidado generar crisis para el logro de nuevas construcciones, está atravesada por dos ejercicios que son simultáneos: el análisis y la síntesis (p. 73).

Siendo así, hay elementos que conversan precisamente con la Política Nacional de Educación Ambiental, como el carácter transformador que debe tener la educación y que se puede lograr mediante actividades de investigación, docencia y extensión, además de la intención de formar personas que desarrollen capacidades orientadas al mejoramiento de la calidad de vida, y la armonía con sus semejantes y con la naturaleza.

Esto solo es posible con la articulación de estos tres elementos o ejes misionales de la Universidad, que conllevan a la contextualización y la transversalización del currículo, pero que todavía no son muy fuertes, pues aunque están presentes, lo hacen de una forma paralela, pero a través de proyectos como los realizados en el Programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pueden encontrar un puente para dialogar en una misma dirección, ya que, como lo confirma el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, según Acuerdo Superior N° 1 de 1994, “la investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social”(Art. 14).

Entonces es de resaltar que aunque hay una intencionalidad frente a la articulación de los ejes misionales de la universidad - y en el papel se demuestra -, así como de la contextualización y transversalización de las temáticas en torno a lo educativo ambiental, se sigue viendo un bajo

nivel en la articulación de los mismos, de ahí, que se emprenda esta investigación sobre los posibles aportes que surgen de los proyectos de extensión y que pueden fortalecer el currículo de los programas de pregrado en el área de educación ambiental, con el ánimo de generar elementos de dialogo y articulación entre la extensión, la docencia y la investigación.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los aportes que los proyectos de extensión en educación ambiental tienen para fortalecer el currículo del pregrado Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental?

3. Objetivos

3.1. *General*

- Analizar los proyectos de extensión en educación ambiental, mediante una reflexión crítica que conlleve a la determinación de aportes dinamizadores del currículo del pregrado de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

3.2. *Específicos*

- Dilucidar los aportes de los proyectos de extensión en educación ambiental, a partir de las categorías apriorísticas establecidas.
- Reflexionar, desde una mirada crítica, estos aportes y sus elementos potencializadores del currículo del pregrado de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



4. Justificación

En la actualidad hay grandes preocupaciones en torno a las problemáticas ambientales, tanto naturales, como sociales, políticas, económicas y culturales. Así que es deber de los gobiernos poner en sus listas de tareas, la pregunta por lo ambiental, y uno de los sectores clave para lograr la divulgación y responsabilidad frente al tema, es el sector educativo.

En Colombia, con políticas públicas como la Política Nacional de Educación Ambiental, se fortalece la pregunta por lo ambiental precisamente desde el currículo, ya que la educación ambiental implica que a partir de una reflexión y acción críticas, se comprendan las relaciones de interdependencia entre los sujetos y su ambiente, entendiendo éste desde una concepción sistémica que comprende las diferentes realidades, no solo biofísicas, sino también sociales, políticas, económicas y culturales.

Este proceso de institucionalización de la educación ambiental en el territorio, ha ido generando espacios de reflexión y construcción dialógica que la universidad poco ha aprovechado, como lo resalta la misma Política Nacional de Educación Ambiental al expresar como nudo crítico, el hecho de que la universidad ha venido obteniendo pocos resultados en los emprendimientos realizados en torno a la incorporación de la dimensión ambiental, desde la transversalidad e interdisciplinariedad del tema, en sus ejes misionales - formación, investigación y extensión -, y en especial en aquellos procesos relacionados con la formación de maestros.

Por otro lado, el Programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ha venido acompañando, desde una visión sistémica de ambiente y de participación ciudadana, procesos de transversalización



curricular y formación de docentes y dinamizadores ambientales en convenio con diversas corporaciones ambientales y educativo ambientales, tanto en el

departamento de Antioquia como en el resto del país. Este ejercicio de extensión que el programa ha venido realizando, se ha ido entrelazando con dinámicas de docencia e investigación, que ha ido permitiendo vislumbrar espacios para re-pensar el currículo universitario, a luz de la articulación de estos ejes misionales.

Es por estas razones, que el indagar por los aportes que los proyectos de extensión en educación ambiental tiene para dinamizar o fortalecer el currículo del programa de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se configura en una importante investigación para la institucionalización de la educación ambiental en el contexto universitario, en tanto permite hacer visible la posibilidad de transformar el currículo de formación de maestros, desde la reflexión y la acción, con conciencia ambiental y capacidad crítica para tomar decisiones fundamentadas en lo axiológico, tanto en el ejercicio de su labor como en el ejercicio de su ciudadanía.

5. MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL

El lente teórico que guía esta indagación está constituido por la conversación dada entre los discursos provenientes de la Educación ambiental y la Teoría Curricular en el contexto de la Extensión Universitaria, mediados por la Teoría Crítica de la Sociedad (Figura 2); entendiendo la Teoría Crítica como “teoría de la crítica, [...] más adecuadamente como método crítico” (Young, 1993, p. 12), en tanto que permite hacer uso de un aparataje teórico construido históricamente, cuyo “punto de partida epistemológico siguen siendo los costes y mutilaciones del proceso de reproducción social sobre los individuos vivientes” (Maiso, 2009, p. 177), generando una postura reflexiva que busca comprender las relaciones dadas entre los diferentes elementos contextuales del sistema educativo, social, político, natural y económico que tienen cabida en los procesos curriculares universitarios.



Figura 2. Ejes nucleares de la investigación.

La base que sustenta la dialogicidad de estos ejes nucleares es la concepción de ambiente como sistema, desprendiéndose de allí una reflexión, en la cual, “la teoría como una forma de práctica apunta hacia la necesidad de construir un discurso crítico que constituya, a la vez que reordene, la naturaleza de nuestras experiencias y los objetos por los que nos preocupamos.”

(Giroux, 2006, p. 64). Desde esta óptica, la dicotomía entre teoría y práctica no existe, en tanto que el pensar se transforma en elemento de construcción y

deconstrucción epistémica que conlleva una inherente carga práctica.

5.1. Crisis Ambiental

El mundo experimenta una crisis en todos los sectores fundamentales de la existencia humana actual. La tendencia a unificar “un patrón de vida para todo el planeta, lo que se traduce en desestimar el valor de la diferencia y la diversidad étnica y cultural” (Bermúdez, 2005, p. 15), es producto de los pensamientos centrados en las lógicas de mercado, que promueven una racionalidad empresarial de la vida. Estas lógicas, mediadas por teorías neoliberales y políticas económicas capitalistas, han provocado una crisis, no solo financiera, sino también económica, energética, alimentaria, hídrica, social, cultural y climática, es decir, una crisis ambiental.

El fenómeno consumista, propio de las sociedades capitalistas, al generalizar el intercambio de mercancías como patrón de vida global, configura una deformación de la razón humana (Honneth, 2009), que en el contexto de esta crisis ambiental, establece unas dinámicas sociales, enmarcadas en la acumulación y ostentación de riqueza, re-significando a ritmos acelerados, conceptos como: identidad, razón, territorio, conocimiento, sujeto, comunicación, entre otros. De ahí, que Ángel (2003), plantee que la crisis ambiental no es un problema ecosistémico, sino fundamentalmente, un problema cultural, que aunque repercute sobre lo ecosistémico, “se origina en la forma organizativa que ha adquirido la especie humana” (p. 270). Dicha forma organizativa, gira en torno a las lógicas de mercantilización y consumismo desbordado que acrecientan la pobreza, la violencia y las problemáticas ambientales, reforzando una racionalidad

egoísta y ambiciosa, en la cual el sujeto solo cuenta como un simple número de las encuestas e indicadores de desarrollo económico.

En este punto, Vega (1999), afirma que “el crecimiento ecocida de lo artificial en desmedro del medio natural, es ahora complementada con la ruptura de la comunicación entre los seres humanos” (p. 174), pues se encuentra, que a la acción sistemática y destructiva que sobre el planeta se ha venido implementando, se le suma la reducción de los encuentros de contacto personal, puesto que los medios electrónicos permiten cada vez con mayor frecuencia, el entablar relaciones virtuales que desestiman la oralidad y el diálogo presencial. Como lo acota Meira, (2008a), “esta distancia contribuye a inhibir la reacción personal o colectiva para buscar alternativas” (p. 67) de solución, agudizándose aún más la problemática, dado que al estar la comunicación mediada por estos procesos tecnológicos, sociales y económicos, se tiende a distanciar a los sujetos del origen biofísico y cultural de la crisis ambiental.

La comunicación, en la cual “la ética es praxis” (Vásquez, 2014, p. 23), se ha de entender en un sentido amplio, trascendiendo de la concepción de simple intercambio de información a la de interacción dada entre todos los seres y elementos que conforman las dimensiones sociales, culturales y naturales que constituyen el ambiente, emprendiendo así, una búsqueda de soluciones, que permitan superar esta crisis que la humanidad afronta.

Esta búsqueda por transformar las realidades injustas y antiéticas que subyacen a la crisis, se debe hacer sobre la base de un ejercicio crítico y reflexivo, orientado a “crear y recrear colectivamente lecturas del mundo, liberando a los oprimidos y opresores de prácticas inhumanas” (Gouvêa, 2004, p. 29), ya que, como lo recuerda Fontana (1992), citado por Vega (1999), “nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas

generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza” (p. 21). La reconstrucción de esa nueva esperanza, exige abordar lo ambiental. De la conceptualización que se haga de éste, dependerá el grado de comprensión del fenómeno y la orientación de las acciones a emprenderse, que en principio, deben estar en pro de una ética del respeto a la vida en todas sus manifestaciones.

5.2. Ambiente y Educación

A través de la historia, lo Ambiental ha tenido diversas concepciones, sin embargo, muchas se quedan en una concepción ecologista dirigida a la protección y conservación de los ecosistemas, pero ahora, y después de la gran cantidad de debates y planteamientos respecto a este concepto¹, se sabe que no se puede limitar a un asunto de conservación natural solamente, por ello, gran parte de las definiciones que actualmente se utilizan comienzan nombrándolo como un:

Sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 28)

Ángel (2003), al hacer énfasis en la importancia de la cultura como instrumento humano de adaptación al medio, plantea que el universo es “un cosmos en el que todos los elementos están vinculados y subordinados a las leyes generales de la totalidad” (p. 77), entendiendo así, que la vida, desde sus diversas manifestaciones, es producto de las interacciones dadas entre los

¹ Véase por ejemplo, los foros, congresos y encuentros realizados a nivel mundial sobre Educación Ambiental, tales como los de Estocolmo (Suecia, 1972), Belgrado (Yugoslavia, 1975), Tbilisi (URSS, 1977), Moscú (URSS, 1987), Río de Janeiro (Brasil, 1992), Guadalajara (México, 1992), Salonia, (Grecia, 1997), Guadalajara (Jalisco, 1997), Caracas (Venezuela, 2000), La Habana (Cuba, 2003), Embalse (Argentina, 2006), Brasil (2007), Durban (Sudáfrica, 2007), Veracruz (México, 2008), Montreal (Canadá, 2009), Australia (2011), Rio + 20 Brasil (2012), Cumbre climática de Varsovia (2013).

elementos de dicho sistema. Esta visión, también es encontrada en las cosmogonías indígenas, en las cuales, como lo expresa Bermúdez, (2005), luego de estudiar las etnias Inga (Putumayo), Etnia Iku (Arhuaca – Sierra Nevada de Santa Marta) y Etnia Wayuu (Guajira), se evidencia una concepción del ambiente como sistema, “donde no se puede entender el todo sin las partes, ni las partes sin el todo, de manera que la interpretación de lo ambiental supera la simplificación reductora, para dar paso a contextos amplios y complejos” (p. 40).

Estas concepciones dan cuenta de la trascendencia del concepto hacia el campo de lo social y lo cultural, emergiendo como un “saber reintegrador de la diversidad – nuevo espacio -, de valores éticos y estéticos, de los potenciales sinérgicos que genera la articulación de procesos ecológicos, tecnológicos y culturales” (Cuenca, 2012, p.35), convirtiendo lo ambiental en un asunto de todos, que ha de trabajarse desde, con y para todos los actores sociales.

De lo anterior, se infiere, que para afrontar las actuales problemáticas ambientales, es necesario ingresar a un proceso de formación que fortalezca una nueva Ética que no está “limitada al ser humano y sus actos, sino que trasciende la relación que se establece entre la sociedad y la naturaleza, entre los ecosistemas y las culturas” (Bermúdez, 2005, p. 35), situación posible a través de una educación que, desde una perspectiva crítica de lo curricular, medie entre los contextos culturales, sociales y naturales, internos y externos al plantel educativo.

La educación es el escenario en el que se ha de instalar esta transformación ética del ser humano, en tanto es concebida como “proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación, Art. 1, 1994). Dicha dimensión integral y procesal de lo formativo, se constituye en el eje central de todo accionar educativo, que

las instituciones escolares y universitarias emprendan al momento de pensar sus currículos desde una perspectiva ambiental.

Aunque la educación es valorada como esencial, se observa que al momento de pensar los procesos de cambio y transformación socio - cultural, el tema de la crisis ambiental, ha estado tangencialmente presente en las dinámicas institucionales, como lo expresa Encalada (1993),

el sistema escolarizado de educación, [...] ha tardado mucho para dar albergue a las preocupaciones ambientales, pese a que debería ser el prioritario, considerando que es el apropiado para la sustentabilidad de los procesos de cambio de comportamientos sociales que tienen que ver con el ambiente (p. 12).

Esta demora en el abordaje de lo ambiental, ha estado influenciada por la racionalidad instrumentalizadora y globalizadora de la educación, que busca transformarla en “un subsector de la economía” (Sauvé & otros, 2008, p. 31), tendiendo hacia la *producción* de hombres y mujeres, aptos para engrosar las filas de obreros que el sistema capitalista – neoliberal requiere para sustentar su crecimiento y desarrollo.

El reflexionar sobre este asunto, es indispensable al momento de abordar la educación con perspectiva ambiental, dado que, desde esa mirada instrumental, se tiende a olvidar que el proceso evolutivo de la especie humana ha exigido desarrollar estrategias educativas de adaptación cultural y social, que históricamente ha permitido su supervivencia en el planeta, demostrándose así, que “la educación no es una arbitraria invención cultural sino una exigencia del proceso evolutivo” (Ángel, 2003, p. 359), que requiere de un continuo cuestionamiento y reflexión, acorde a las realidades ambientales presenten en el devenir histórico del planeta - tanto

de sus métodos como de sus contenidos -, puesto que de ello depende la subsistencia de la especie.

En resumen, se requiere una educación que como lo plantea Sauvé & otros (2008), explore “críticamente las numerosas dimensiones de “ser humanos sobre la tierra” o, dicho de otra manera, lo que significa, ambientalmente, ser” (p. 49). Es decir, una educación vinculada a lo ambiental como sistema. En otras palabras, una Educación Ambiental.

5.3. Educación Ambiental y ejes misionales universitarios

En Colombia a lo largo de los últimos veinte años, se ha venido desarrollando un proceso de construcción teórico - práctico desde la reflexión y la acción (Torres, 2002), que ha permitido la visibilidad de lo ambiental en el escenario político, administrativo, investigativo y educativo, considerando la Educación Ambiental como

el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 29)

La educación ambiental, entonces, implica un ejercicio de “concientización sobre los procesos socio ambientales emergentes, que movilizan la participación ciudadana en la toma de decisiones, junto con la transformación de los métodos de investigación y formación desde una mirada holística y enfoques interdisciplinarios” (Leff, 2002, p.215). Esta conciencia ambiental, conlleva un cambio de valores éticos y morales, que abandonando la visión egoc trica propia

del antropocentrismo, gire hacia una mirada ecocéntrica, que reconozca el valor de la vida presente en el planeta y el universo, como centro de la praxis² humana.

Esta construcción de valores ambientales, surge “como contracultura al poder tecnológico y la racionalidad económica” (Cuenca, 2012, p. 41), vigente en el planeta, y va de la mano de la aparición de los derechos humanos de tercera generación (ecológicos), que “implican una apropiación de la Naturaleza y la redefinición de estilos de vida diversos de acuerdo a las prácticas culturales e identitarias de los pueblos” (Ibídem, p. 42). Estos valores, por supuesto, deberán estar enmarcados en una educación que le permita al sujeto pensarse como parte del mundo, conociéndolo y sabiendo las consecuencias que tienen sus actos en el equilibrio natural del sistema, rigiendo así su proceder a partir de esa conciencia (Noguera, 2004). Esta educación ambiental ha de propender por el mejoramiento de la calidad de la vida, tanto humana como no humana, al igual que por un desarrollo sostenible³ de las naciones.

La consolidación de esa ética y conciencia ambiental, requerida para poner fin a la mirada capitalista y tecnócrata del ambiente, exige dinamizar y fortalecer los procesos de formación profesional desde la articulación sociedad – naturaleza – cultura. Las instituciones de educación superior deben estar preparadas para asumir los retos que impone una Educación Ambiental de

² Entiéndase en términos de “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1979, p. 33)

³ Aunque el desarrollo sostenible y su respectiva vertiente instruccional de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), promovida, desde una perspectiva sustancialmente instrumental (Sauvé, Berryman y Brunelle, 2008), por estamentos internacionales como las Naciones Unidas, no es objeto central de esta investigación, se considera importante acotar, que dicho concepto ha de ser revisado y utilizado con sumo cuidado, al momento de emprender procesos educativos ambientales en la universidad, pues como lo demuestran diversos autores que abordan el discurso del desarrollo y la sostenibilidad o sustentabilidad (González, 2008), éste esconde pretensiones económicas capitalistas tendientes a dar continuidad a la cultura consumista moderna (Robottom, 2008), que, constituyéndose en un eufemismo del crecimiento económico (Le, 2008), utiliza el lenguaje (Caride, 2008) y las celebraciones oficialistas (Gutiérrez y Pozo, 2008), como distractores e invisibilizadores de las denuncias y alcances teórico – prácticos que la Educación Ambiental, desde su enfoque crítico y emancipador (Meira, 2008b), ha ido construyendo y posicionando a nivel mundial.

este tipo. Para ello, la participación de los actores sociales en las dinámicas institucionales es esencial, no solo para producir conocimiento, sino también para comprender de manera conjunta los problemas ambientales presentes en el territorio.

Asumir este reto, exige la articulación de los ejes misionales de la universidad: extensión, investigación y docencia. Aunque retóricamente, se asume la importancia del diálogo fluido entre dichos ejes misionales, en la práctica no se evidencia claramente esta vinculación, situación que ya era asunto de reflexión, hace casi una década, por parte de Gómez (1995), quien planteaba que en “los pregrados, los vínculos entre docencia e investigación son limitados, [...] y las relaciones con la extensión se orientan a la asistencia, a los servicios o a la comprobación de hipótesis determinados en los cursos teóricos” (p. 15). Situación que aún hoy se puede evidenciar en las dinámicas curriculares universitarias, a pesar de propuestas de articulación como la de González (2006), que plantea la investigación formativa como posibilidad para generar un modelo didáctico que interrelacione estas funciones universitarias, y la de Gómez (1995), que resalta la extensión como espacio privilegiado para la interacción entre las realidades externas e internas de la universidad, y por ende su potencial para establecer una unidad dialéctica entre dichos ejes misionales.

Dado que el contexto en el que se enmarca la presente investigación, es el de la extensión universitaria, se profundizara un poco más sobre este eje misional. Como lo plantea Freire (1973), al someter la palabra a un análisis crítico, “el termino extensión [...] indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de verbo transitivo relativo, de extender *algo a*” (p.18). Esta connotación sintáctica del vocablo, trae consigo una carga semántica que lo posiciona en su dimensión de asistencia y de proyección – hacia afuera -, difuminando su valor comunicativo entre los saberes comunitarios y las realidades internas de la universidad.

Entender la extensión como proyección, “no corresponde a un quehacer educativo liberador” (Freire, 1973, p. 21), dado que pierde de vista que “las relaciones y vínculos deben comenzar por la propia comunidad universitaria” (Gómez, 1995, p.38). La interacción que la extensión permite entre la universidad y las problemáticas ambientales presentes en el territorio en el cual está inmersa, ha de partir de una concepción de los participantes, como sujetos activos de conocimiento y no como simples objetos, pues “conocer es tarea de sujetos, no de objetos” (Freire, 1973, p. 28). Además, al considerar a las comunidades como espacio de construcción dialógica, la extensión se presenta como escenario privilegiado para establecer dinámicas comunicativas entre la docencia, la investigación y las realidades sociales, naturales y culturales de la región y del país, permitiéndole a la universidad pensar propuestas de transformación, coherentes y pertinentes.

Aquí la Extensión se configura en escenario fundamental de comunicación, pues como lo afirma el Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su Acuerdo N° 004 (2008), ésta se configura en “frontera y ámbito de encuentro de la Universidad con el resto de sectores sociales, [permitiéndole reconocer] su propia identidad y que por lo tanto la docencia y la investigación reencuentren su significado y su sentido” (p. 5). En este sentido, la extensión ha de entenderse, no como ejercicio de separación o simple proyección, sino como campo de integración e interacción dialógica con la sociedad.

Para que ello sea logrado, se requiere de una acción comunicativa constante entre la docencia, la investigación y la intervención, permitiendo establecer “los vínculos con la problemática y/o potencialidades ambientales de una localidad y/o región en el país”. (Torres, 2012, p. 127). Éste diálogo provee a la universidad de los elementos necesarios para emprender una reflexión crítica

en torno a la concepción educativo ambiental de un currículo sistémico en permanente construcción.

5.4. Currículo: Una mirada crítica

Una mirada crítica del currículo, en el marco de la visión sistémica de ambiente, conlleva a trascender la concepción de currículo como “un simple *sustantivo* (los cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensar en éste como un sistema de relaciones interdependientes y conexas” (Giraldo, 2009, p. 2). Esta noción del currículo, nos lleva a comprender que el pensamiento ambiental sistémico, llevado al campo de lo curricular, permite vislumbrar ciertas estructuras lineales que se fracturan ante un reflexión crítica⁴ de este tipo, pues como lo anota Noguera, (2004), los “currículos escolares expresan el estudio y conocimiento de un mundo compartimentado y no de un mundo sistémico, altamente complejo, autopoiésico, que se autoconstruye” (p. 76).

Históricamente, las construcciones ideológicas hegemónicas, han permeado los sistemas educativos, y específicamente el currículo, para garantizar la sostenibilidad de sus intereses económicos, políticos o religiosos. Como es expresado por Rojas & Rodríguez (2012), “independientemente de la definición que de curriculum se tenga, éste hace referencia al conjunto de saberes – muchas veces en sentido amplio: conductas, actitudes, etc. -, que la escuela debe garantizar a todos los alumnos” (p. 208). Lo que lleva a considerar, que el repensar el currículo desde la perspectiva educativo ambiental, requiere que dicho conjunto de saberes, sean

⁴ Reflexión crítica, “significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en las practicas institucionalizadas de la educación, como de la relación entre nuestro pensamiento y nuestra acción educativas” (Contreras, 2001, p. 121). Para ello, se requiere de una orientación epistemológica, histórica y holística que redimensione el pensamiento racional hacia una crítica que permita reformular conceptos, discursos y prácticas cotidianamente aceptadas como válidas.

construidos en comunicación directa con las comunidades, puesto que las realidades sociales, políticas, culturales, económicas y naturales hacen parte del ambiente y por ende del currículo.

Las problemáticas ambientales hacen expresa la necesidad de partir de una contextualización y pertinencia social en el currículo, cuyo punto de inicio “se ubique en los temas ambientales con proximidad geográfica tanto a las personas que elaboran los planes de estudio, como a las personas a las que se involucra, en el desarrollo del mismo” (Robottom, 2012, p. 45). Desde este panorama, se recoge la propuesta de Gimeno Sacristán (2002), citado por Guzmán (2012), al plantear el currículo como ese

Eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (p. 36).

Así que entender el currículo desde la perspectiva de la Extensión, conlleva a configurarlo como espacio de encuentro y diálogo institucional y comunitario. Pretensión que hace parte de la agenda reflexiva de la educación ambiental, en especial en el campo de la universidad, pues esta, a partir de la extensión posee los elementos teóricos y empíricos que le posibilitan entablar esa relación dialógica entre la educación, la sociedad, la teoría y la práctica. Posibilitando que el contacto directo con las potencialidades y problemáticas ambientales del territorio, se procuren resolver, con base en un razonamiento dialéctico que reflexione y redimensione estas realidades que aquejan el planeta y los seres que lo habitan.

Esta relación sistémica y dialógica debe abrir la puerta a múltiples escenarios de reflexión, acción, participación, investigación, formación y extensión que le permita a la universidad reconocer que

“su papel, tanto en la investigación como en la formación y en la extensión, es esencial para la construcción de un conocimiento orientado a la preservación y uso sostenible de la biodiversidad, que responda a la categoría de un país mega diverso y pluricultural. Aquí el análisis permanente de la interacción sociocultural es prioritario, ya que permite la comprensión de dicha biodiversidad como patrimonio de las comunidades, facilitando los procesos participativos y de apropiación de las realidades ambientales”. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 43)

Es en este marco en el que se instaura la pregunta por los aportes que los proyectos ejecutados desde el programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, generan como potenciales dinamizadores del currículo de formación de pregrado.

6. MARCO METODOLÓGICO

En el presente trabajo se realizó un estudio descriptivo, haciendo uso de la investigación documental en el marco del paradigma cualitativo, mediante categorías apriorísticas, que permitieron reflexionar críticamente sobre los proyectos de extensión en educación ambiental que se ejecutaron en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el período comprendido entre 2009 – 2014/1.

6.1. Referentes teóricos

El objetivismo promovido por la visión positivista de la razón y el conocimiento, ha olvidado que el investigador no puede escapar de su condición de sujeto inmerso en la realidad investigada, puesto que el investigador crítico es participante activo antes, durante y después de ejercer su reflexión crítica sobre el fenómeno indagado (McCarthy, 1992). La acción y la reflexión se presentan en una constante relación dialógica, que facultan al crítico del contacto directo con la realidad interrogada desde las construcciones que históricamente ha realizado en su cotidiano modo de vivir.

La razón instrumental (Horkheimer, 2002), ha generado una relación entre el ser humano y su ambiente mediada por la separación, el distanciamiento y la dominación. Al olvidar que “el investigador social no es, como pudiera erróneamente suponerse, un observador, explicador y predictor neutral, ni es un crítico soberano que pueda asumir con seguridad su propia superioridad moral o cognitiva” (McCarthy, 1992, p.140), esta racionalidad empírico-positivista promueve una objetivación de la realidad como base fundamental del proceso investigativo, generando una supuesta neutralidad entre el sujeto que indaga y el fenómeno cuestionado. Neutralidad que es cuestionada por Habermas (1997), quien al abordar el conocimiento desde la óptica del interés, afirma que el “establecer una estricta separación y escisión entre valores y hechos significa oponer al puro ser un abstracto deber-ser” (p. 35). Es decir, que la separación dada entre los hechos observados y la valoración que el investigador hace de ellos, forman una realidad que no se puede obviar ni mucho negar, sin caer en la retórica de lo utópico e idealista.

El sujeto investigador, es participante activo durante todas las fases del proceso investigativo, puesto que “los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social

objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La investigación se enmarca en la relación subjetiva entre el investigador y la problemática abordada. Relación que, defendida por el llamado paradigma cualitativo,

Se alimenta continuamente de la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como, del análisis de la documentación teórico, pertinente y disponible”. (Tamayo, 1999)

En tanto que la investigación cualitativa procura “lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular” (Vera, 2014), en el presente trabajo, se hace uso de un estudio descriptivo de los proyectos de extensión en educación ambiental, puesto que “los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Baptista, Fernández y Hernández, 1997).

Este ejercicio descriptivo se realizó sobre los proyectos de extensión en educación ambiental que se ejecutaron en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los últimos cinco (5) años, periodo comprendido entre 2009 – 2014/1. Por esta razón, se hizo uso de los principios y técnicas propias de la investigación documental, puesto que permite construir conocimientos a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de documentos. Aquí se ha de entender la investigación documental en el sentido que Barbosa, Barbosa & Rodríguez (2013), le dan al parafrasear a Uribe (2004) y Gutiérrez (2012): “una investigación sobre la producción investigativa, teórica o metodológica, en donde emerge la posibilidad de articular las

conceptualizaciones, discursos y prácticas, así como indagar por la dinámica y lógica de dicha producción” (p. 90).

6.2. Categorización Apriorística

Lo educativo ambiental y lo curricular se configuran por si mismas en las categorías fundantes de la investigación, que pensadas desde el contexto de la extensión universitaria, se traducen en las categorías apriorísticas: *Praxis educativo ambiental* y *Diseño curricular de intervención*, respectivamente.

Para mediar la dialéctica entre currículo y Educación Ambiental, cada categoría se dividió en subcategorías. (Ver Tabla 1.)

Para el caso de la categoría *Praxis educativo ambiental*, se hizo uso de los lineamientos planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2012), en lo referente a las dimensiones *Conceptual*, *Contextual* y *Proyectivo*, como elementos constituyentes del marco de acción estratégico que orienta las acciones que en educación ambiental se adelantan en el país y que se articulan con el ejercicio de reflexión y acción propio de esta dinámica nacional.

La categoría *Diseño curricular de intervención*, se dividió en dos subcategorías: *Relaciones de enseñanzas y aprendizajes* y *Seguimiento/Valoración*. Esta división obedeció al dialogo teórico-práctico dado entre el campo de la teoría curricular⁵ y las dinámicas propias del diseño de los proyectos contractuales de la extensión universitaria.

⁵ Para abordar este tema sobre el currículo, se hizo uso de la teoría curricular, la cual “intenta brindar unos elementos que permitan entender y explicar la importancia educativa de las relaciones entre el currículo, el individuo, la sociedad y el contexto” (Giraldo, 2009, p.2).

Categoría	Subcategoría
Praxis Educativo Ambiental	Conceptual
	Contextual
	Proyectivo
Diseño Curricular de Intervención	Relaciones de Enseñanza - Aprendizaje
	Seguimiento – Valoración

Tabla 1. Categorías y Subcategorías apriorísticas

La pregunta y objetivos de la investigación, han sido traducidos en las categorías Praxis Educativo Ambiental y Diseño Curricular de Intervención, las cuales a su vez se han transcrito en las subcategorías mencionadas en la tabla 1. Para especificar con mayor detalle los datos que se buscaron en la población intervenida, se estructuraron referentes de lectura que permitieron a los investigadores tener una guía clara y precisa para su indagación en el trabajo de campo. Dado que este esquema metodológico, se materializó en la aplicación de las técnicas de recolección de información, cada pregunta e ítem que los componen, fueron diseñados a la luz de estos referentes de lectura, logrando así, que la información obtenida estuviese lo más ajustada posible a los intereses, interrogantes y objetivos de la investigación, constituyéndose así un sistema metodológico claro y pertinente (Tabla 2).

SISTEMA DE CATEGORIAS				
Categoría	Subcategoría	Referentes de Lectura	Técnicas	
			<i>Hoja de Vida de Proyectos</i>	<i>Entrevista Semi estructurada</i>
Praxis Educativo Ambiental	<i>Conceptual</i>	Núcleos Temáticos	Ejes Temáticos, Referentes Bibliográficos	Preguntas: 1,2,3,4,8
	<i>Contextual</i>	Reflexión – Acción. Problemática Ambiental.	Objeto, Población Intervenida, Compromisos Contractuales.	Preguntas: 1,2,4,8
	<i>Proyectivo</i>		Productos/Conclusiones.	Preguntas: 4,8



Diseño Curricular de Intervención	<i>Relaciones de enseñanza/ Aprendizajes</i>	Metodologías, Sujetos. Expectativas/Necesidades. Visión Compartida. Situación Relacional y Posicionamiento de Actores.	Estrategias Didácticas, Metodología, Población Intervenida.	Preguntas:5,6,7,8
	<i>Seguimiento – Valoración</i>	Sistema e Instrumentos Aplicados. Manejo del Riesgo. Sostenibilidad.	Seguimiento/Valoración, Productos.	Preguntas:6,8

Tabla 2. Categorías y subcategorías asociados a las técnicas de recolección de información a partir de los referentes de lectura establecidos.

6.3. Técnicas de recolección de la Información

Las técnicas que se utilizaron para recolectar la información, fueron la Hoja de vida de proyectos y la Entrevista semi estructurada.

La Hoja de vida de proyectos, se construyó a partir del relacionamiento entre los presupuestos teóricos delimitados en las subcategorías apriorísticas, y los elementos que generalmente componen los formatos en los que se inscriben los Proyectos contractuales, a saber: nombre de contrato/entidad, objeto contractual, fecha o período de ejecución, compromisos contractuales, población intervenida, ejes temáticos, referentes bibliográficos, metodologías, estrategias didácticas, seguimiento/valoración y productos/conclusiones. El objetivo de esta hoja de vida de proyectos fue el de consolidar los datos obtenidos de cada uno de los proyectos de extensión en educación ambiental abordados en la revisión documental (Ver anexo 1).

La entrevista semi estructurada se diseñó con la finalidad de ampliar lo descrito en la hoja de vida de proyectos, a partir de los conocimientos que el Coordinador del Programa de Educación Ambiental y uno de los Coordinadores de proyectos en Educación Ambiental del Programa de

Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación,

poseen al respecto, permitiendo contextualizar los datos recolectados durante la revisión documental. La elección de los autores/actores⁶, obedeció al criterio de calidad del informante, quienes por su conocimiento en la temática abordada eran quienes mayor y mejor información podían aportar. La duración aproximada de cada entrevista fue de 60 a 70 minutos. (Ver anexo 2)

6.4. Técnicas de organización de la información

Para la organización de la información recolectada se utilizó la matriz de doble entrada y el mapa de relacionamiento. Estas técnicas estuvieron guiadas por las categorías y subcategorías, y por los principios de pertinencia y relevancia, que se explicaran en líneas posteriores.

Se realizó para el caso de las *entrevistas semi estructuradas*, una matriz de doble entrada con el consolidado de éstas - dos entrevistas-, cuyo formato puede apreciarse en Tabla 3; y para el caso de la revisión documental hecha a los proyectos de extensión a partir de la *Hoja de vida de proyectos*, se realizó otra matriz de doble entrada que consolidó toda la información recolectada de éstos -siete proyectos conformados por 20 contratos-, cuyo formato se presenta en la Tabla 4.

A partir de lo consolidado en las dos matrices, se realizó la triangulación hermenéutica (cisterna, 2005), y a partir de los resultados obtenidos mediante éste análisis, se elaboró un mapa de relacionamiento que se puede apreciar en la Figura 4.

Matriz doble entrada: Entrevistas semi estructuradas		
Entrevista	Praxis Educativo Ambiental	Diseño curricular de intervención

⁶ Figura que se ha venido construyendo en las dinámicas de la Línea de Investigación de Educación Ambiental del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y que se fundamenta en la conversación como espacio de creación colectiva, en la cual el agente social "es a la vez actor y autor" (Bermúdez, 2005, p. 114) del proceso de construcción y deconstrucción de conocimientos.



a N°	conceptual	Contextual	proyectivo	Relaciones Enseñanza/ Aprendizaje	Seguimiento/Valoración
1					
2					

Tabla 3. Formato de matriz de doble entrada para el consolidado de la información seleccionada a partir de las entrevistas semi estructuradas.

Matriz doble entrada: Hoja de vida de Proyectos					
Proyecto Nombre Entidad	Praxis Educativo Ambiental			Diseño curricular de intervención	
	conceptual	contextual	proyectivo	Relaciones Enseñanza/ Aprendizaje	Seguimiento/Valoración
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Tabla 4. Formato de matriz de doble entrada para el consolidado de la información seleccionada a partir de las hojas de vida de proyectos.

6.5. Técnica de Análisis: Triangulación hermenéutica

Dado que la investigación se enmarca en una racionalidad hermenéutica, en la cual la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos dependen de la rigurosidad con la que el investigador interpreta y analiza la información recolectada sobre la temática abordada, se ha decidido hacer uso de los pasos propuestos por Cisterna (2005), en cuanto a categorización apriorística y triangulación hermenéutica se refiere, entendiendo esta última como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”(p. 68).

Este proceso de análisis, permite al investigador reunir y cruzar dialécticamente toda la información pertinente y relevante al objetivo de la indagación a través de

un *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal (Cisterna, 2005, p. 68).

De forma práctica, esto se logra mediante la aplicación de los siguientes pasos (Ver Figura 3):

- ***La selección de la información:*** La información recolectada con las Hojas de vida de proyectos y las entrevistas semi estructuradas, se sometió a los principios de pertinencia y relevancia, acorde a la pregunta y objetivos que guían la investigación. La información seleccionada se consignó en una matriz de doble entrada en la cual se cruzaban las categorías y subcategorías apriorísticas con los diferentes estamentos (proyectos y entrevistas).
- ***La triangulación de la información por cada estamento:*** En un primer momento se cruzan las respuestas dadas por los entrevistados en el nivel de las subcategorías (conclusiones 1º nivel), luego se cruzan estas entre sí, agrupándolas de acuerdo a las categorías (conclusiones de 2º nivel), y finalmente se cruzan estas conclusiones categoriales, teniendo así las conclusiones de 3º nivel. El mismo procedimiento se realiza con el consolidado de los proyectos analizados a partir de la revisión documental.



Figura 3. Pasos de la Triangulación Hermenéutica

- ***La triangulación de la información entre estamentos y entre las diversas fuentes de información:*** Acto seguido se relacionaron las conclusiones obtenidas de las entrevistas con las obtenidas en los proyectos desde de conclusiones de tercer nivel, obteniendo así los resultados de investigación.
- ***La triangulación con el marco teórico:*** Finalmente, estos resultados entran a dialogar con los referentes teóricos que orientan la investigación, dando como producto la discusión y el análisis.

7. Consideraciones Éticas

En el presente trabajo de grado, se siguieron los lineamientos éticos básicos de honestidad, respeto de los derechos de terceros, relaciones de igualdad, confidencialidad, derechos de autor y demás normas o reglamentos existentes en la Universidad, Facultad o Departamento en donde se realizó la investigación.

Además, se realizó, un Consentimiento Informado para cada una de las personas u organizaciones que participaron en este estudio, resaltando que los resultados obtenidos en esta investigación serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

8. Análisis y resultados

8.1. *La selección de la información*

La información recolectada se encuentra consignada en los instrumentos de recolección: Hoja de vida de proyectos (ver anexo 3) y transcripción de las entrevistas semiestructuradas (ver anexos 4 y 5). De esta información recolectada, se seleccionó aquella que cumplía los principios de pertinencia y relevancia, con respecto a la pregunta y objetivos de investigación. Dicha información seleccionada fue consignada en las matrices de doble entrada de los proyectos (ver anexo 6), y las entrevistas (ver anexo 7). Con base en esta información, se procedió a la triangulación de la información por cada estamento⁷.

8.2. *La triangulación de la información por cada estamento*

El desarrollo de este paso, consta de tres subpasos, que buscan un ejercicio de síntesis inferencial ascendente de la información, partiendo de las subcategorías, luego por categorías, y por último entre categorías, dando como resultado, el consolidado de las opiniones inferidas con relación con las preguntas centrales que guían la investigación.

Dicho proceso se realizó con cada uno de los estamentos – proyectos y entrevistas -, por separado.

⁷ Entiéndase por estamento la agrupación de actores-autores, que comparten ciertas características que permiten identificarlos y diferenciarlos, en nuestro caso, se manejarán como estamentos, los coordinadores entrevistados y los proyectos estudiados, es decir, dos estamentos, que para asuntos de comodidad, se nombrarán como Entrevistas y Proyectos, respectivamente.



8.2.1. Proyectos

Se revisaron veinte (20) contratos, celebrados con 7 entidades, a saber: Ministerio de Educación Nacional, Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Corantioquia, Empresas Públicas de Medellín, Municipio de Cocorná, Secretaria de Educación de Medellín, Banco de Proyectos de Extensión de la Universidad de Antioquia.

8.2.1.1. Conclusiones de primer nivel (Por subcategoría)

Subcategoría: Conceptual

La educación ambiental, se presenta como un despliegue de reflexiones y acciones, mediadas por núcleos temáticos, que en comunicación permanente con las realidades contextuales, re significan y movilizan conceptos centrales como: educación, pedagogía, didáctica, comunicación, territorio, investigación, ambiente, cuerpo, lúdica, problemática ambiental, transversalización, interdisciplinariedad, ética y educación ambiental. Esta pluralidad conceptual, establece conexiones dialógicas dinámicas, que van configurando una red de sentidos y construcciones teórico-prácticas que sustentan el accionar crítico reflexivo de la educación ambiental, en tanto clarifican y posibilitan la consolidación de “un horizonte común que nos permita a todos mirar con los prismas adecuados” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), todos los emprendimientos humanos, en clave de reflexión crítica y emancipadora.

Esta red conceptual, tiene su centro en la relación dada entre lo Ambiental y lo educativo. En todas los proyectos ejecutados durante estos últimos cinco (5) años, por el Programa de Educación Ambiental, se evidencia claramente que la concepción de Ambiente, como sistema dinámico definido por las interacciones dadas entre las dimensiones sociales, naturales y

culturales, presentes en los territorios, y ancladas en las realidades extrínsecas e intrínsecas del ser humano (Contrato Interadministrativo 8817, 2010), se configura en elemento fundamental del accionar educativo ambiental.

Desde esta conceptualización de lo ambiental, la educación se reconoce como proceso socio-cultural permanente, direccionado hacia la formación integral de sujetos creadores y transformadores de cultura (Contrato Interadministrativo 8817, 2010), mediante el análisis sistémico de problemáticas mundiales – motivos, efectos, interrelaciones – estimulando así, la configuración de una conciencia crítica que tenga como base, el “respeto por las autodeterminaciones de los pueblos y soberanía de las naciones, [...] la solidaridad, la igualdad y el respeto por los derechos humanos” (Contrato PS 1754, 2011), y naturales.

Para ello, esta educación, vista desde el lente sistémico de lo ambiental, ha de valerse de estrategias democráticas de cooperación y participación, que permitan “recuperar, reconocer, reflejar y utilizar la historia indígena, así como promover la diversidad cultural, lingüística y ecológica”(Contrato PS 1754, 2011) de las comunidades, orientando la resolución de conflictos de forma conjunta, cooperativa y dialógica, y abriendo así, las oportunidades para que los cambios democráticos, en los que las comunidades retomen la conducción de sus propios destinos, se propicien. (Contrato PS 1754, 2011)

Así las cosas, la educación se configura como acto político, no neutral, que ha de tener como base el pensamiento crítico, integrando valores, conocimientos, acciones, actitudes y aptitudes que conviertan cada oportunidad en una experiencia formativa de respeto a los ciclos vitales del planeta y de empoderamiento democrático de las diversas poblaciones humanas sobre las

potencialidades y problemáticas ambientales presentes en sus territorios. (Contrato PS 1754, 2011)

La relación dada entre estas concepciones de Ambiente y Educación, crean el concepto de Educación Ambiental, el cual, fundamenta el proceso formativo en un “continuum de aprendizaje” (Contrato interadministrativo 470, 2012), logrado por el sujeto al involucrarse, participar e interactuar a partir de la experiencia directa, con el trabajo en y con la comunidad, empoderándose de su situación real. La educación ambiental, entonces, se configura como una “herramienta pedagógica, didáctica e investigativa que permite la construcción de estructuras sociales y culturales, [...] en donde se busca la participación real, permanente, consciente y eficaz” (Contrato Interadministrativo 8817, 2010), de todos los actores presentes, directa o indirectamente, en los procesos de elaboración de los nuevos valores, requeridos para la consolidación de una cultura ambiental sostenible.

La escuela, como escenario tradicional del proceso educativo, es un concepto obligado de análisis en el discurso de lo educativo ambiental, puesto que la institucionalidad escolar (abarcando en este concepto, todos los niveles de educación: preescolar, básica, media y superior), sigue “representando el papel de instancia reguladora de los cuerpos” (Contrato interadministrativo 470, 2012), donde los espacios de construcción de conocimientos son pocos en relación con los destinados a la “reproducción de datos, hábitos y creencias” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Este elemento asfixiante, observado en la escuela, ha de ser sometido al análisis rizomático del pensamiento ambiental, el cual ofrece otros caminos de reflexión a partir de los saberes construidos, desde la sensibilidad y la creatividad, por los sujetos/actores, configurando una educación ambiental como “experiencia vital auto estructurada

en el encuentro con los otros” (Contrato interadministrativo 470, 2012), desde las dimensiones subjetivas del hacer, el pensar y el sentir.

Así las cosas, la escuela se ha de transformar en “un actor colectivo que propicie espacios de reflexión y de cambio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), desde una visión sistémica, una concepción de integralidad del proceso formativo y una “hermenéutica de la didáctica” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), potencializando las lecturas de comunidad y la materialización de una “escuela abierta e interdisciplinaria” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Con igual fuerza que emergen, en este escenario, los conceptos de ambiente y educación, lo hace el de territorio, en tanto eje que atraviesa lo social, cultural, político y natural. El Territorio, entendido no como realidad física estática, sino como “manifestación de la relación cambiante entre los seres humanos y sus entornos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), está mediado por la complejidad de las relaciones dadas entre las dinámicas culturales (humanas) y naturales (ecosistémicas).

El territorio, como ese lugar que se habita, se conceptualiza como “mundo de vida simbólico – biótico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que está en constante movimiento, desde los afectos y los miedos de todos los sujetos que hacen ciudadanía y tejido ambiental. Los actores, son el territorio mismo que habitan, pues el ser humano *es*, en un territorio y representa una pequeña parte de él. De ahí, que el territorio, se constituya en objeto de lectura reflexiva y crítica desde los sentires y representaciones construidas por todos y cada uno de los integrantes de una determinada comunidad.

Esta configuración del concepto, “como territorio de vida (referido a la vida como entidad y no solamente a la vida humana)” (Contrato interadministrativo 470, 2012), amplía el universo de

relaciones y construcciones ambientales, que requieren ser visibilizadas y analizadas, por parte de los sujetos/ actores del proceso formativo, posibilitando así, una reflexión y acción sólida y coherente con las potencialidades y problemáticas ambientales que resultan de estas interacciones. Esta exigencia dialógica, dada entre territorio y ambiente, requiere del concepto de investigación, el cual, germina como elemento articulador de toda praxis educativa ambiental.

La investigación se torna en “base primordial para todo proyecto ambiental escolar” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Esta ha de ser eminentemente participativa e innovadora, constituyéndose en punto de partida para los ejercicios de cartografía social y de lecturas geohistóricas del territorio. (Contrato PS 168, 2013)

La apuesta por construir conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, no se materializa con la fuerza necesaria en las prácticas educativas ambientales presentes en el contexto colombiano, pues, como reiterativamente lo manifestaban los participantes de los distintos proyectos descritos en la revisión documental, la investigación en “pocas ocasiones es aplicada, debido al poco adiestramiento académico y metodológico de los docentes” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) y dinamizadores ambientales, y a las limitaciones materiales e institucionales, que al no valorar el tiempo y energía que este ejercicio exige del maestro, obstaculizan una investigación seria, profunda y sistemática. (Contrato interadministrativo 470, 2012)

La investigación, entonces, dota de nuevos sentidos las prácticas pedagógicas y didácticas de la escuela, al integrar la formación a los ejercicios de reflexión y acción en y del territorio y el ambiente. Metodologías como el performance teatral, el trabajo a partir de modelos de

investigación en la construcción de preguntas guía y de pequeños experimentos, la investigación – acción – participación (IAP), los diagnósticos de base, la

sistematización de experiencias significativas y la lectura de contextos, son algunos de los elementos que surgen de ésta dinámica dialéctica, produciendo una serie de propuestas didácticas de investigación que al constituirse en proyectos curriculares que articulan la investigación y la experimentación, hacen del proceso formativo, inicial y permanente del profesorado, un acontecimiento vivencial, crítico y emancipador. (Contrato interadministrativo 4600049789, 2013)

Se propone un énfasis en los ejercicios de sistematización y lectura contextual, como dinámicas investigativas relevantes de la práctica educativa ambiental, puesto que son altamente valoradas en todos los espacios de influencia de los proyectos analizados. La lectura de contexto, por ejemplo, es considerado como “un aprendizaje exitoso que merece una continuidad y mejoramiento tanto conceptual y metodológico” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en aras de trascender lo operativo y mecánico de su uso, proponiéndose una concepción estético – ambiental fundamentada en “las cinco pieles de Hundertwasser: Primera piel: La epidermis; segunda piel: La ropa; tercera piel: El hogar; cuarta piel: El entorno social y la identidad; quinta piel: El entorno mundial, ecología y humanidad” (Contrato PF 087, 2012), proponiendo un ejercicio de lectura y escritura crítica y creativa del territorio a partir de dichas categorías, dando paso a una lectura de contexto de carácter holístico.

Este pensamiento holístico, entendido como “la totalidad de cada ser, de cada realidad y a la red de relaciones que une los seres entre ellos y los sentidos que se desprenden de estas relaciones” (Contrato interadministrativo 470, 2012), conquista, en la reflexividad del actuar, el sentir y el pensar, la concepción integral de la formación del sujeto, en tanto comportamiento,



valores y actitudes. Esta lectura crítica y holística, se potencializa con la

sistematización, en tanto proceso de investigación, posibilitando la identificación de experiencias educativo ambientales significativas para la comunidad, a partir de criterios como la innovación en la práctica pedagógica, el impacto positivo en las dinámicas sociales y familiares, y el mejoramiento en la condiciones de vida de los pobladores. (Convenio 11389, 2010)

Estos pobladores, reconstruyen diariamente su ambiente, desde las interacciones dadas entre su individualidad y los demás seres y elementos que conforman el territorio. Esta comunicación parte del referente territorial más cercano del sujeto, que es su cuerpo. Este primer escenario territorial del sujeto permite, a partir de sus sistema nervioso central, configurar su comunicación con el ambiente desde sus emociones y sensibilidades humanas, que se evidencian en su pensar, sentir y hacer, en el marco de sus inteligencias múltiples, dándoles elementos de construcción y reconstrucción de sentidos, imaginarios, representaciones y saberes desde lo que sus sentidos le permiten tocar, oler, escuchar, ver y degustar. (Contrato interadministrativo 470, 2012)

Esta triada conceptual – pensar, sentir, hacer – deriva en sustento teórico – práctico altamente relevante al momento de proponerse nuevas reflexiones desde el campo de la didáctica. Y en este soporte conceptual, la lúdica - en estrecha relación con el arte (música, teatro, danza, folklor) -, se posiciona como conceptualización central de todo el ejercicio pedagógico – didáctico de la educación ambiental, puesto que pone en juego habilidades sociales de trabajo en equipo, talentos personales y saberes, es decir, pone “el territorio en juego” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Metodológicamente, esta triada deriva en una propuesta organizativa – administrativa de la institucionalidad educativo ambiental, consistente en la conformación de tres subgrupos que



condensan los elementos conceptuales neurales de la praxis educativo ambiental, a saber: El pensar que recoge toda la construcción racional - científica, el sentir que aborda lo creativo - lúdico, y el hacer, que enmarca el componente axiológico – educativo del ser (Contrato interadministrativo 470, 2012). Es así, como el juego, se constituye, entonces, en la herramienta metodológica que dinamiza “todas las construcciones de carácter colectivo” (Contrato interadministrativo 470, 2012) e individual, incrementando los niveles de continuidad de los procesos, pues, la didáctica del juego facilita la transversalización de lo educativo ambiental en el currículo, propiciando conocimientos y lecturas de las realidades sociales, naturales y culturales, partiendo de la sensibilidad humana y de la figura del homo ludens, en tanto “ser eco-bio-psico-social” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que jugando, le apuesta a un ejercicio crítico de reecantar el mundo y re-encantarse a sí mismo.

Dado que el proceso educativo ambiental gira en torno al elemento formativo como fin, no es de extrañar que el componente pedagógico – didáctico florezca como elemento transversal de todo el diseño, ejecución, seguimiento y valoración de las intervenciones realizadas en este espacio de construcción y gestión curricular. La pedagogía social crítica, la ecopedagogía y la pedagogía de la madre tierra, se posicionan como fundamentales en estas dinámicas educativas ambientales. De la pedagogía social crítica, se rescata su utilización de la investigación como eje central de su accionar reflexivo, mediante las lecturas de contexto, entendidas como lecturas socio críticas desde la dialéctica dada entre las categorías “conciencia-mundo, teoría-practica, individuo-sociedad, critica-posibilidad y educador-educando” (Contrato PF 087, 2012). De la pedagogía de la madre tierra y la ecopedagogía, se valora el hecho de centrar su estudio en el comprender las configuraciones contextuales en las que “las comunidades viven y se interrelacionan” (Contrato PS 168, 2013).

Este reflexionar pedagógico, lleva su mirada, fundamentalmente, al rescate y valoración de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, que fundan el conocimiento en “una visión de la realidad sustentada en ciclos y fuerzas retroactivas del universo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en contraposición a la visión homogenizante y euro centrista (occidental) del conocimiento científico, predominante en la división epistemológica (disciplinar) que funda los currículos escolares, y que no da cabida a los saberes comunitarios. (Contrato interadministrativo 470, 2012)

La transversalización, es otro concepto que emerge con vital fuerza e importancia en este ejercicio investigativo, puesto que se instaure en esta coyuntura cultural del conocimiento, contradiciendo “de entrada las divisiones epistémicas del modelo educativo nacional” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que se encuentra anclado en una estructura disciplinar de la ciencia occidental.

La transversalización, complementa y supera las propuestas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del currículo con dimensión ambiental, en tanto que busca “proveer conceptos y saberes abstractos, y generar una dinámica de reflexión y práctica” (Contrato interadministrativo 470, 2012), mediante la integración y aplicación de dicho universo conceptual, para solucionar problemas propios del contexto vivencial.

Los saberes, entendidos como aquellos “datos codificados culturalmente que pueden constituirse en referentes identitarios de las comunidades” (Contrato interadministrativo 470, 2012), son compilados en la categoría conceptual “Ancestrabilidad”, con la cual, se hace referencia a esa “habilidad del sujeto para recordar su ley de origen, construir su identidad y propiciar aprendizajes (relación con la tierra, conocimiento espiritual, centros de conocimiento

universal)” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como lo son las culturas hinduistas y amerindias.

La racionalidad instrumentalizadora, que el conservacionismo implanta en las propuestas ambientales al reproducir un sistema de dominio paternalista, que “no reconoce al ser humano y los entornos como parte de una extensa red interactiva, cibernética” (Contrato interadministrativo 470, 2012), sino que instala una mentalidad que lleva a considerar a los seres – animados e inanimados – como sustancias y no como valores o unidad. El elemento ancestral, revitaliza la concepción de cultura, en tanto es vista como el resultado de “las relaciones del ser humano con los entornos” (Contrato interadministrativo 470, 2012), instituyéndose una cultura ambiental, que de la mano del dialogo de saberes establecido desde una postura horizontal, cuestiona dicho conservacionismo.

En el marco de esta lógica proteccionista-paternalista, se ha de poner especial atención al uso del término “recurso” - muy anclado en los discursos ambientales, e incluso, educativo ambientales -, puesto que su definición se encuentra situada en las lógicas neoliberales de la producción. El recurso “es una cosa que no cumple su fin sino es transformada en otra cosa” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Este término, elimina radicalmente, cualquier construcción armónica, por tanto, es necesario que se aparte “de todos los discursos, textos y proyectos ambientales” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que se emprendan desde la perspectiva sistémica.

Este ejercicio requiere de razonabilidad - “flexibilidad intelectual y apertura al cambio” (Contrato interadministrativo 470, 2012) -. Flexibilidad y apertura, posibles desde el concepto de participación, que, entendida como “proceso pedagógico de formación permanente de

ciudadanos” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y en clave de la pertinencia e integralidad, genera autonomía social y aprendizajes significativos, a partir del

diálogo, la construcción socio – cognitiva, el acumulado cultural de saberes y la argumentación como elemento dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando la búsqueda de propuestas y soluciones a las problemáticas ambientales presentes en las localidades.

Para comprender el concepto de problemática ambiental, se ha de aceptar que el ser humano hace parte del ambiente y por ende, sus acciones influyen en su equilibrio. Cuando las acciones sociales, culturales y naturales del ser humano pierden la armonía con el entramado general del ambiente, se genera un desequilibrio que se conceptualiza como Problemática ambiental. De ahí, que la educación ambiental, ha de fundamentar el proceso formativo en el ejercicio de auto reconocimiento del sujeto de su ser ambiental (Contrato PS 168, 2013)). Ser que se da en el encuentro con el otro y lo otro, en una construcción propia, permanente, resultado de la interacción dada entre los factores ambientales (natural, social, cultural) y su disposición interna (creencias), mediada por la sensibilidad humana: el cuerpo de las sensaciones y sentimientos.

Esta interacción extrínseca e intrínseca del ser ambiental, pone de manifiesto la esencia comunicativa de la educación ambiental. La comunicación, vista como medium y herramienta estratégica, se presenta como la vía más poderosa y efectiva para la educación ambiental, que desde una praxis crítica, promueva transformaciones en las realidades sociales y culturales, que redunden en seguridad territorial.

La seguridad territorial, es el “efecto de la interacción humana en un espacio determinado” (Contrato interadministrativo 470, 2012); y debe regirse a través de las organizaciones comunitarias que son las que viven y sienten sus territorios. Nuevamente, las lecturas del

territorio realizadas desde los ojos de los mismos pobladores, se configuran en herramientas potenciales para desarrollar una idea de seguridad, más allá del control centralizado por instancias burocratizadas y alejadas de las realidades locales.

Esta seguridad territorial va anclada a los conceptos de ciudadanía ambiental y ciudadanía ecológica. La ciudadanía ambiental es “clave para la transformación de la cultura ambiental en términos de las relaciones e interacciones sociales” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Este concepto parte de la relación entre la ciudadanía y el medio ambiente, que desde el punto de vista liberal, solo se da en la esfera pública. Por ende, “hace parte del proyecto político de la sostenibilidad, mediante la adjudicación de responsabilidades ecológicas” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Sus virtudes son la razonabilidad y voluntad para aceptar argumentos convincentes y legitimadores de los procesos, en el marco del modelo del estado – nación. De ahí que, implica el reconocimiento de derechos por parte del estado para poder participar en las diversas transformaciones sociales, culturales y naturales requeridas.

La ciudadanía ecológica, supera los límites de la ciudadanía ambiental, pues se parte del concepto de huella ecológica, como “resultado de las relaciones materiales y metabólicas entre las personas individuales y su medio ambiente” (Contrato interadministrativo 470, 2012), ampliando su acción más allá de las fronteras de los estados – nación. Esta ciudadanía ejerce su reflexión desde conceptos como el Eco-consumo, que permite pensar el desequilibrio social y ecológico, partiendo de escenarios de discusión local cercanos al sujeto - Eco-huertas, tiendas escolares -, para luego abordar lo regional, nacional y planetario.

La *E-construcción*, también se presenta como elemento de reflexión desde la dimensión política del sujeto social. Para afrontar el reto de la libertad desde la comunicación entre “el

sujeto político y el sujeto educativo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y teniendo en cuenta que los temas legislativos son muy importantes para tener incidencias en el territorio, se plantea el dilema ético de la responsabilidad, la institucionalización y participación de la educación ambiental en el proceso de formación política.

Este sujeto político, afronta los retos del pensamiento ambiental desde la apuesta por unos valores centrados en los desarrollos conceptuales hasta aquí esbozados, tales como: el respeto a la vida en todas sus manifestaciones; la participación ciudadana, en tanto que el ciudadano es protagonista decisor y activo de los procesos de transformación; la democracia, como posibilidad real de participación; la responsabilidad intergeneracional y ambiental (afecto, amor, compromiso), con quienes heredaran la tierra; la solidaridad y reciprocidad que se desprenden de comprender que todo está relacionado; la equidad, entendida como igualdad de oportunidades y capacidad real para acceder a ellas; y la perspectiva de género.

Temáticas:

De esta red de conceptos, se desprende diversidad de temas que, articulados al componente pedagógico-didáctico y a las dimensiones natural, social y cultural del ambiente, permiten potencializar el ejercicio de reflexión y acción de la educación ambiental, a saber:

Pedagogía-Didáctica

Profundización sobre los diversos enfoques pedagógico-didácticos, problema ambiental, institucionalización del PRAE, inclusión de la educación ambiental en la educación formal, el PRAE en las dinámicas del desarrollo social, la formación y autoformación de docentes, integralidad humana, desarrollo humano, la educación ambiental desde lo pedagógico ambiental,

interdisciplinariedad, eco-huertas, investigación etnográfica, ambientalización de la educación, historias de vida en relación a la cuenca, Referentes de comparación (experiencia de casos), Contabilidad, medición histórica, medición actual (artesanal), ciclos del agua (renovación, demanda, oferta, uso), Comportamiento físico y químico (experimentación).

Dimensión natural

Ecología, ecosistemas colombianos, población, Biodiversidad, ciclos de vida, Especies residentes, habituales, migratorias, cambio climático, manejo de residuos sólidos, manejo de cuencas, gestión del riesgo, Agua: calidad, volumen, externalización de la tierra (extranjerización), emergencia nacional, deterioro de fauna y flora, desarrollo sostenible, puntos críticos por condiciones naturales, planeación y ordenamiento de la micro cuenca, relación de bosque, bosque parque, cultivo, orgánicos, reciclaje.

Dimensión social

Representación social, contexto histórico, cartografía social y geográfica, derechos ambientales, legislación ambiental, educativa y educativa ambiental, derechos humanos, factores sociales y políticos, civismo, progreso y desarrollo sostenible, seguridad y soberanía alimentaria, noción de la vulnerabilidad, identificación de la zona, de la vivienda, entre otros, respecto al riesgo, pendiente, impermeabilización, sistema de alcantarillados (diseño, pertinencia, capacidad, efectividad), condiciones ambientales y sociales, corredor biológico, conexión, extensión, zonas de recuperación, organización, oportunidad y emprendimiento (voluntariado, liderazgo juvenil ambiental, organismos especializados), derecho al agua vs negocio del agua, agua y potabilización, aspersión y sedimentación (avances, limitaciones y estancamiento de las

propuestas), Proyectos y desarrollo, Noción de desarrollo, Normatividad, sostenibilidad vs desarrollo.

Dimensión cultural

Ambientes saludables, paz, salud, resolución de conflictos, amor a sí mismos, auto respeto, alimentación sana, educación para la convivencia, gestión ambiental, etnoeducación, hitos de prevención y transformación de la cultura, puntos críticos por condiciones culturales, comportamiento histórico, recreación pasiva, deporte, ecoturismo, hospederos y seba alimentaria, paisaje, estética, irrupción de vida, el patrimonio de la humanidad y la relatividad del negocio, condiciones de la ruralidad, de la región (sostenibilidad - sustentabilidad) expresiones culturales, expectativas de vida (vivir en la ciudad, vivir en el campo), cuidar el recurso en la fuente, cuidar el recurso en el uso, compra de bienes y servicios.

Subcategoría: Contextual

Esta subcategoría indaga por las realidades educativas ambientales presentes en el territorio, que en clave de las potencialidades y problemáticas ambientales locales, regionales y nacionales, se han venido ejecutando desde la reflexión – acción, propia de estas dinámicas.

Desde los proyectos analizados, se ha podido mapear estas realidades educativas ambientales a nivel de país, departamento y ciudad, puesto que uno de los componentes fundamentales de la reflexión –acción, en este plano, es la realización de encuentros regionales, departamentales y nacionales que aportan una información crítica y amplia de lo que es la educación ambiental en el territorio Colombiano.

Estos diversos encuentros son planteados, fundamentalmente, desde el marco de la

Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), y centran sus reflexiones y acciones en el proceso de “capacitación – formación” (Convenio 289, 2010), de los educadores, dinamizadores ambientales y demás actores institucionales de la educación ambiental, buscando con ello, la “articulación de programas transversales” (Convenio 232, 2011) que instalen un espacio de “permanente reflexión” (Convenio 232, 2011), sobre los enfoques, metodologías y estrategias que faciliten el trabajo interinstitucional e intersectorial, en el marco del desarrollo territorial.

Este proceso de capacitación-formación de los actores institucionales, se ha centrado en la explicitación y apropiación de sus responsabilidades como actores, brindándoles “herramientas para una mayor comprensión sobre el significado de la sostenibilidad del sistema”, [...] [contribuyendo] “en la reflexión crítica alrededor de la gestión de la educación ambiental” (Convenio 232, 2011). Esto a partir de la reflexión de los perfiles de dichos actores (responsabilidades, competencias), de los escenarios (espacios de negociación y concertación), y de las proyecciones que las mesas ambientales, comités e instituciones, se han ido planteado en cada localidad.

Los elementos que constituyen esta actividad formativa, giran en torno a la consolidación de las habilidades, necesarias para la realización de lecturas críticas de contextos - mediante mapas de relaciones, matrices, graficas, juegos -, el aumento de los niveles de trabajo autónomo y descentralizado, y el desarrollo crítico reflexivo sobre la relación existente entre participación y apropiación de los procesos, a partir de la investigación - sistematización de experiencias educativas ambientales significativas.

Emerge la pedagogía y la didáctica, como campos de vital importancia al momento de pensar, planear y ejecutar estos encuentros y espacios formativos

educativos ambientales. La ecopedagogía se instala con especial relevancia, en los proyectos de impacto metropolitano y departamental, en tanto ésta, “centra su interés en el estudio del contexto donde las comunidades viven y se interrelacionan” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), el cual se constituye en un elemento base esencial para comprender al ser humano como sujeto en constante desarrollo y construcción.

Desde este planteamiento eco-pedagógico, se le ha apostado a una educación que revive los sentimientos del sujeto que aprende, a través del arte, la lúdica y la ciencia, educando para “el entendimiento [...], la simplicidad, el cuidado y la paz” (Contrato PF 087, 2012), en clave de la identidad y conciencia planetaria, y el desarrollo del pensamiento crítico y global. Surge, entonces, como un llamado de atención, la necesidad de una formación política de los participantes, y de construcciones culturales desde la estética y la ética, [posibilitando que los sujetos se conviertan en transformadores de la cultura desde la participación política (Contrato Interadministrativo 470, 2012)]. Esta necesidad, se configura en meta y fin al que se ha de llegar en los procesos formativos educativos ambientales emprendidos en el territorio.

Las lecturas de contexto, son utilizadas y valoradas positivamente, en todos los procesos educativos ambientales ejecutados a partir de estos proyectos analizados, constituyéndose en componente a profundizar y mejorar, proyectivamente, en términos de su “reflexión, planeación y ejecución” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Es una herramienta conceptual y metodológica, importante al momento de identificar realidades contextuales y problemáticas ambientales presentes en el territorio en el que se habita, permitiéndole a los sujetos/actores un

mayor aprendizaje y una mejor comprensión de éste, desde las dimensiones política, económica, social, cultural y ecológica que lo conforman.

Esta comprensión del territorio, parte de los comportamientos, actitudes, representaciones y “sueños ambientales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), contruidos individual y colectivamente por los actores y sus comunidades, posibilitando la construcción de una línea base, que desde la “participación y flexibilidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) de los procesos, propicie “líneas de acción teóricas y didácticas” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) para la educación ambiental, desde la escuela y la familia, como núcleos esenciales de la sociedad.

Para la construcción de estas líneas base, desde los Comités Interinstitucionales de educación Ambiental⁸, que son los encargados de la concertación y trabajo conjunto entre las instituciones de los distintos sectores y las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la Educación Ambiental, se propone la priorización de acciones, articulada a los instrumentos de desarrollo local y departamental⁹, emergiendo de esta articulación unos criterios de priorización que no obedezcan a la aleatoriedad o interés de una particularidad, sino desde los principios metodológicos de la participación, la comunicación, la construcción colectiva, el diálogo común y las lecturas críticas del contexto.

Este ejercicio de lectura contextual, enmarcado en un “enfoque socio-educativo” (Contrato PS 168, 2013), reconoce que la capacidad de apropiación y conexión que los individuos logren establecer con los procesos educativo ambientales propuestos, solo son evidenciables y posibles “en el mismo territorio, en un ejercicio conjunto de contextualización permanente desde el otro y

⁸ Específicamente se plantea desde los CIDEAM del Área Metropolitana del Valle de Aburrá – Antioquia.

⁹ Plan de desarrollo municipal, Plan de ordenamiento territorial, Plan maestro Bo 2030, Plan de desarrollo departamental, Plan de acción Corantioquia, Plan pura vida Área Metropolitana, etc.

pensada para el otro” (Contrato PS 168, 2013), que, generando “propuestas pensadas desde las necesidades locales” (Contrato PS 168, 2013), involucre a las comunidades de forma constructiva y propositiva en dichos procesos, garantizando así su sostenibilidad y articulación en el territorio.

Se encuentra que, en el contexto nacional, departamental y local, estas dinámicas se han logrado instalar con relativo éxito, en los diferentes actores y comunidades intervenidas. Desde las lecturas y reconocimientos del territorio, se ha posibilitado el “pensar y pensarnos la educación desde otras miradas” (Contrato PF 087, 2012), que a partir del diálogo entre el conocimiento técnico-investigativo y el conocimiento local, han generado espacios de concertación, deliberación y participación activa de las comunidades en los procesos de gestión de su propio desarrollo.

Este dialogo, es propiciado desde la base del respeto y valoración de los saberes propios de las localidades. El reconocimiento cultural, desde el auto concepto, genera en los actores, la capacidad de “ser y sentirse parte de un colectivo” (Contrato PF 087, 2012) que construye socialmente el conocimiento, desde el sentir, el pensar y el hacer, mediados por la interacción entre las construcciones epistémicas de la academia y los lenguajes, rituales y experiencias personales y comunitarias.

Esta dinámica, concibe la educación ambiental, fundamentalmente histórica, en tanto se construye en la vida cotidiana de los sujetos y sus comunidades. Esta concepción plantea la necesidad de pensar la reflexión desde la acción y la diferencia, en aras de propiciar ejercicios de recate del pensar, hacer y sentir que ya existía en el pensamiento ancestral (saberes, sabiduría, sabores, sentires, seres), a partir de “procesos de lectura reflexiva y crítica de las realidades

ambientales y de los contextos territoriales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

que dan cuenta de sus dinámicas a partir del “conocimiento que tiene la gente de su territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

En contraposición a los diagnósticos realizados tradicionalmente desde la mirada tecnicista, que ausentes de diálogo fragmentan la realidad contextual de las comunidades y sus pobladores, se instala la Investigación – Acción - Participación (IAP), como vía adecuada para permitir que las comunidades “expresen sus necesidades, intereses, expectativas y puntos de vista” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), generando un conocimiento que se legitima en la participación y en los saberes de los ciudadanos, que al tener la oportunidad de ser escuchados, se constituyen en agentes de cambio y transformación cultural. Reivindicando así, “los saberes de quienes habitan el territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), dando paso a nuevas formas de acción, reflexión y pensamiento.

Esta participación y formación, se ha venido logrando, también, de la mano de la investigación - sistematización. Ésta ha permitido dar “cuenta de las dinámicas de cada territorio” (Convenio 224, 2012), y una “aproximación a un mapa del accionar de la educación ambiental” (Convenio 315, 2013), en el mismo, permitiendo la identificación de los actores institucionales que vienen adelantando propuestas en la temática.

La investigación - sistematización ha sido utilizada como proceso de formación de actores sociales y como proceso de “identificación y socialización de experiencias significativas” (Convenio 315, 2013). Como proceso de formación, parte de la reflexión crítica, dotando a los actores sociales de los elementos conceptuales necesarios para que puedan conocer los avances y dificultades existentes en el territorio en materia educativa ambiental, identificando los

mecanismos de gestión y los retos que se han de afrontar en la construcción del sistema de relaciones interinstitucionales e intersectoriales. Como proceso de identificación y socialización, se ha centrado en la búsqueda de elementos que puedan ser transferibles a diversos contextos, adecuando políticas nacionales a lo particular y fortaleciendo los grupos de trabajo y las redes existentes.

A partir de estos dos procesos, la investigación – sistematización, ha permitido la instalación de espacios para el trabajo intersectorial en los departamentos del país, mediante el ejercicio de “documentar desde lo conceptual y metodológico la articulación y vinculación que se da entre los distintos proceso educativos ambientales realizados” (Contrato Interadministrativo 8817, 2010), y las consecuentes responsabilidades que en la temática educativa y problemática ambiental, se tiene a nivel sectorial e institucional. Articulando así, los esfuerzos realizados por parte de las instituciones y sociedad civil, evitando caer en la duplicidad de proyectos y acciones, tan propia del trabajo fragmentario que acompaña la mayoría de los emprendimientos administrativos gubernamentales.

Otro de los aspectos que este proceso ha permitido reconocer, es el de la necesidad de “fortalecer el componente académico” (Convenio 11389, 2010) desde el trabajo interdisciplinario, generando nuevas prácticas de actuación, valorando los saberes y conocimientos construidos por la comunidad, dándole sostenibilidad a los procesos y permitiendo “superar la indiferencia de algunos actores escolares que anclados en una visión naturalista del ambiente, se muestran “menos comprometidos y más apáticos” (Convenio 11389, 2010), con los ejercicios de integración y transversalización de la temática educativo ambiental.

También, a partir de estos procesos sistematización, se ha podido identificar pistas para la construcción de propuestas de investigación – intervención que permitan cualificar las diversas estrategias educativo ambientales, tales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), la Red de Proyectos Ambientales Escolares (REDEPRAE), los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), la Red de Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (REDCIDEA), los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental Municipales (CIDEAM), Mesas Ambientales, y demás, que se vienen implementando en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental en el país.

Por ejemplo, los PRAE han permitido la incorporación de la dimensión ambiental en un significativo número de Proyectos Educativos Institucionales del país, con énfasis en la comprensión de las problemáticas ambientales locales, y buscando el “reconocimiento de diagnósticos” (Convenio 820, 2009), la vinculación de la problemática abordada a las “preocupaciones del quehacer docente e institucional” (Convenio 820, 2009), y proyectándose hacia acciones de gestión e intervención desde propuestas pedagógico – didácticas pertinentes y significativas.

Los procesos formativos desarrollados en los encuentros subregionales de sistematización de experiencias para fortalecer la escritura de los documentos PRAE, con miras a aportar a la comunidad de conocimiento (Convenio 232, 2011), propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, han acercado a los docentes y dinamizadores ambientales, al universo conceptual – red de relaciones -, en el que se encuentran las situaciones y problemáticas ambientales, ejes centrales de los PRAE. Haciendo énfasis en los conceptos de currículo e interdisciplina, como aspectos necesarios para el análisis y rediseño de un currículo con dimensión ambiental, que instale dinámicas de reflexión – acción en los actores e instituciones educativas.

Este ejercicio de cualificación profesional de los actores, se centró en las dimensiones conceptual (procesos de argumentación), lingüística (procesos de comprensión, coherencia, pertinencia y síntesis), comunicativa (construcción de significados discursivos) y en las condiciones que el medio virtual requiere para la publicación de los documentos Web PRAE, en el portal educativo nacional *Colombia Aprende*. Esta formación también se ha promovido desde los espacios de las REDEPRAE y REDCIDEA, que les han permitido a los docentes valorar la visión sistémica de la educación ambiental, la relevancia de la sistematización para la “organización y proyección del trabajo en red” (Convenio 232, 2011), y la relectura de “los conceptos de ambiente y formación integral” (Convenio 232, 2011), como ejes centrales de la Red.

La sistematización, reaparece como instrumento metodológico que permite cualificar esta Red, desde la reflexión - acción, y fijar un horizonte común en torno a los aspectos formativos, investigativos, comunicativos, informativos y de gestión, que aporten a la construcción de criterios para determinar el perfil de los actores, validar herramientas de formación presenciales y explorarlas en lo virtual, y valorar la “pertinencia del enfoque de investigación – formación” (Convenio 232, 2011), desde el que se desarrollan las actividades educativo ambientales.

También se ha instaurado una mesa nacional de REDEPRAE, como “espacio que permite enriquecer reflexiones sobre el trabajo asociativo entre estrategias PRAE –REDEPRAE y CIDEA” (Convenio 224, 2012), fortaleciendo la lectura crítica de experiencias y abriendo un panorama de posibilidades y necesidades, tales como el reconocimiento del papel estratégico que la Universidad, como institución con competencias investigativas, tiene para fortalecer los procesos formativos de actores en lo que a investigación, intervención y docencia se refiere.

De los encuentros de incorporación del PRAE al currículo, se pueden evidenciar

“las ausencias de rigor en la reflexión asociada a la adopción de los modelos o enfoques pedagógico-didácticos y curriculares” (Convenio 224, 2012), al igual que una concepción mayoritaria de currículo como conjunto - colección de objetos -, situación que es abordada con especial ahínco, por los PRAE, al introducir en las instituciones educativas “espacios de discusión y reflexión” (Convenio 224, 2012), sobre dichos enfoques, en el marco conceptual de la educación ambiental, dotando de coherencia las actuaciones educativas en este campo.

De lo anterior, se desprende el ejercicio comparativo de los alcances formativos desde un currículo con dimensión ambiental – desde las lógicas del PRAE y demás estrategias descritas – y uno carente de él. Una formación inmersa en las dinámicas educativo ambientales, se refleja en un profesional que dinamiza procesos de “reflexión permanente, orientada a conocer, al saber ser y al saber convivir con el otro y con el medio que los rodea” (Convenio 11389, 2010), en cambio, un profesional sin perspectiva ambiental, tiende a promover procesos de tipo intervencionista-paternalista.

En el marco de esta subcategoría, se encontraron otros elementos que dado su configuración contextual, se ha decidido catalogar en los apartados denominados “debilidades” y “potencialidades”, como espacios a considerar desde los demás escenarios de la acción – reflexión de la educación ambiental.

Debilidades

- Desarticulación y poca comunicación entre los diferentes operadores de proyectos en educación ambiental del Área Metropolitana del Valle de Aburra. Internamente se

evidencia la “no visualización ni socialización las lecciones aprendidas en los distintos procesos de ejecución, lo que redundo [...] en la duplicidad de acciones y en pérdida de la memoria acumulada de las experiencias desarrolladas” (Contrato Interadministrativo I470, 2012).

- Los instrumentos normativos – políticos y legislativos - “pocas veces son apropiados como oportunidades y referentes de conducción conceptual, metodológica, estratégica y proyectiva” (Contrato Interadministrativo I470, 2012), de las prácticas educativas ambientales emprendidas.
- Las estructuras institucionales se configuran altamente verticales, las cuales bloquean cualquier intento de establecer dinámicas dialógicas en el accionar de los estudiantes y docentes. Para establecer las propuestas sistémicas, se han de cambiar estas estructuras por unas que privilegien el trabajo horizontal.
- La mayoría de las propuestas llevadas al territorio por los actores dinamizadores de la educación ambiental, buscan establecer la sensibilización frente a las problemáticas ambientales (eco-huertas, voluntariado universitario, aliados empresariales, huertas caseras), dejando de lado – o visibles en menor grado -, las propuestas formativas – investigativas tendientes a la transformación de la cultura ambiental, mediadas por la reflexión crítica de las realidades y dinámicas territoriales.
- La carencia de lineamientos de política institucional, se constituye en causa de las dificultades presentes en el tema de la sostenibilidad de los procesos emprendidos por los diversos organismos dedicados al desarrollo de la temática ambiental y educativa ambiental.



- Se observa que para el desarrollo y ejecución del PRAE, hace falta: ejercicios de escucha y colaboración de varios sectores institucionales (directivos, docentes, administrativos); constancia y seguimiento a las actividades propuestas; cultura ambiental; apertura al cambio de las nuevas realidades y espacios virtuales; claridad conceptual; posicionamiento participativo y comunitario; planeación de estrategias eficaces; continuación y divulgación de los alcances y proyecciones logados en los proyectos; y, recursos económicos. También, se evidencia poco compromiso por parte de los directivos, el escaso tiempo que desde las esferas administrativas se le da a las reuniones de planeación y seguimiento de las actividades ambientales, al igual que la mirada que se tiene de lo pedagógico – didáctico, que se reduce al uso de materiales *per se*, o “didactismo técnico” (Contrato Interadministrativo I470, 2012), centrando las prácticas educativas en lo disciplinar, en oposición a la transversalidad e interdisciplinariedad.

Potencialidades

- Definir colectivamente, los términos *Ambiente* y *Territorio* como ejes transversales y estructurantes de las propuestas de lectura contextual e identificación de potencialidades y problemáticas ambientales locales.
- La “receptividad positiva de la propuesta metodológica del elemento lúdico – pedagógico” (Contrato Interadministrativo I470, 2012), por parte de los actores institucionales. La lúdica emerge como elemento potencializador de las propuestas educativas con perspectiva ambiental, tendientes a vencer los retos que la crisis ambiental impone a la humanidad. Esto desde la estrategia del juego como medio de apropiación

del mundo de los sentidos, creatividad y sentimientos propios del “sujeto del sentir” (Contrato Interadministrativo I470, 2012).

- Las actividades realizadas desde la inclusión y respeto por la opinión de las comunidades.
- Las experiencias en la cuales la educación ambiental aparece como eje transversal del currículo, son prueba de que la integración curricular, el trabajo en red y las construcciones colectivas, sí son posibles, que solo basta voluntad política, administrativa y académica, para aunar esfuerzos y establecer horizontes comunes de acción, que conlleven a una ambientalización del currículo, acorde a las potencialidades y problemáticas ambientales presentes en los territorios.

Subcategoría: Proyectivo

Esta subcategoría se constituye, en sí misma, como referente de lectura de las oportunidades, proyecciones y potencialidades, que desde los proyectos educativos ambientales analizados, se plantean como escenarios a repensar, fortalecer y estructurar, en el territorio nacional, regional y local.

Los escenarios de acción proyectiva¹⁰ que se presentan como ejes centrales de la praxis educativa ambiental, y por ende, necesarios para la consolidación de cultura ambiental y desarrollo territorial, son: la participación social, como garantía de sostenibilidad de los proyectos ejecutados; la investigación, en tanto ejercicio crítico-reflexivo sobre las necesidades y problemáticas ambientales y educativo ambientales del contexto; la comunicación, como

¹⁰ Se ha de entender por “escenario proyectivo, toda acción, estrategia o camino que conduzca [...] a fortalecer y dar impulso al desarrollo de la gestión de la educación ambiental” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como institucionalidad en el territorio.

estrategia formativa portadora de múltiples lenguajes; y la pedagogía y la didáctica, en tanto, campos de reflexión y acción sobre lo formativo, como elemento central del desarrollo integral y multidimensional del sujeto.

La participación social

Este escenario se perfila como garantía estratégica de la sostenibilidad de los procesos educativos ambientales, no solo por su figura constitucional de derecho, sino también por que posibilita el empoderamiento social de los actores.

Dado que la Educación Ambiental, aún sigue siendo marginal y “poco relevante en la configuración de los instrumentos de planificación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), administrativa y gubernamental - planes de desarrollo y de ordenamiento territorial -, los proyectos educativos ambientales estudiados en esta investigación, hacen evidente, explícita y reiterativa, su crítica en torno a que la participación de la ciudadanía en los procesos de planificación, diseño y ejecución de propuestas gubernamentales, es considerablemente escasa, no porque las comunidades no lo deseen, sino porque estas no son vistas como actores portadores de saberes y conocimientos, sino como insumos de la acción planeada y pensada desde las esferas administrativas.

De ahí que las dinámicas propiciadas por estos proyectos ejecutados por el Programa de Educación Ambiental en este último lustro, hacen una gran apuesta por la formación política que garantice la participación ciudadana (familia, comunidad, sociedad), dejando entrever, que para fortalecer la articulación interinstitucional e intersectorial, necesaria para avanzar en la construcción de consensos en torno a la institucionalización de la educación ambiental en el

territorio, la participación y el rol de los actores emergen como asuntos importantes en la reflexión y construcción conjunta de dichos procesos de reconstrucción sociocultural.

Para potencializar esta “invaluable oportunidad (aun poco apropiada institucionalmente) para garantizar la viabilidad social de las proyecciones de cualquier organismo o entidad de derecho público” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en la que se constituye la participación social, se hace necesaria la “construcción de una metodología que promueva la apropiación social del conocimiento” (Contrato interadministrativo 470, 2012), reconociendo los “actores y escenarios claves para una metodología participativa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que instale un proceso de fortalecimiento y continuidad de las propuestas educativo ambientales, efectivos, para que “todos los actores participen de manera activa y permanentemente” (Contrato Interadministrativo 8817, 2010).

En los proyectos analizados, se habla de un “laboratorio comunitario” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como propuesta proyectiva para la materialización de la participación social en los contextos educativos y ambientales, permitiendo “entender las relaciones de los seres humanos y sus contextos, en tanto interdependencia, limitación o finitud de recursos, crecimiento demográfico y flujo de energía” (Contrato interadministrativo 470, 2012). En este laboratorio comunitario los actores y escenarios establecen dinámicas interactivas que permiten potencializar los saberes colectivos en beneficio de apuestas de trabajo en cada territorio, al igual que la instalación de una educación que fortalezca el pensamiento ancestral, interrogando al sujeto sobre cómo se relaciona y entiende su territorio.

Esta propuesta, viene asociada a la necesidad de instaurar procesos de formación política de maestros y estudiantes, que desde su rol de ciudadanos, aporten en conocimiento, tecnología, acciones y propuestas pluralistas de respeto por la diferencia, construcción conjunta y articulación interinstitucional.

La investigación

A partir de las voces de los actores participantes de los diversos proyectos descritos en la revisión documental de este trabajo de grado, se visibiliza la “percepción general que tienen los actores sobre la carencia de un ejercicio de investigación serio y coherente en educación ambiental” (Contrato interadministrativo 470, 2012). No significando esto la nulidad de investigaciones rigurosas, sistemáticas y creativas, sino, la realidad expresa en torno a que en la generalidad de las prácticas educativo ambientales emprendidas, ésta “se incluye muy poco, y además de forma improvisada” (Contrato interadministrativo 470, 2012), tanto en las temáticas como en lo metodológico. Como lo resalta el Contrato Interadministrativo 470, (2012), “no siempre se hace una sistematización y revisión crítica de las experiencias educativo ambientales que se desarrollan”, [...] se desconocen los avances y las comprensiones [...] que ya han ganado las comunidades, lo que genera en éstas desgaste, apatía y poca credibilidad”

Puesto que desde la sistematización de experiencias, vista como forma de investigar la práctica social, se puede producir conocimiento y teoría, que de no realizarse desde la reflexión crítica, se podría perder la invaluable oportunidad de potenciar ese conocimiento y “ser más asertivos en las intervenciones” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

La investigación, en tanto sistematización, requiere partir de un enfoque crítico que reconozca en la “intervención social, su carácter de acción humana abierta, reflexiva, contingente y

compleja” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y que de la mano de la participación comunitaria, se fortalezcan. Al tiempo que se haga reconocimiento del territorio, de la identidad y de los valores territoriales, se le posibilite al sujeto el cuestionarse sobre el lugar que habita, proponiéndole proyectos que implementen unos horizontes comunes en el que todas las apuestas y experiencias de trabajo surgidas en las bases comunitarias o lógicas institucionales, obtengan procesos de apropiación de conocimientos.

La sistematización, entonces, permite la construcción de un “conocimiento que parte de los saberes locales y que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico” (Contrato interadministrativo 470, 2012), pues, de la descripción e interpretación de situaciones cotidianas, se evidencian saberes subyacentes, “develando las suposiciones tácitas, creencias y prejuicios no reconocidos, pero que condicionaron y construyeron el proceso” Contrato interadministrativo 470, 2012). Es por esto que la investigación se posiciona como un escenario proyectivo a potencializar, pues, “sin investigación no es posible pensar ni llevar a la práctica un proceso serio en educación ambiental, que responda a las necesidades del contexto” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Algunas líneas claves, en las que, desde estos proyectos, se presentan como posibles escenarios de indagación, sobresalen:

- Propiciar un estado del arte acerca de la educación ambiental informal en Colombia; Incentivar construcciones teóricas en torno a la educación ambiental informal en el país, Pedagogía y didáctica en los PRAE, PROCEDA y propuestas informales; Educación ambiental en el sector empresarial

- Revisar los paradigmas, enfoques y modelos históricos de la educación ambiental para la apropiación de elementos teórico - epistemológicos que sustenten y propicien escenarios educativos ambientales.
 - Etnografía, IAP, cartografía social, observación participante: como entran en los procesos investigativos y de lectura de contexto territorial propios de la educación ambiental.
 - Diversos lenguajes en la pedagogía y didáctica de la educación ambiental.

La comunicación

Como portadora de múltiples lenguajes, la comunicación, se constituye en escenario proyectivo, “no como proceso, sino como gestión pública” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en tanto se asume como un potencial espacio estratégico para la formación de ciudadanos, estimulando el desarrollo de actos comunicativos tendientes a instaurar la indagación colectiva e individual de los propios contextos locales. Esta instalación de lo comunicativo como elemento metodológico conceptual, se constituye en herramienta valiosa de la pedagogía y la didáctica, posibilitando la participación, la investigación, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, las lecturas de contexto y el aprendizaje autónomo.

La comunicación se instala como espacio vital¹¹ de “aprendizaje permanente, desde el disfrute, el sano esparcimiento y la lúdica” (Contrato interadministrativo 470, 2012), generando que el sujeto que aprende, se apropie de lo público y lo ciudadano, desde el arte, la literatura, el deporte, la música, el cine, el juego. Es decir, que la comunicación se proyecta como escenario de cambio cultural, en el que se consolida la propuesta de “sentir históricamente, pensar

¹¹ Al hablarse de “espacios vitales”, se hace referencia a “otros modos de vida” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que se han de visibilizar en el territorio, siendo la comunicación uno de ellos.

globalmente y actuar localmente” (Contrato interadministrativo 470, 2012), comprendiendo que los procesos de “articulación interinstitucional e intersectorial” (Convenio 224, 2012), participación, organización, divulgación y formación deben estar orientadas, desde y para, “la acción, la investigación y la reflexión” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

También se plantea como necesidad, el establecer alianzas entre instituciones educativas, empresas públicas y privadas y comunidad en general, mediante redes de trabajo, que articulen estrategias, construcciones colectivas y participación ciudadana, abriendo espacios de encuentro y diálogo que permitan integrar saberes y hacer conexiones, desde la estética y la lúdica, que conlleven a las transformaciones culturales que la crisis ambiental impone en el momento actual.

Pedagogía y didáctica

Se ha planteado agrupar en este apartado, todas aquellas propuestas proyectivas que hacen énfasis en la necesaria reflexión sobre el proceso formativo, objeto de estudio de la pedagogía, y los procesos de construcción de conocimiento por parte del sujeto que aprende, tema de estudio de la didáctica.

Se proyecta la necesidad de “identificar los rastros o huellas ecológicas” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que las comunidades y los individuos han producido en la cotidianidad de sus vidas, como una tarea de la pedagogía con perspectiva ambiental, buscando el fortalecimiento de aspectos propios de los dominios de la vida “cotidiana- íntima-privada, y [...] vida pública-político-administrativa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), cuyo punto de encuentro estaría dado por la educación ambiental sistémica, que actuaría como bisagra o eje articulador de estos dominios, desde la valoración de la subjetividad de los actores.

Esta pedagogía ambiental, se presenta entonces, como el ejercicio reflexivo sobre el “conocimiento del sujeto que aprende” (Contrato interadministrativo 470, 2012), orientada hacia la creación y adopción de otros elementos teórico - prácticos que “convoquen y promuevan la creatividad a la hora de pensar, hacer y sentir la educación ambiental” (Contrato interadministrativo 470, 2012), desde el reconocimiento de la existencia de otros lenguajes (lúdica – juego¹²-, sonoro, visual, simbólico, estético, espiritual, afectivo, amoroso, etc.), que logran conectar al educando “con la vida, con su ser, y resultan más efectivos para el aprendizaje y la comunicación del conocimiento” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Es decir, una pedagogía y una didáctica pensadas desde otros lenguajes que “surgen del sentir del sujeto” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y posibilitan un distanciamiento crítico de la racionalidad científico-técnica institucionalizante, posicionando estos otros lenguajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como elementos “serios y reconocidos socialmente” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Es “ir más allá en los contenidos de la Educación ambiental” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y trascender de los conceptos, metodologías y presupuestos que ésta ha logrado construir y posicionar en su devenir histórico, y, mediante el fortalecimiento de “estrategias didácticas y pedagógicas desde la investigación, el juego y el arte” (Contrato PF 087, 2012), darle continuidad a los procesos y abrirle paso a otras formas de pensamiento, tales como los saberes ancestrales, entablando un dialogo horizontal de saberes que abra los caminos de la acción y la reflexión desde el imperativo ambiental de “revivir los sentidos”, desde la autoestima

¹² En este contexto, el sujeto se constituye en jugador y actor de las realidades que constituyen ese territorio habitado, repensado y reconstruido desde el sentir, el hacer y el pensar propios de este lenguaje simbólico - lúdico del que se apropia este nuevo sujeto, este “jugador/actor” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

y “amor por el sujeto mismo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como eje articulador de este diálogo.

Para trascender estas dinámicas, se hace evidentemente necesaria la priorización de acciones, teniendo en cuenta, el dialogo de saberes, las relaciones horizontales, la comunicación, la participación, las lecturas de contexto y la construcción colectiva, consolidando una propuesta comunicativa- participativa, cuyos motores sean, el enfoque sistémico, la interdisciplinariedad, el pensamiento ancestral, la comunicación, y la acción-reflexión, logrando así, un trabajo cooperativo y flexible – “elementos esenciales de la educación ambiental” (Contrato Interadministrativo 9349, 2012) – , que promueva una conciencia de “las nuevas realidades, necesidades y oportunidades que se presentan en el territorio, [...haciendo] reflexiones críticas para remediar los problemas ambientales” (Contrato Interadministrativo 9349, 2012), y consolidar procesos educativos ambientales pertinentes a las necesidades y potencialidades contextuales de las comunidades.

El diálogo de saberes, entonces, se instituye en un escenario potencial, tanto conceptual como metodológico de la educación ambiental, en tanto ha de generar un espacio comunicativo, en el que “las subjetividades ganen protagonismo en la comprensión espacio-temporal” (Contrato Interadministrativo 4600049789, 2013), de los actores y elementos de análisis, a partir de un énfasis pedagógico-didáctico que parta de una “mayor acción en contexto, como entorno de aprendizaje, igualmente, mayor aplicación a la singularidad de la experiencia, como sentido práctico y función social del conocimiento” (Contrato Interadministrativo 4600049789, 2013).

Aquí los Proyectos Escolares Ambientales (PRAE) se presentan como experiencia significativa, en este empeño por fortalecer estos escenarios de participación y gestión de la



educación ambiental, materializando una contrapropuesta que busca ir abriendo esos “espacios pedagógicos encerrados, no dinámicos y poco creativos” (Contrato

Interadministrativo 4600049789, 2013), aun presentes en muchas de las escuelas de nuestra nación. Esta contrapropuesta es, la de constituirse como “laboratorio científico social” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que privilegia el enfoque investigativo, la lectura de contextos, la reflexión interdisciplinaria, el diálogo y la intervención social, como campos de construcción social del conocimiento.

En la escuela (tanto preescolar, básica, media y superior), se prioriza la enseñanza de contenidos disciplinares, convirtiendo las *mallas curriculares* en el centro inmutable del acto formativo. De ahí, que el PRAE¹³, se presenta como estrategia pedagógico-didáctica significativa, para intervenir estos currículos escolares y a partir de una apuesta por instituir “los proyectos de investigación en el aula que articulados al plan de estudios” (Contrato Interadministrativo 4600049789, 2013), se abran espacios que permitan la participación de los docentes de diferentes disciplinas, de los estudiantes y agentes de la comunidad, se encuentren para “pensar, investigar, trabajar, crear canales de comunicación y satélites o clubes virtuales de confrontación y experimentación” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), en torno a una problemática local abordada desde este laboratorio científico social que privilegia el debate argumentado y la sistematización de lo experiencial, conceptual y metodológico del proceso.

Esta propuesta de PRAE como laboratorio de formación educativa ambiental, lleva a pensar los Proyectos Ambientales Universitarios de igual forma, partiendo del establecimiento de alianzas entre de los diferentes unidades académicas y administrativa presentes en la universidad,

¹³ En el campo de la Educación Superior (tecnológica, pregrado y posgrado), se habla de los Proyectos Ambientales Universitarios (PRAU).

que posibiliten el desarrollo de un trabajo conjunto que, desde lo pedagógico, permita repensar los procesos formativos de educadores y dinamizadores educativo ambientales, llevados a cabo en las instituciones de educación superior, en tanto que no es coherente que, según lo expresado en el Contrato interadministrativo 470, (2012), “muchas instituciones y organismos [del sector ambiental y educativo ambiental], [...] tengan que hacer el esfuerzo posterior de reeducar a los educadores, al igual que profesionales, técnicos y demás ciudadanos que se forman en los distintos programas académicos” (Informe final), al momento de afrontar proyectos de intervención en el campo educativo ambiental. Esta situación hace evidente la necesidad de repensar, desde la intervención, la investigación y la formación, el currículo de los programas académicos universitarios, desde la perspectiva crítica del pensamiento ambiental.

Una herramienta metodológica que emerge como facilitadora de los procesos de reflexión y acción en la formación ambiental de profesionales, es la prospectiva. Esta “facilita y sistematiza la reflexión colectiva sobre el territorio, a partir de la anticipación, para afrontar cambios en el entorno y hacer seguimiento” (Contrato PS 1754, 2011) a los procesos emprendidos, utilizando elementos como la visión holística, la convergencia y la divergencia, la preeminencia del proceso frente a los resultados, la participación, la cohesión y coherencia entre lo que se dice, se hace y se evalúa, permitiendo ordenar las percepciones de los jugadores/actores, para tomar decisiones acertadas y pertinentes a las problemáticas ambientales de la localidad.

En este marco, se hallan los encuentros proyectivos o de proyección, que se “constituyen en actos educativos encaminados a provocar pistas, luces, pautas y caminos para la construcción de escenarios proyectivos” (Contrato interadministrativo 470, 2012) de la educación ambiental.

Entre algunos de los escenarios proyectivos que emergieron de estos encuentros realizados en el

marco del Contrato Interadministrativo 470, (2012), celebrado entre el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y la Universidad de Antioquia, son:

- Para la institucionalización de la educación ambiental, se presentan como espacios importantes de acción, los instrumentos de planificación local y regional, tales como los planes de desarrollo local, de ordenamiento territorial municipal y departamental, etc.
- Para el trabajo conjunto intersectorial e interinstitucional, se presentan los CIDEA, CIDEAM y las mesas ambientales.
- Para la formación de educadores y dinamizadores ambientales, se hacen visibles las Normales Superiores y las Facultades de Educación.
- Para la comunicación, aparecen los medios tradicionales como la prensa, la radio y la televisión, al igual que los medios virtuales y las TIC, para la comunicación en red.
- Para la investigación, se proponen algunas líneas o temáticas a abordar, tales como: Investigación en educación ambiental, la participación en la educación ambiental; diálogo de saberes, representaciones sociales y percepciones ambientales; y pedagogía y didáctica para la educación ambiental
- Para la infraestructura, se presentan los espacios físicos como las aulas ambientales, las áreas protegidas, parques ecológicos, entre otros, configurándose en “plataformas de la educación ambiental, en tanto son espacios de reflexión, educación y formación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que han de convertirse en centros holísticos que la escuela ha de apropiarse a partir de la propuesta de “aula abierta” que, al trascender el aula de clase posibilite “el aprendizaje a partir de la experiencia directa” (Contrato interadministrativo 470, 2012) con las realidades y relaciones presentes en el territorio. Territorio, que desde esta dimensión se constituye en formativo y educador.



Subcategoría: Relaciones de Enseñanza – Aprendizaje

Esta subcategoría indaga por los elementos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en los proyectos de intervención, tales como la concepción de sujeto y su situación relacional, la visión compartida, las expectativas y necesidades, las metodologías y las estrategias, que se vienen instaurando en las dinámicas curriculares de la educación ambiental en el territorio.

La pedagogía y la didáctica se presentan como marco general para el análisis de estos elementos de enseñanza y aprendizaje, que en clave de las propuestas y procesos formativos, trascienden hacia la reflexión sobre el sujeto de aprendizaje, a partir de cuestionamientos acerca del “cómo aprende, qué siente, con qué representaciones sociales llega, qué lo hace vibrar” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), preguntas propias del campo pedagógico. Y a partir de este sujeto que aprende, cuestionarse sobre cómo construir conceptos y conocimientos con él, pregunta del campo de la didáctica.

La respuesta que se dé a estos cuestionamientos pedagógicos y didácticos, dependerá de las condiciones particulares de cada acto formativo: la singularidad del territorio y los sujetos que participan en el proceso. Cada proyecto curricular debe disponer de “su propio juego pedagógico – didáctico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), trascendiendo así, la utilización de materiales y metodologías *per se* (didactismos), que reducen el saber y el hacer pedagógico a una simple acción técnico – instrumental.

La pedagogía y la didáctica, como ejes de reflexión y acción de la educación ambiental, han de partir de la sensibilidad de los sujetos que aprenden, para incrementar desde estímulos externos, la curiosidad y la admiración frente a las realidades sociales, culturales y naturales

presentes en sus contextos, logrando que “el conocimiento fluya y se transforme en nuevas comprensiones de la realidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Visión Compartida

Desde esta base del sentir, como dispositivo formativo, se configura una “estética ambiental” (Contrato PF 087, 2012), producto de la relación dialógica entre el pensamiento ambiental sistémico y ancestral, la lúdica, la ética y la formación artística, como visión compartida del campo de acción-reflexión de la educación ambiental, estableciendo una comunión entre los saberes, los sujetos y los ambientes de aprendizaje.

El pensamiento ancestral, como “ese proceso de reconocimiento de la belleza, la apreciación de lo estético y capacidad de sentir lo sublime del presente, partiendo desde lo tradicional hasta lo elemental y complejo del saber individual y colectivo” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), nutre con especial relevancia esta visión del proceso formativo como estética ambiental, en tanto que permite poner en diálogo a la espiritualidad – entendida desde los rituales de tradición como las danzas y cantos -, a la ciencia y al arte, como manifestaciones culturales, con las cuales el ser humano crea y re-crea las lecturas que hace del territorio que habita, desde las relaciones establecidas entre él y los demás seres naturales que conforman el sistema ambiental.

Este pensamiento ambiental sistémico presupone una ética de la “Eco responsabilidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que contrapone a la visión antropocéntrica, una visión biocéntrica y geocéntrica, en la cual el ser humano es un elemento más del sistema ambiental, constituyéndose, desde la comprensión de ese entramado de relaciones sociales, culturales y naturales, una “ética humana integral, ecológica y responsable” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Dicha comprensión que no siempre se da en procesos formativos secuenciales, sino

por el contrario, se presenta en diferentes niveles simultáneos y dinámicos, que requieren de propuestas metodológicas permeadas por un pensamiento creativo, que posibilite el reconocimiento de la relación dialógica “cuerpo – biótico – simbólico” (Contrato PF 087, 2012), como espacio de pensamiento y acción, que promueva un nuevo orden social con base en una relación de “armonía con los ciclos de la tierra” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), es decir, una ética del respeto y valoración de la vida en todas sus manifestaciones.

Esta visión compartida, requiere del arte y la lúdica, como hilos articuladores del proceso formativo de la educación ambiental, permitiendo visualizar aprendizajes significativos que, desde las artes visuales, como la pintura y el cine; la danza, como rescate de las representaciones folklóricas – culturales de las comunidades; el teatro como dramaturgia, puesta en escena y performance; la música como lenguaje universal; y el juego como espacio de creación humana; desarrollan la sensibilidad humana e instauran una visión holística del mundo.

Sujetos

Esta estética ambiental, resignifica la concepción de sujeto, al devolverle su sensibilidad humana, en tanto sujeto del sentir, que se construye en una red de relaciones simbólico - bióticas y abióticas, en la cual él, solo es un eslabón más, en igual de condiciones que los demás seres que la componen. Ésta reubicación del sujeto como elemento de un sistema ambiental, hace que el centro de su praxis no sea el egoísmo antropocéntrico sino el equilibrio del sistema, del cual hace parte. Configurándose el *ser*, biótico o abiótico, en el centro de dicho sistema ambiental.

Este sujeto del sentir, establece sus relaciones con el entorno, a través de sus emociones, ideas, vivencias, sentimientos y experiencias, que mediadas por las estructuras “cognoscitivas, psicomotora y dimensión afectiva – social” (Contrato PS 1754, 2011), le permiten auto

cuestionarse y auto interrogarse sobre su lugar, función y responsabilidades sociales, culturales y naturales, que se desprenden de esta visión biocéntrica que subyace en el pensamiento ambiental sistémico.

Aquí la experiencia, como dispositivo pedagógico, permite al sujeto “ver – se (estructura básica de reflexión), expresar – se (estructura del lenguaje) y narrar – se (la estructura de la memoria)” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), constituyéndose en espacios de interacción consigo mismo y con otros, en los que, a través del diálogo y el “discurso de las vivencias cotidianas” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), se re-crean como sujetos del sentir.

Este sujeto se ve enfrentado a nuevos retos y actos de comprensión, que le obligan a constituirse en sujeto crítico, capaz de hacer “lecturas intertextuales de la vida” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y de establecer, desde su propio ejercicio racional y emocional, los principios y lineamientos que seguirá, proponiendo nuevas “formas de habitar y existir, pensados desde lo simple y fundamental” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), de la vida en este planeta, replanteando así, los valores que sustentan el sistema – mundo actual, y construyendo con otros sujetos del sentir, una cultura¹⁴ ambiental planetaria.

Ingresando al marco de la institucionalización de la educación ambiental, este *sujeto del sentir, del pensar y del hacer crítico*, se viste con diversos trajes que determinan su actuación en este escenario político y democrático. En una categorización general y descriptiva de la organización política – administrativa establecida en la actualidad, tendríamos cuatro actores, entendiéndolo como criterios de clasificación según su accionar público en el territorio,

¹⁴ Entendiendo la cultura como el “efecto resultante de las relaciones entre individuos, territorios y creencias” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

claramente visibles de la educación ambiental: los decisores, los validadores, los dinamizadores y la sociedad civil.

Los decisores serían los que inicialmente están “llamados a asumir el papel protagónico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), puesto que es en quiénes recae la “reflexión, planificación y acción de los asuntos públicos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), en educación ambiental, es decir, son los sujetos que por mandato de los ciudadanos, se constituyen en servidores públicos y administradores de los bienes y servicios del pueblo.

Los validadores serían aquellos sujetos colectivos, que “tienen como objeto la gestión, la formación, la comunicación e información” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y articulación de la educación ambiental en los territorios, tales como los CIDEA y CIDEAM, que a partir de acuerdos mínimos, tienen la responsabilidad de instalar el “diálogo en torno a la Educación Ambiental” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), en los contextos regionales y locales.

Los dinamizadores son aquellos actores, responsables de darle sentido y vida a los procesos que la educación ambiental requiere para hacer tangible esa visión sistémica en la realidad socio-cultural vigente. Son sujetos con “sentido de responsabilidad ambiental, social y comunitaria, con capacidad de identificar e interpretar, de leer el territorio, de diálogo, sensibles, perceptivos, con apuestas por articular al currículo y a la vida escolar lo educativo ambiental” (Contrato PF 087, 2012). Aquí se encuentran, todos los diversos actores sociales que emprendan acciones desde la óptica ambiental sistémica, y especialmente, los educadores.

La sociedad civil es el conjunto de personas jurídicas - asociaciones tales como sindicatos, ONG, iglesias, etc. - , y personas naturales – personas en situación de discapacidad o con

necesidades educativas especiales, niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos - , que interaccionan con el organismo estatal, en el ejercicio de su ciudadanía, en la exigencia y cumplimiento de sus derechos y deberes constitucionales. Estos sujetos, se constituyen en “legitimadores del accionar administrativo” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), siendo asumidos, por la lógica tecnicista estatal, no como sujetos activos productores de conocimiento, sino como simples objetos o insumos de su planificación y gestión.

Tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes, que “tienen deseos por re-conocer su territorio y plantear alternativas de solución a las problemáticas ambientales” (Contrato PS 1754, 2011), desde su rol como sujetos políticos con la capacidad manifiesta para aceptar y comprender la diferencia como elemento fundamental del diálogo argumentado, del establecimiento de acciones y del tejer redes de trabajo creativo y propositivo, que son invisibilizados o señalados negativamente por las administraciones del sector público y privado.

En este sentido, el pensamiento ambiental sistémico supone una apertura epistémica, de “distribución más equitativa del capital político” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), desarrollando las potencialidades de crítica reflexiva y meta teórica, que tienen los ciudadanos y ciudadanas, como base de la democracia, para comunicarse con los demás seres que conforman el mundo simbólico-natural, en el cual construyen y expresan sus experiencias de vida.

Metodología

En el tránsito hacia la aplicación de la estética ambiental en los procesos formativos de la educación ambiental, el campo pedagógico – didáctico despliega una serie de reflexiones metodológicas que giran en torno a un eje central que busca articular todas las propuestas dinamizadoras de lo ambiental: “El territorio que somos” (Contrato Interadministrativo 470,

2012). Este eje busca trascender las representaciones tradicionalmente aceptadas que sobre el territorio se han ido construyendo, ofreciendo un repertorio de imágenes asociadas a los “imaginarios contingentes, dinámicos y procesales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que las colectividades sociales vienen desarrollando en la cotidianidad de sus vivencias y experiencias, las cuales se deben al territorio que habitan y simultáneamente lo transforman y dotan de sentido.

Este dialéctica dada entre el sujeto del *sentir, del pensar y del hacer crítico* y su territorio, está mediado por la cultura del juego como espacio de creación en la que “aparece la naturaleza polifacética de lo humano” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). En el juego, el ser humano aprende las funciones y habilidades sociales de supervivencia - comer, caminar, hablar, seguimiento de normas - , desplegando, a partir de diversas maneras de ser y de pensar, el “animal político y simbólico que habitamos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), pues todo juego posee sus reglas, y al igual que el diálogo, siempre “se juega con otro” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), potenciando la construcción social del saber y el conocimiento.

El juego – y los juguetes inherentes a él -, permiten que se piense la educación ambiental como “un juego de retornos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), no en términos de avance o retroceso en la línea histórica del tiempo, sino como un lugar de paso, en el cual detener la marcha para pensar sobre lo transitado y lo por transitar, dando sentido a las percepciones y reconociendo los talentos de los caminantes.

El juego, se presenta como una “estrategia de ruptura” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que dota a los jugadores/actores de autonomía y capacidad para resolver problemas, aprendiendo a leer su territorio a través de actividades que desde la imagen estática e imagen en

movimiento, las texturas, los sonidos, los olores y los sabores, capturen la atención de este sujeto/jugador que aprende, fomentando “la creatividad y la recursividad narrativa, textual y performática” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Aquí también se han de considerar los juegos digitales, que por su “naturaleza inmersiva¹⁵” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), se constituyen en importantes herramientas de una enseñanza y un aprendizaje diferentes a los esquemas verticales y unidireccionales que convencionalmente son utilizados en los procesos educativos.

Un ejemplo de la potencialidad del juego y los juguetes como dispositivo formativo, está en la experiencia del *Territorio en juego*, específicamente en los juegos del Acuerdado, el Todos ponemos y las Mesas Poliédricas, que sirvieron para “promover la creatividad en estos diálogos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Estos diálogos se acompañaron de juguetes y piezas específicas (dados, trompos), utilizados para activar “la memoria lúdica de los participantes” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). El *acuerdado* (dado con preguntas), interroga por los acuerdos que los participantes han ido construyendo durante el proceso, motivando la reflexión y revisión de lo ejecutado. El *todos ponemos* (dado y dodecaedro¹⁶), busca dinamizar la conversación a partir de temáticas y preguntas problematizadoras. Para ilustrar esta descripción, se describen los pasos del juego: 1) Un participante lanza el dado, 2) Otro participante lanza el dodecaedro, 3) A partir del tema y pregunta, los participantes generan reflexiones y precisiones, 4) Cada participante responde en una hoja, el por qué, el para qué y el con quién de la temática abordada, y 5) Cada participante formula una pregunta que permita visualizar estrategias de continuidad de la educación ambiental. (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

¹⁵ En tanto estos juegos permiten que el sujeto experimente un estado de inmersión en las dinámicas producidas por el videojuego, haciéndole sentirse parte de él.

¹⁶ Trompo conocido como *toma todo*, que en este juego es subvertido y resignificado, en tanto que al ponerlo a girar, representa el diálogo poliédrico – diversidad y pluralidad -, propio de la mirada holística del ambiente.

En sintonía con el juego, el arte también es un elemento metodológico recurrente en los proyectos de intervención analizados, presentándose bajo la forma pedagógica de múltiples lenguajes creativos en clave de la formación ambiental, transitando de lo “oral (logósfera) a lo escritural (grafósfera), para habitar en lo audiovisual (videósfera)” (Contrato PS 1754, 2011). Emergen entonces, desde la logósfera y grafósfera, el uso de leyendas, mitos e historias tradicionales de los pueblos como hilos conductores de las propuestas formativas que trasladan al sujeto a los infinitos espacios de la imaginación y la creatividad; y desde la videósfera, el “cine formativo” (Contrato PS 1754, 2011) - como proceso de construcción de nuevas actitudes, cogniciones, valores y relaciones con base en los estímulos multisensoriales o intuitivos que impactan y hacen sentir, pensar y actuar, desde otras miradas y lógicas críticas -, y la música, que como lenguaje universal toca la sensibilidad del ser humano, a partir de la poesía y la crítica social, generando un ambiente comunicativo, emotivo y afectivo, de alto valor educativo y formativo, pues la comunicación da origen a la vida social, y “toda vida social es educativa y participativa” (Contrato PS 1754, 2011).

Estrategias

De estas reflexiones pedagógicas y didácticas, se desprenden varias estrategias que materializan la acción formativa, desde “formas alternativas de intervenir en los procesos de educación ambiental, [...] que activan los sentidos y las vivencias sin perder de vista los contextos de realidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), tales como la investigación, lecturas de contexto, sistematización, análisis sistémico, pregunta, autobiografía, el trabajo por proyectos y por equipos, el taller y laboratorio social, el diplomado, las conferencias y des-

conferencias¹⁷, el banquete, el PRAE, el voluntariado ambiental y los encuentros culturales ambientales.

✓ *Investigación*

La investigación se presenta como eje estratégico central de la enseñanza y aprendizaje de los procesos educativo-ambientales, que mediante un análisis sistémico permite identificar actores y factores (bióticos y abióticos) del sistema – interacciones, estructuras, reglas -, que se comunican a través de una red de reglas y códigos naturales, sociales y culturales. Regulando desde los conceptos de ciudadanía ambiental y ecológica, las actuaciones y creencias que el sujeto/jugador tiene asociados a sus actuaciones y representaciones sociales¹⁸. Se presenta desde diferentes modalidades: lecturas de contexto, sistematización, análisis sistémico, pregunta y la autobiografía.

✓ *Pregunta y Autobiografía*

La pregunta “como punto de partida y estrategia metodológica” (Contrato PF 187, 2012), se constituye en otro elemento a considerar en las actuaciones educativas. También aflora, el ejercicio autobiográfico como estrategia que da cuenta de las vivencias, sueños, proyecciones, encuentros y desaciertos que se dan en la práctica pedagógica educativa ambiental, posibilitando el reflexionar crítico desde la experiencia de sí.

✓ *Sistematización*

¹⁷ Propuesta lúdica y dialógica que busca dismantelar el sentido vertical de conocimiento, propio de las conferencias, resignificando el rol de los participantes. En líneas posteriores se profundizara este concepto.

¹⁸ Entendiendo el concepto como el “sistema de saberes socialmente generados y compartidos, que constituyen la impronta de la cultura” (Convenio 289, 2010), que tiene implicaciones prácticas, en la interpretación de la realidad y en sus posibilidades de transformación.

La sistematización es utilizada con frecuencia como “proceso para reconocer la experiencia educativa, y a partir de ello, mejorar la práctica pedagógica” (Convenio 11389, 2010), posibilitando así la formación de actores, que en el trabajo en equipo “proponen estrategias de solución acordes a las dinámicas y necesidades de las comunidades educativas” (Convenio 11389, 2010). Esta sistematización se enfoca desde la investigación crítica de las realidades ambientales locales, centrando el proceso formativo en el análisis y reflexión de la práctica pedagógica del educador y dinamizador ambiental.

✓ *Trabajo en equipo*

En relación con el trabajo en equipo, se considera relevante traer a colación, el ejercicio de organización interna de los 25 profesionales que operaron el Contrato Interadministrativo 470 de 2012, los cuales, acorde al planteamiento teórico de la propuesta del *Territorio en juego*, y la concepción del sujeto como jugador del sentir, el pensar y el actuar, se distribuyeron en tres subgrupos denominados de igual forma: grupo del sentir, grupo del pensar y grupo del actuar.

Las funciones de cada grupo estaban dadas por lo que representa cada una de estas acciones, así: el *grupo del sentir* se encargó del cómo abordar las diferentes sesiones y encuentros, de acuerdo al tipo de público con el cual se iba a realizar el proceso formativo, preparando “actividades que toquen la fibra de la emotividad desde lo lúdico pedagógico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), planteando el juego como un acto simbólico transversal y serio, pensado desde una intencionalidad formativa; el *grupo del pensar* se encargó de unificar los criterios conceptuales, los ejes temáticas de cada sesión, el enfoque de lenguaje, el análisis de las políticas y legislación vigente y la re conceptualización a nivel de preguntas para la recolección de la información; y el *grupo del hacer* se encargó de las puestas en escena de cada sesión o

encuentro, responsabilizándose de la gestión de los insumos y dándole la perspectiva estética que “humaniza y da forma a las acciones pensadas y sentidas por los dos grupos anteriores” (Contrato Interadministrativo 470, 2012); estos tres grupos estuvieron acompañados por un *grupo de sistematización* que se encargó de la construcción de las herramientas, instrumentos de gestión, matrices de recopilación y consolidación de información.

Este ejercicio denota la importancia del trabajo mancomunado a partir de una visión compartida y unos lineamientos teórico – prácticos, que desde los actos comunicativos, se materializa en mejores procesos de gestión y organización académica-administrativa de los proyectos curriculares de intervención en educación ambiental.

En relación directa con estos ejercicios de organización académica-administrativa, aparecen las bases de datos como fundamentales para la “toma de decisiones en relación con las apuestas de gestión, formación e investigación” (Convenio 224, 2012), al igual que las actas de compromiso interinstitucional y las agendas conjuntas de trabajo, como instrumentos para la gestión intra e interinstitucional.

✓ *Trabajo por proyectos*

El trabajo por proyectos es otra de las estrategias a resaltar, al momento de pensar la intervención curricular con perspectiva ambiental. Entiéndase por proyecto el “proceso integral sistemático y participativo” (Contrato 8817, 2010), articulado a cuatro grandes momentos: planificación, ejecución, seguimiento y evaluación; los cuales se desarrollan sobre la base de metas u objetivos acordados por todos los participantes de la propuesta, de forma consensuada y participativa. Se proponen seis fases para cada una de las sesiones que se piensen desde el proyecto, a saber: “actividad de motivación, actividad de exploración, actividad de cierre,

actividad de valoración, actividad de conceptualización y actividad de profundización” (Contrato PF 087, 2012).

En este sentido, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), se configuran en procesos formativos centrados en dos temas neurales para su construcción, que son el de la pedagogía y la didáctica como ejes de reflexión y acción, y la “resignificación de las situaciones y problemáticas ambientales” (Convenio 289, 2010), desde sus universos conceptuales y de proyección. Estos temas son fundamentales para lograr la “movilización y transformación del currículo” (Convenio 289, 2010), al tiempo que cualifica a docentes en ejercicios de descripción, análisis y argumentación, necesarios para incorporar a profundidad los elementos conceptuales en sus discusiones y textos educativos ambientales.

✓ *Lectura de contexto*

Como estrategia de enseñanza, aprendizaje, intervención, diagnóstico y punto de partida de los proyectos y procesos educativos ambientales ejecutados en el territorio, la lectura de contexto o lectura de territorio, se posiciona como imprescindible a la hora de apostar por emprendimientos serios, coherentes y pertinentes a las necesidades, potencialidades y problemáticas ambientales presentes en las localidades.

Las lecturas de contexto, “propician la construcción colectiva del territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) a partir del diálogo de saberes que poseen los pobladores locales, y que permiten identificar las circunstancias y condiciones del contexto en el que habitan los jugadores/actores, y constituyéndose en herramientas esenciales para la formación de pensamiento crítico y reflexivo. Además, estas lecturas de contexto, facilitan que las acciones priorizadas se articulen a los instrumentos de desarrollo regional y local, teniendo como base, la

gestión ambiental participativa. Esta potencialidad evidente de las lecturas de contexto, exige ser más creativos a la hora de plantearlas, teniendo como base el conocimiento construido por los habitantes del territorio, pues

Para que las lecturas de contexto sean más asertivas han de estar ligadas a las cotidianidades de las personas, a sus realidades, a lo que les es verdaderamente significativo y compromete sus formas de habitar el territorio. Ninguna propuesta, acción o intervención en lo educativo ambiental puede desconocer los saberes que ya han ganado las comunidades en el conocimiento que tienen de su territorio; en la manera de nombrarlo, reconocerlo, habitarlo y soñarlo (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Lo primero que se debe hacer al momento de pensar un proceso educativo, es el de evaluar y conocer el contexto en el cual se ha de desarrollar, es decir, que lo primero que se debe hacer es un diagnóstico de las realidades ambientales existentes, desde una intencionalidad pedagógica determinada de antemano. Esto se puede y debe hacer, mediante la lectura reflexiva del contexto, que puede tomar la forma de campamento ambiental, recorridos urbanos, visitas pedagógicas, salidas de campo, lecturas del paisaje, mapa parlante¹⁹, cartografía social²⁰, entre otros. Esta información recogida a través de “atención sensorial” (Contrato PF 087, 2012), y registrada en instrumentos como el diario de campo o el registro fotográfico, ha de ser reflexionada a la luz de los conceptos y objetivos propuestos, mediante diálogo grupal (mesas poliédricas) y el “círculo de la palabra” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que sustentados en los rituales

¹⁹ Su objetivo es el de recoger las percepciones que los pobladores tiene sobre el territorio de forma gráfica, fortaleciendo su reconocimiento e identidad cultural.

²⁰ Este instrumento técnico – metodológico, permite que a partir de la “diagramación de escenarios en mapas territoriales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), del pasado, presente y futuro, facilite la organización, comunicación y toma de decisiones.

ancestrales, permiten ordenar el pensamiento y tejer ideas, en un intercambio horizontal de conocimientos, y es espacios físicos específicos, que inviten a lo ritual.

Otra forma que toma la lectura del territorio es el de la etnografía, que es vista desde la estética ambiental, como un “juego de diálogo - confrontación” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), entre los relatos de vida de los actores de la comunidad y los profesionales de campo, que, encauzada desde la metodología de la IAP, asegura la constante valoración de los procesos desde el interior de las mismas comunidades, al igual que el reconocimiento de sus propias percepciones, creencias y prácticas, promoviendo la participación y el empoderamiento ciudadano.

✓ *Taller*

El taller, es otra estrategia que permite lecturas conjuntas y espacios de discusión y confrontación de concepciones, visiones y enfoques. Es utilizado en el proceso formativo como “instrumento básico de construcción de conocimiento y elaboración de productos concretos” (Convenio 224, 2012), utilizando diversas formas de trabajo como las conferencias, sistematización de resultados, trabajo grupal, estudio de casos de experiencias significativas, etc. Se fundamenta en una metodología del “aprender haciendo, el diálogo de saberes, la integración y la participación, [...] el respeto y la construcción colectiva” (Convenio 9349, 2012), teniendo como punto de partida el contexto territorial y el marco conceptual y enfoque crítico de la Política Nacional de Educación Ambiental y la horizontalidad racional (transversalidad e interdisciplinariedad).

✓ *Conferencias, Des-conferencias y Banquete*

En el tema de las conferencias, surge un componente importante, desde la lúdica y el dialogo de saberes, que resignifican este concepto y estrategia metodológica. No se consideran como “ponencias científicas con términos técnicos” (Contrato PS 1754, 2011), sino como un espacio de diálogo de saberes para encontrarse con los otros y lo otro, en un juego de

“dar y tomar la palabra, abrimos al otro, sabiendo y asumiendo que yo se algo, pero no lo sé todo, porque el conocimiento se construye con el otro, en se juego de preguntar y responder, de escuchar y decir, de dejarse decir por el otro, de permitirnos sopesar los propios argumentos y a partir de ellos revisar nuestras propias opiniones y prejuicios acerca de la forma como hemos sentido, pensado y construido nuestro territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Esta propuesta metodológica de las *des-conferencias*, como es llamada en el proyecto del “Territorio en juego” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), permite romper esa estructura vertical tradicional de las conferencias, en las cuales el conferencista es el que sabe y los oyentes, los que no saben y reciben pasivamente la información suministrada por éste. Aquí el *des-conferencista*, no es el dueño de la conversación, sino el que propicia el diálogo de los asistentes, mediante “elementos gráficos, ya sean videos cortos, presentaciones [...], o animaciones” (Contrato PS 1754, 2011), y desde la dinámica que la propia conversación vaya determinando, pues es esta la que “poseerá el espacio, el tiempo y los seres [...] y [nos] guiará por su propia dinámica” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Aunque realmente, se propone que sean tres *des-conferencistas* los que dirijan el diálogo de saberes, cuya trayectoria vivencial este marcada primordialmente por un saber específico: uno desde el saber tradicional – étnico, otro desde el conocimiento organizacional – comunitario y un último desde el conocimiento académico – conceptual.

Estas des-conferencias, incluyen otra estrategia de dinamización del pensamiento desde lo sensorial: el Banquete. La alimentación se constituye, por un lado, en un “acto que reafirma la identidad” (Contrato PF 087, 2012), pues somos lo que comemos, y por otro lado, se presenta como “propuesta política de reflexión y resistencia” (Contrato PF 087, 2012). Reflexión, en tanto posibilita cuestionar lo qué se come, cómo y porqué lo consumimos, y resistencia, porque se configura en una manera de reducir “la seducción mercantilista que impone hábitos de consumo irreflexivos y depredadores” (Contrato PF 087, 2012).

Esta posibilidad de incluir la cocina en los procesos formativos de la educación ambiental, complementa la visión del sujeto del sentir, en tanto “alimentar – ser” (Contrato PF 087, 2012), se constituye en una acción amorosa consigo mismo y con el otro. El banquete ambiental, entonces, es una invitación al “deleite de los sentidos, un festín que convoca” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), a todos a la participación y a la deliberación entre iguales, que alrededor del “plato del ser – saber” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), van construyendo y reconstruyendo conceptos, creencias, saberes y sentires.

✓ *Voluntariado Universitario*

Esta estrategia permite a la necesidad normativa de articulación del quehacer universitario desde sus ejes misionales – extensión, docencia e investigación -, en tanto se configura en un escenario de reflexión, formación, investigación e intervención en educación ambiental, propiciando en los estudiantes, desde un componente formativo fuerte en la normatividad educativa y ambiental, la “construcción de una visión interdisciplinaria y holística” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y la “reconstrucción del contexto histórico de las problemáticas

ambientales” (Convenio 289, 2010), facultándolos para proponer soluciones a los retos que la crisis ambiental planetaria impone.

✓ *Diploma*

Esta forma de intervención-formación, es de uso recurrente en los proyectos de educación ambiental analizados, que permite fortalecer y certificar los grupos de base, creando sinergias desde la acción, el diálogo de saberes y el trabajo cooperado. La metodología central utilizada es la investigación – acción - participación (IAP), con una mirada holística y tendiente a la “creatividad, la cooperación, la corresponsabilidad en los compromisos, la comunicabilidad, la co - gestión democrática, la productividad, la flexibilidad y la lúdica” (Contrato PF 087, 2012).

Busca fortalecer los procesos de “lectura geo histórica del territorio” (Contrato PF 087, 2012), desde un ejercicio contante de reflexión interdisciplinaria. Se conciben los sujetos participantes en condición de iguales, concepción que se materializa en la disposición de los espacios (circular) y el énfasis en los trabajos en equipo, orientados por los principios de “democratización del saber” (Contrato PF 087, 2012), reconocimiento del otro, respeto y autonomía.

✓ *Encuentros Culturales Ambientales*

Como estrategia de cierre de los proyectos ejecutados, emergen los Encuentros Culturales Ambientales, como ejercicios de valoración de los procesos, y espacios de visualización y proyección de diversas prácticas ambientales del territorio, propiciando un diálogo interdisciplinario e interinstitucional, que desde los saberes, las sensaciones y las creencias construidas durante el proyecto, aportan “diversos repertorios de comprensión y acción en torno a las problemáticas ambientales” (Contrato PF 087, 2012).

Estos encuentros se plantean como puestas en escena a gran escala, organizadas por bases o estaciones, con temáticas y escenarios para instalaciones performativas²¹, que posibilitan al sujeto del sentir, reencontrarse con la palabra de sus ancestros y de su cultura, mediante “acciones rituales o metalenguajes” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), en las cuales los colectivos se renuevan. No es un espacio para cuantificar resultados, sino para tejer palabra y construir cultura ambiental, desde el factor procesual, que es más importante y valioso, al momento de instaurar proyectos de futuro sostenibles.

Expectativas y Necesidades

Para la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas de intervención educativa ambiental, se plantea como necesidad manifiesta, ejecutar un diagnóstico preliminar, analizándolo desde una perspectiva histórica que permita contextualizar la información recolectada y que le permita a las comunidades la integración con las singularidades de su territorio y ambiente, con miras a la construcción y aplicación de un currículo orientado por “núcleos participativos, problematizadores y didactizadores” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que impliquen una lectura crítica e investigativa del contexto.

También se plantea la necesidad de implementar una mesa intra e interinstitucional de comunicación y socialización de todos los emprendimientos que en materia educativa ambiental se desarrollen, en la cual dichos proyectos conversen desde lo conceptual, metodológico, estratégico, pedagógico y didáctico, aunando esfuerzos académicos y administrativos de planeación que permitan

²¹ Entendiendo el performance como la “acción del cuerpo que distribuye posiciones simbólicas en el espacio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

pensarse la educación no a través de una malla curricular limitada por presupuestos epistémicos cerrados y estáticos sino a través de laboratorios de investigación y estudio, donde los estudiantes se conviertan en actores dinamizadores de cambio y transformación de sus comunidades, la escuela de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente entran en ella, y ello exige replantearse el oficio del maestro tanto en el aula como en la comunidad. La tarea del maestro es distinta en los diferentes contextos sociales y geográficos de un país (Contrato PF 087, 2012).

Esta era de la información y la comunicación global, abre las posibilidades para que la educación ambiental deba contemplar, al momento de pensarse “otras formas de interacción y acercamiento al territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), la utilización de medios virtuales y multimediales, como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las redes sociales virtuales, las cuales instauran un territorio virtual, en el que se puede y debe “movilizar pensamiento, participación y acción” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), llegando masivamente a públicos nuevos.

Un sitio web, configurado como “plaza pública” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), mejora la comunicación interna de los equipos de trabajo, puesto que la información se encuentra “centralizada y disponible en todo momento” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), además que es una herramienta que facilita el trabajo colaborativo, la versatilidad en la interacción, fortalece las comunidades del conocimiento, la divulgación y el diálogo abierto entre todo los sujetos/actores/jugadores del sentir, el pensar y el hacer crítico.

Subcategoría: Seguimiento/Valoración

Esta subcategoría interroga por todos los elementos conceptuales, metodológicos y estratégicos relacionados con la evaluación de los procesos educativos ambientales, en clave de los sistemas e instrumentos aplicados, manejo del riesgo y la sostenibilidad de los proyectos ejecutados en dicha temática.

La evaluación como proceso permanente de retroalimentación y participación conjunta para hallar retos por afrontar, se configura en proceso pedagógico de “apertura epistémica que se nutre de las habilidades y sensibilidades de las colectividades” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que puede ser abordado desde la lectura y escritura de contextos, imágenes y conversatorios.

La evaluación, en tanto es continua y procesual, no se concibe como terminal de un determinado proceso educativo ambiental, por el contrario, se denota permanente, desarrollándose durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí aflora como seguimiento, en tanto debe permitir la generación de “relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), mediante orientaciones pertinentes y continuas que parten de la “cooperación y el respeto por el saber adquirido” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Este saber adquirido, se configura en aprendizajes alcanzados por los actores del proceso educativo, que también han de ser evaluados. Esta evaluación de los aprendizajes, es concebido, igualmente, como “proceso interactivo de valoración continua que permite recoger y analizar evidencias de experiencias previas y los alcances progresivos” (Contrato PF 087, 2012), a partir de las capacidades de los participantes, y en clave de ellas, teniendo en cuenta las condiciones en que se dieron, el desarrollo evolutivo del participante y los criterios establecidos desde el inicio



del proceso (Contrato PF 087, 2012). Se parte, entonces, de la “toma de decisiones consensuadas para orientar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñar y aprender en la Educación Ambiental” (Contrato PF 087, 2012).

En este campo educativo ambiental, el concepto de evaluación, muta hacia una nueva concepción, tanto semántica como sintáctica, pues de la acepción objetivista de control y contrastación externa de lo planeado y ejecutado, que el término “evaluación” trae consigo, se transita hacia una acepción de construcción intersubjetiva y dialógica que busca resaltar los valores positivos logrados durante el acto educativo, en términos de valoración.

El concebir el proceso evaluativo en términos de valoración, permite recoger la experiencia del proceso, a partir de la identificación de las percepciones y sensaciones de los participantes. Es de tipo fundamentalmente democrática, basada en el derecho del ciudadano de expresar puntos de vista y opiniones, potenciando el valor de la participación y el consenso como formas de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Contrato PF 087, 2012)

La valoración, se materializa en cada sesión del proceso, a partir de criterios establecidos de antemano acerca de la pertinencia de los contenidos, recursos, medios, y tiempos utilizados, participación de los actores, idoneidad de la propuesta pedagógica del docente y planteamiento didáctico implementado (Contrato PF 087, 2012). Dicha retroalimentación, se encuentra fundada, en los ejercicios de autovaloración, heterovaloración y covaloración de los procesos, con el propósito de aprender, modificando y transformando las prácticas pedagógicas educativas ambientales.

Esta valoración se puede lograr, mediante la utilización de diversas estrategias, que de manera aislada o conjugada, dinamizan y fortalecen este espacio evaluativo de los procesos de enseñanza

y aprendizaje de lo educativo ambiental, tales como la sistematización, las bases de datos, la construcción de indicadores y la lúdica como elemento dinamizador y reflexivo de las actividades valorativas.

La sistematización, posibilita el seguimiento de los procesos al “reconocer logros, aciertos y desaciertos” (Convenio 11389, 2010) obtenidos en la práctica educativo ambiental, proporcionando “elementos para continuar, evaluar y facilitar un proceso investigativo con y para las comunidades” (Contrato PS 168, 2013), generando insumos para nuevos espacios y procesos formativos para la educación ambiental en el territorio.

Dos elementos que se instituyen como herramientas importantes de estos ejercicios de sistematización, son: las bases de datos, en tanto permiten “identificar las dificultades y oportunidades de mejora” (Convenio 232, 2011); y la construcción de indicadores de impacto y seguimiento a las metas propuestas en los procesos formativos, los cuales permiten controlar, evidenciar y conocer el impacto de la propuesta en los actores participantes, en las problemáticas ambientales abordadas y en las realidades pedagógico-didácticas que la sustentan.

Los indicadores permiten “controlar las desviaciones entre lo ejecutado y lo planeado” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) en términos del logro obtenido, conociendo el grado de cumplimiento de lo planeado y evidenciando el proceso a partir de un seguimiento cuantitativo de muestras focales que se construyen en cada sesión, y como elemento de valoración proyectiva, un grupo focal al final del proceso (Contrato Interadministrativo 4600049789, 2013).

Como indicador fundamental de todo proceso educativo ambiental, se propone el de valorar el “impacto ambiental generado de manera puntual y personal” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), antes, durante y después de la implementación de la propuesta.

8.2.1.2. Conclusiones de segundo nivel (Por categoría)

Categoría: Praxis Educativa Ambiental

El componente pedagógico – didáctico florece como elemento transversal de todo el diseño, ejecución, seguimiento y valoración de las intervenciones realizadas en este espacio de construcción y gestión curricular, pues, el fin último de la praxis educativa ambiental, gira en torno al concepto de formación integral del sujeto.

Ésta reflexión desde lo pedagógico direcciona su mirada, fundamentalmente, hacia el rescate y valoración de los saberes ancestrales, en contraposición a la visión homogenizante y eurocentrista (occidental) del conocimiento científico, predominante en la división epistemológica (disciplinar) que funda los currículos escolares, y que poco permite el diálogo con los saberes comunitarios.

La pedagogía social crítica, la eco-pedagogía y la pedagogía de la madre tierra, se posicionan como fundamentales en la praxis educativa ambiental. De las cuales se rescata su utilización de la investigación como eje central de su accionar reflexivo, mediante las lecturas de contexto, entendidas como lecturas socio críticas desde la dialéctica dada entre las categorías “conciencia-mundo, teoría-practica, individuo-sociedad, crítica-posibilidad y educador-educando” (Contrato PF 087, 2012); valorando el hecho de centrar su estudio en el comprender las configuraciones contextuales en las que “las comunidades viven y se interrelacionan” (Contrato PS 168, 2013); contexto que se constituye en un elemento de base, esencial para comprender al ser humano como sujeto en constante desarrollo y construcción.

Se proyecta la necesidad de “identificar los rastros o huellas ecológicas” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que las comunidades y los individuos han producido en la

cotidianidad de sus vidas, como una tarea de la pedagogía con perspectiva ambiental, buscando el fortalecimiento de aspectos propios de los dominios de la vida

“cotidiana- íntima-privada, y [...] vida pública-político-administrativa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), cuyo punto de encuentro estaría dado por la praxis educativa ambiental sistémica, que actuaría como bisagra o eje articulador de estos dominios, desde la valoración de la subjetividad de los actores.

Desde este planteamiento, se le ha apostado a una educación que reviva los sentimientos del sujeto que aprende, a través del arte, la lúdica y la ciencia, formando para “el entendimiento [...], la simplicidad, el cuidado y la paz” (Contrato PF 087, 2012), en clave de la identidad, la conciencia planetaria y el desarrollo del pensamiento crítico y global, surgiendo la necesidad de “una formación política de los participantes, [...] [y de] construcciones culturales desde la estética y la ética, [...] [posibilitando que] los sujetos se conviertan en transformadores de la cultura desde la participación política” (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Estos lenguajes artísticos, lúdicos, ancestrales y científicos, se presentan como fundamentales porque logran conectar al educando “con la vida, con su ser, y resultan más efectivos para el aprendizaje y la comunicación del conocimiento” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Es decir, una pedagogía y una didáctica pensadas desde otros lenguajes que “surgen del sentir del sujeto” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y posibilitan un distanciamiento crítico de la racionalidad científico-técnica institucionalizante, posicionando otras construcciones lingüísticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como elementos “serios y reconocidos socialmente” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

La praxis educativa ambiental, se configura como un despliegue de reflexiones y acciones, mediadas por el saber pedagógico y didáctico, que en comunicación permanente con las realidades contextuales y proyectivas, re significan y movilizan conceptos centrales como: educación, ambiente, territorio, participación, investigación, transversalidad, interdisciplinariedad y ética ambiental.

Ambiente, educación y territorio: conceptos clave

La relación dada entre estas concepciones de ambiente, educación y territorio, configuran la praxis educativa ambiental, en un proceso formativo logrado por el sujeto, al involucrarse, participar e interactuar desde de la experiencia directa del trabajo en y con la comunidad, empoderándose de su situación real.

La educación, en tanto “individual y colectiva, tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria” (Contrato PS 1754, 2011). De ahí, que la praxis educativa ambiental, ha de fundamentar el proceso formativo en el ejercicio de auto reconocimiento del sujeto, de su ser ambiental (Contrato PS 168, 2013). Ser, que se da en el encuentro con el otro y lo otro, en una construcción propia y permanente, resultado de la interacción dada entre los factores ambientales del territorio y su disposición interna (creencias).

Este territorio, en tanto eje que atraviesa lo social, cultural, político y natural, es entendido, no como realidad física estática, sino como “manifestación de la relación cambiante entre los seres humanos y sus entornos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y que esta mediado por la complejidad de las relaciones dadas entre las dinámicas socio - culturales (humanas) y naturales (ecosistémicas). De ahí, que el territorio, se constituya en objeto de lectura reflexiva y crítica,

desde los sentires y representaciones, construidas por todos y cada uno de los integrantes de una determinada comunidad.

Esta comprensión del territorio, parte de los comportamientos, actitudes, representaciones y “sueños ambientales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), construidos individual y colectivamente por los actores y sus comunidades, posibilitando la construcción de una línea base, que desde la flexibilidad de los procesos y la participación de los sujetos, propicie “líneas de acción teóricas y didácticas” (Contrato Interadministrativo 470, 2012) para la praxis educativa ambiental, desde la escuela y la familia, como núcleos esenciales de la sociedad.

Para la construcción de estas líneas base, se propone, la priorización de acciones, articulada a los instrumentos de desarrollo local y departamental²², emergiendo de esta articulación unos criterios de priorización que no obedezcan a la aleatoriedad o interés de una particularidad, sino que sean construidos desde los principios metodológicos de la participación, la comunicación, la construcción colectiva, el diálogo común y las lecturas críticas del contexto.

Desde estas lecturas y reconocimientos del territorio, se ha posibilitado el “pensar y pensarnos la educación desde otras miradas” (Contrato PF 087, 2012), que a partir del diálogo entre el conocimiento técnico-investigativo y el conocimiento local, han generado espacios de concertación, deliberación y participación activa de las comunidades en los procesos de gestión de su propio desarrollo.

La praxis educativa ambiental, entonces, se configura como una “herramienta pedagógica, didáctica e investigativa que permite la construcción de estructuras sociales y culturales, [...] en donde se busca la participación real, permanente, consciente y eficaz” (Contrato

²² Plan de desarrollo municipal, Plan de ordenamiento territorial, Plan maestro Bo 2030, Plan de desarrollo departamental, Plan de acción Corantioquia, Plan pura vida Área Metropolitana, etc.

Interadministrativo 8817, 2010), de todos los actores presentes, directa o indirectamente, en los procesos de elaboración de los nuevos valores, requeridos para la consolidación de una cultura ambiental sostenible.

La investigación: eje articulador

Al tiempo que se haga reconocimiento del territorio, de la identidad y de los valores territoriales, se le ha de posibilitar al sujeto, el cuestionarse sobre el lugar que habita, proponiéndole proyectos que implementen unos horizontes comunes en el que todas las apuestas y experiencias de trabajo, surgidas en las bases comunitarias o lógicas institucionales, obtengan procesos de apropiación de conocimientos.

La investigación – sistematización, como proceso de formación de actores sociales y como proceso de “identificación y socialización de experiencias significativas” (Convenio 315, 2013), ha de partir de la reflexión crítica, dotando a los actores sociales de los elementos conceptuales necesarios para que puedan conocer los avances y dificultades existentes en el territorio, en materia educativa ambiental, identificando los mecanismos de gestión y los retos que se han de afrontar en la construcción del sistema de relaciones interinstitucionales e intersectoriales.

Por otro lado, también permite la construcción de un “conocimiento que parte de los saberes locales y que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico” (Contrato interadministrativo 470, 2012), pues, de la descripción e interpretación de situaciones cotidianas, se evidencian saberes subyacentes, “develando las suposiciones tácitas, creencias y prejuicios no reconocidos, pero que condicionaron y construyeron el proceso” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Las lecturas que contexto, son otra forma que permite instituir la investigación como “base primordial para todo proyecto ambiental escolar” (Contrato

interadministrativo 470, 2012), pues ésta es una herramienta conceptual y metodológica importante, al momento de identificar realidades contextuales y problemáticas ambientales, presentes en el territorio en el que se habita, permitiéndole a los sujetos/actores un mayor aprendizaje y una mejor comprensión de éste, desde las dimensiones política, económica, social, cultural y ecológica que lo conforman.

Este ejercicio de lectura contextual, reconoce que la capacidad de apropiación y conexión que los individuos logren establecer con los procesos educativo ambientales propuestos, solo son evidenciables y posibles “en el mismo territorio, en un ejercicio conjunto de contextualización permanente desde el otro y pensada para el otro” (Contrato PS 168, 2013), que, generando “propuestas pensadas desde las necesidades locales” (Contrato PS 168, 2013), involucre a las comunidades de forma constructiva y propositiva en dichos procesos, garantizando así su sostenibilidad y articulación en el territorio.

Esta dinámica, concibe la praxis educativa ambiental, fundamentalmente histórica, en tanto se construye en la vida cotidiana de los sujetos y sus comunidades, planteando la necesidad de pensar la reflexión desde la acción y la diferencia, en aras de propiciar ejercicios de recate del pensar, hacer y sentir, que ya existía en el pensamiento ancestral (saberes, sabiduría, sabores, sentires, seres), a partir de “procesos de lectura reflexiva y crítica de las realidades ambientales y de los contextos territoriales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que dan cuenta de sus dinámicas, a partir del conocimiento experiencial que tiene la gente de su territorio.

Formación Ambiental: La meta

Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, el componente formativo es central en todo el proceso educativo ambiental, en tanto debe proveer a los maestros y dinamizadores ambientales de adecuadas “herramientas para una mayor comprensión sobre el significado de la sostenibilidad del sistema, [...] [contribuyendo] en la reflexión crítica alrededor de la gestión de la educación ambiental” (Convenio 232, 2011).

Los elementos que constituyen esta actividad formativa, giran en torno a la consolidación de las habilidades necesarias para la realización de lecturas críticas de contextos, para aumentar los niveles de trabajo autónomo y descentralizado, y para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo sobre la relación existente entre participación y apropiación de los procesos, partiendo de la investigación - sistematización de experiencias educativas ambientales significativas.

De lo anterior, se desprende el ejercicio comparativo de los alcances formativos, logrados desde un currículo con dimensión ambiental y uno carente de él, pues una formación inmersa en las dinámicas de la praxis educativa ambiental, se refleja en un profesional que dinamiza procesos de “reflexión permanente, orientada a conocer, al saber ser y al saber convivir con el otro y con el medio que los rodea” (Convenio 11389, 2010); en cambio, un profesional sin perspectiva ambiental, tiende a promover procesos de tipo intervencionista-paternalista.

Participación social: reivindicación del sujeto político

Dado que la praxis educativa ambiental, aún sigue siendo marginal y “poco relevante en la configuración de los instrumentos de planificación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), administrativa y gubernamental - planes de desarrollo y de ordenamiento territorial -, los proyectos educativos ambientales estudiados en esta investigación, hacen evidente, explícita y reiterativa, una gran apuesta por la formación política, que garantice la participación ciudadana

(familia, comunidad, sociedad) en los proyectos de desarrollo local y regional, dejando entrever, que para fortalecer la articulación interinstitucional e intersectorial, necesaria para avanzar en la construcción de consensos en torno a la institucionalización de la educación ambiental en el territorio, la participación y el rol de los actores, emergen como asuntos importantes en la reflexión y construcción conjunta de dichos procesos de reconstrucción sociocultural.

Este sujeto político, afronta los retos del pensamiento ambiental desde la apuesta por unos valores centrados en los desarrollos conceptuales hasta aquí esbozados, tales como: el respeto a la vida en todas sus manifestaciones; la participación ciudadana, en tanto que el ciudadano es protagonista decisor y activo de los procesos de transformación; la democracia, como posibilidad real de participación; la responsabilidad intergeneracional y ambiental (afecto, amor, compromiso), con quienes heredaran la tierra; la solidaridad y reciprocidad que se desprenden del comprender que todo está relacionado; la equidad, entendida como igualdad de oportunidades y capacidad real para acceder a ellas; y la perspectiva de género.

En los proyectos analizados, se habla de un “laboratorio comunitario” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como propuesta proyectiva para la materialización de la participación social en los contextos educativos y ambientales, permitiendo “entender las relaciones de los seres humanos y sus contextos, en tanto interdependencia, [...], crecimiento demográfico y flujo de energía” (Contrato interadministrativo 470, 2012). En este laboratorio comunitario, los actores y escenarios establecen dinámicas interactivas que permiten potencializar los saberes colectivos en beneficio de apuestas de trabajo en cada territorio, al igual que la instalación de una educación que fortalezca el pensamiento ancestral, interrogando al sujeto sobre cómo se relaciona y entiende su territorio.

Este diálogo, es propiciado desde la base del respeto y valoración de los saberes propios de las localidades. El reconocimiento cultural, desde el auto concepto, genera en los actores, la capacidad de “ser y sentirse parte de un colectivo” (Contrato PF 087, 2012), que construye socialmente el conocimiento, desde el sentir, el pensar y el hacer, y mediados por las interacción entre las construcciones epistémicas de la academia y los lenguajes y rituales elaborados experiencialmente desde las personas y comunidades, generando un conocimiento que se legitima en la participación y en los saberes de los ciudadanos, que al tener la oportunidad de ser escuchados, se constituyan en agentes de cambio y transformación cultural.

La escuela: un laboratorio ambiental

La escuela²³, como escenario tradicional del proceso educativo, es un concepto obligado de análisis en el discurso de la praxis educativa ambiental, puesto que las estructuras institucionales se configuran altamente verticales, bloqueando los intentos por establecer dinámicas dialógicas en el accionar de los estudiantes y docentes, al priorizar la enseñanza de contenidos disciplinares, convirtiendo las *mallas curriculares* en el centro inmutable del acto formativo.

Este elemento asfixiante, observado en la escuela, ha de ser sometido al análisis rizomático del pensamiento ambiental, el cual ofrece otros caminos de reflexión a partir de los saberes contruidos por los sujetos, desde la sensibilidad y la creatividad, configurando una praxis educativa ambiental como “experiencia vital auto estructurada en el encuentro con los otros” (Contrato interadministrativo 470, 2012), desde las dimensiones subjetivas del hacer, el pensar y el sentir.

²³ Se utiliza el concepto de escuela, para hacer alusión al espacio epistémico de encuentro y desencuentro con los procesos de construcción de conocimientos y saberes, gestados desde la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos. El término, por tanto, es utilizado de forma genérica para referirse a los diferentes niveles de educación establecidos legislativamente en el país: Preescolar, Básica, Media y Superior.

El juego, se constituye en herramienta metodológica importante, al momento de dinamizar estas construcciones de carácter colectivo e individual, incrementando los niveles de continuidad de los procesos, pues, la didáctica del juego facilita la transversalización de la praxis educativa ambiental en el currículo, propiciando conocimientos y lecturas de las realidades sociales, naturales y culturales, partiendo de la sensibilidad humana y de la figura del homo ludens, en tanto “ser eco-bio-psico-social” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que jugando, le apuesta a un ejercicio crítico de recantar el mundo y re-encantarse a sí mismo.

Para el desarrollo de esta propuesta, las aulas ambientales, las áreas protegidas, los parques ecológicos, el barrio, etc., se configuran en “plataformas de la educación ambiental, en tanto son espacios de reflexión, educación y formación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que han de convertirse en centros holísticos, que la escuela ha de apropiarse, trascendiendo el aula de clase, y posibilitando un “aprendizaje a partir de la experiencia directa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), de los estudiantes, con las realidades y relaciones presentes en el territorio. Territorio, que desde esta dimensión se constituye en formativo y educador.

Categoría: Diseño Curricular de Intervención

En esta categoría también emergen la pedagogía y la didáctica como marco general de análisis de la enseñanza y el aprendizaje, que en clave de los procesos formativos y partiendo de la singularidad del territorio, ejercen la reflexión desde y para el sujeto de aprendizaje.

Esta singularidad reflexiva, apunta a la necesidad de que cada proyecto curricular disponga de “su propio juego pedagógico – didáctico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), trascendiendo así, la utilización de materiales y metodologías *per se* (didactismos), que reducen el saber y el hacer pedagógico a una simple acción técnico – instrumental.

Estos juegos o dispositivos pedagógico-didácticos, recobran sentido al ser pensados desde la relación dialógica dada entre el pensamiento ambiental sistémico y ancestral, la lúdica, la ética y la formación artística (cine, pintura, danza, teatro, etc.), en tanto que posibilitan configurar una visión curricular como “estética ambiental” (Contrato PF o87, 2012), estableciendo una comunión entre los saberes, los sujetos y los ambientes de aprendizaje, desde la sensibilidad humana.

Esta estética ambiental pensada desde la sensibilidad humana, resignifica la concepción de sujeto, minimizando el énfasis sobre lo racional para proponer como punto de partida un *sujeto del sentir* que se reconozca como parte del sistema ambiental, desde el cual el motor de su praxis sea el sostenimiento del equilibrio en dicho sistema.

La experiencia, entonces, se constituye en espacio de interacción consigo mismo y con otros, en los que, a través del diálogo y el “discurso de las vivencias cotidianas” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), se re-crean como sujetos del sentir, enfrentado nuevos retos y actos de comprensión, que le obligan a constituirse en sujeto crítico y propositivo, capaz replantear, desde su sentir, su pensar y su hacer crítico, los valores que sustentan el sistema – mundo que impera en la actualidad.

Aquí, se presenta una necesaria e ineludible dialéctica entre el sujeto del *sentir, del pensar y del hacer crítico* y su territorio o sistema ambiental, en tanto escenario de formación y construcción subjetiva mediada por la cultura, la naturaleza, la sociedad y demás relaciones establecidas en el él.

Se propone que ésta relación sea mediada por el juego como espacio de creación y aprendizaje humano. El juego, se presenta como una “estrategia de ruptura” (Contrato

Interadministrativo 470, 2012), que dota a sujetos de autonomía y capacidad para resolver problemas, aprendiendo a leer su territorio a través de sus sentidos.

Esta mirada pedagógica y educativo ambiental del juego y el arte como elementos transversalizadores del currículo, permite repensar y resignificar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje como la investigación, las lecturas de contexto, la sistematización, la autobiografía, el trabajo por proyectos y por equipos, el laboratorio social, las conferencias y des-conferencias, el banquete, el PRAE, el voluntariado ambiental, las TIC y los encuentros culturales ambientales, entre otros; permitiendo una nueva forma de sentir, pensar y hacer, al momento de diseñar propuestas curriculares de formación de profesionales, y en especial de maestros y dinamizadores ambientales.

Otro aspecto esencial de esta reflexión curricular, lo constituye el proceso de evaluación, que desde lo encontrado en esta categoría, lo primero que se debe hacer al momento de pensar un proceso educativo, es el de evaluar y conocer el contexto en el cual se ha de desarrollar, es decir, que lo primero que se debe hacer es una evaluación diagnóstica de las realidades ambientales existentes, desde una intencionalidad pedagógica determinada de antemano. Esto se puede y debe hacer, mediante la lectura reflexiva del contexto, que puede tomar la forma de campamento ambiental, recorridos urbanos, visitas pedagógicas, salidas de campo, lecturas del paisaje, mapa parlante²⁴, cartografía social²⁵, entre otros.

Esta información recogida a través de la “atención sensorial” (Contrato PF 087, 2012), y registrada en instrumentos como el diario de campo o fotografías, ha de ser reflexionada a la luz

²⁴ Su objetivo es el de recoger las percepciones que los pobladores tiene sobre el territorio de forma gráfica, fortaleciendo su reconocimiento e identidad cultural.

²⁵ Este instrumento técnico – metodológico, permite que a partir de la “diagramación de escenarios en mapas territoriales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), del pasado, presente y futuro, facilite la organización, comunicación y toma de decisiones.

de los conceptos y objetivos propuestos, mediante diálogo grupal (mesas poliédricas) y el “círculo de la palabra” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que sustentados en los rituales ancestrales, permiten ordenar el pensamiento y tejer ideas, en un intercambio horizontal de conocimientos, y es espacios físicos específicos, que inviten a la ritualidad.

Dada esta concepción ritual del aprendizaje y la enseñanza, la evaluación es concebida como un “proceso interactivo de valoración continua que permite recoger y analizar evidencias de experiencias previas y alcances progresivos” (Contrato PF 087, 2012), a partir de las capacidades de los participantes. Transitando así, hacia una acepción de la evaluación como construcción intersubjetiva y dialógica tendiente a la valoración en positivo de los logros alcanzados durante el proceso formativo, permitiendo recoger la experiencia del proceso, a partir de la identificación de las percepciones y sensaciones de los participantes.

Un elemento que emerge con fuerza en los proyectos analizados, con respecto al seguimiento y valoración de los aprendizajes en el campo de lo educativo ambiental, es la utilización de la lúdica, desde la dimensión del juego, en especial, en el componente de autovaloración, puesto que a partir del pensamiento crítico y reflexivo, el juego se constituye en una forma de estimular la imaginación y reflexión en torno a ésta (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

La autovaloración, mediante el juego, permite “integrar la inteligencia, las emociones y las experiencias” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), a partir del reconocimiento de talentos y valores de cada sujeto, dando sentido y valor, desde el diálogo, a toda acción realizada por el sujeto - individual o colectivo-, “por pequeña que sea” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), pues ésta representa una intención y un hacer que busca fortalecer, construir, crear y movilizar pensamiento, reflexión y acción.

Es decir, que el juego se logra redimensionar y posicionar con mayor fuerza, en la concepción de la valoración como ejercicio de reconocimiento en positivo de los alcances, esfuerzos y logros que el otro, como sujeto, en constante desarrollo y construcción, viene construyendo desde sus aprendizajes contextuales, conceptuales y culturales.

8.2.1.3. Conclusiones de tercer nivel (Entre categorías)

El currículo, pensado desde la óptica de la educación ambiental, en clave sistémica, se presenta como una posibilidad creativa de repensar las realidades existentes en el contexto territorial, en el cual se encuentra inmersa la universidad, considerando los procesos formativos, como construcciones participativas y dialógicas, dadas entre los saberes comunitarios y disciplinares, que mediados por una reflexión pedagógica y didáctica crítica, configuran la sensibilidad humana, como base y punto de partida de todo el diseño, planificación, ejecución y valoración curricular.

La pedagogía y la didáctica, como campos de reflexión sobre lo formativo, se presentan como marco general del análisis curricular con perspectiva ambiental. El partir de la sensibilidad humana, como base del currículo, requiere de un ejercicio de indagación por el sujeto que aprende, incrementando la curiosidad y la admiración, tanto de los sujetos de enseñanza como de aprendizaje, frente a las realidades sociales, culturales y naturales, presentes en sus contextos territoriales.

Se instituye, así, la necesidad de una pedagogía ambiental, que oriente su reflexión sobre el “conocimiento del sujeto que aprende” (Contrato interadministrativo 470, 2012), hacia la creación y adopción de otros elementos teórico - prácticos que “convoquen y promuevan la creatividad a la hora de pensar, hacer y sentir la educación ambiental” (Contrato

interadministrativo 470, 2012). Es decir, una pedagogía y una didáctica pensadas desde otros lenguajes²⁶ (lúdica, sonoro, visual, simbólico, estético, espiritual, afectivo, amoroso, etc.), que “surgen del sentir del sujeto” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y le posibilitan, una conexión “con la vida, con su ser” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Esta reflexión pedagógica, direcciona al currículo, fundamentalmente, hacia el rescate y valoración de los saberes ancestrales, que fundan el conocimiento en “una visión de la realidad sustentada en ciclos y fuerzas retroactivas del universo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en contraposición a la visión homogenizante y euro centrista (occidental).

Se evidencia claramente que la concepción de Ambiente, como sistema dinámico, definido por las interacciones dadas entre las dimensiones sociales, naturales y culturales, y ancladas en las realidades extrínsecas e intrínsecas del ser humano, y el concepto de territorio, entendido como construcción dialógica dada entre el sujeto y su entorno, se configuran en elementos fundamentales del diseño curricular con perspectiva educativa ambiental.

Desde esta conceptualización de lo ambiental y lo territorial, la educación se reconoce como proceso socio-cultural permanente, direccionado hacia la formación integral de sujetos, creadores y transformadores de cultura (Contrato Interadministrativo 8817, 2010). Para ello, esta educación, ha de valerse de estrategias democráticas de cooperación y participación, que permitan “recuperar, reconocer, reflejar y utilizar la historia indígena, así como promover la diversidad cultural, lingüística y ecológica”(Contrato PS 1754, 2011) de las comunidades, orientando la resolución de conflictos de forma conjunta, colaborativa y dialógica, abriendo así,

²⁶ Lenguajes que “resultan más efectivos para el aprendizaje y la comunicación del conocimiento” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que los tradicionalmente aceptados y difundidos en el ámbito académico.

las oportunidades para que los cambios democráticos, en los que las comunidades retomen la conducción de sus propios destinos, se propicien.

Así las cosas, la educación se configura como acto político, no neutral, que ha de tener como base el pensamiento crítico, integrando valores, conocimientos, acciones, actitudes y aptitudes, que conviertan cada oportunidad en una experiencia formativa de respeto a los ciclos vitales del planeta y de empoderamiento democrático de las diversas poblaciones humanas sobre las potencialidades y problemáticas ambientales presentes en sus territorios.

Esta comunicación con el entorno, parte del referente territorial más cercano del sujeto, que es su cuerpo. Este primer escenario territorial del sujeto, permite, a partir de su sistema nervioso central, configurar su comunicación con el ambiente desde sus emociones y sensibilidades humanas, que se evidencian en su pensar, sentir y hacer, dándole elementos de construcción y reconstrucción de “sentidos, representaciones, imaginarios y saberes” (Contrato interadministrativo 470, 2012), desde lo que sus sentidos le permiten tocar, oler, escuchar, ver y degustar.

Esta triada conceptual – pensar, sentir, hacer – deriva en sustento teórico – práctico altamente relevante al momento de proponerse nuevas reflexiones desde el campo de la didáctica. En este soporte conceptual, la lúdica - en estrecha relación con el arte (música, teatro, danza, folklor) -, se posiciona como conceptualización central de todo el ejercicio pedagógico – didáctico del currículo ambiental, puesto que pone en juego habilidades sociales de trabajo en equipo, talentos personales y saberes, a partir de la experiencia lúdica del sujeto.

Surge entonces la necesidad de una formación política desde la estética y la ética, que le posibilite a los sujetos convertirse en “transformadores de la cultura desde la participación

política” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Esta necesidad, se configura en meta y fin, al que se ha de llegar, en los procesos formativos de un currículo

ambiental, que garantice la participación²⁷ ciudadana en los proyectos de desarrollo local y regional, y fortalezca la articulación interinstitucional e intersectorial que la educación ambiental requiere para institucionalizarse en las dinámicas político administrativas gubernamentales y no gubernamentales, presentes en el territorio nacional, regional y local.

Los elementos que constituyen esta actividad formativa, giran en torno a la consolidación de las habilidades necesarias para la realización de lecturas críticas de contextos, para aumentar los niveles de trabajo autónomo y descentralizado, y para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo sobre la relación existente entre participación y apropiación de los procesos, haciendo énfasis en los conceptos de integración e interdisciplina, como aspectos necesarios para el análisis y rediseño de un currículo con dimensión ambiental, que instale dinámicas de reflexión – acción en los actores e instituciones educativas.

El sujeto político resultante de este proceso formativo, afronta los retos del pensamiento ambiental desde el ejercicio de su ciudadanía, tanto ambiental como ecológica, apostándole a unos valores centrados en una ética ambiental que propenda por una calidad de vida digna para todos y cada uno de los seres humanos y no humanos que habitan el planeta.

La investigación, en tanto sistematización, se presenta como eje articulador de toda propuesta curricular educativa ambiental, requiriendo un fundamento crítico que permita reconocer en la “intervención social, su carácter de acción humana abierta, reflexiva, contingente y compleja” (Contrato interadministrativo 470, 2012), y que de la mano de la participación comunitaria, se

²⁷ Entendida como “proceso pedagógico de formación permanente de ciudadanos” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

fortalezcan, pues, al tiempo que se haga reconocimiento del territorio, de la identidad y de los valores territoriales, se le ha de posibilitar al sujeto, el cuestionarse sobre el lugar que habita, proponiéndole proyectos que implementen unos horizontes comunes en el que todas las apuestas y experiencias de trabajo, surgidas en las bases comunitarias o lógicas institucionales, obtengan procesos de apropiación de conocimientos.

En este punto, las lecturas de contexto, es vista desde la estética ambiental, como un “juego de diálogo - confrontación” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), entre los relatos de vida de los actores de la comunidad y los profesionales de campo, que, encauzada desde la metodología de la IAP, asegura la constante valoración de los procesos desde el interior de las mismas comunidades, al igual que el reconocimiento de sus propias percepciones, creencias y prácticas, promoviendo la participación y el empoderamiento ciudadano.

Este proceso de valoración, se presenta en términos de construcción colectiva y dialógica, siempre desde una postura propositiva y de reconocimiento en positivo de los alcances logrados en los emprendimientos formativos.

La comunicación, también se instala como espacio vital²⁸ de “aprendizaje permanente, desde el disfrute, el sano esparcimiento y la lúdica” (Contrato interadministrativo 470, 2012), generando que el sujeto que aprende, se apropie de lo público y lo ciudadano, desde el arte, la literatura, el deporte, la música, el cine, el juego. Es decir, que la comunicación se proyecta como escenario de cambio cultural, en el que se consolida la propuesta de “sentir históricamente, pensar globalmente y actuar localmente” (Contrato interadministrativo 470, 2012),

²⁸ Al hablarse de “espacios vitales”, se hace referencia a “otros modos de vida” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que se han de visibilizar en el territorio, siendo la comunicación uno de ellos.

comprendiendo que los procesos de “articulación interinstitucional e intersectorial” (Convenio 224, 2012), participación, organización, divulgación y formación deben estar orientadas, desde y para, “la acción, la investigación y la reflexión” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

Es darle continuidad a los procesos y abrirle paso a otras formas de pensar, tales como los saberes ancestrales, entablando un diálogo horizontal de saberes que abra los caminos de la acción y la reflexión desde el imperativo ambiental de “revivir los sentidos”, desde la autoestima y “amor por el sujeto mismo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), como eje articulador de este diálogo de saberes, que se instituye en un escenario comunicativo potencial, tanto conceptual como metodológico del currículo educativo ambiental.

La universidad como laboratorio ambiental, lleva a pensar los Proyectos Ambientales Universitarios como dinamizadores del establecimiento de alianzas entre las diferentes dependencias académicas y administrativas presentes en la universidad, posibilitando el desarrollo de un trabajo conjunto que, desde lo pedagógico, permita repensar los procesos formativos de educadores y dinamizadores ambientales, desde la extensión, la investigación y la formación, y con una perspectiva crítica, propia del pensamiento educativo ambiental.

También se plantea la necesidad de implementar una mesa intra e interinstitucional de comunicación y socialización de todos los emprendimientos que en materia educativa ambiental se desarrollen, en la cual dichos proyectos conversen desde lo conceptual, metodológico, estratégico, pedagógico y didáctico, aunando esfuerzos académicos y administrativos de planeación que permitan pensarse la educación no a través de una malla curricular limitada por presupuestos epistémicos cerrados y estáticos sino a través de laboratorios de investigación y

estudio, donde los estudiantes se conviertan en actores dinamizadores de cambio y transformación de sus comunidades.

Esta propuesta, viene asociada a la necesidad de instaurar procesos de formación política de maestros y estudiantes, que desde su rol de ciudadanos, aporten en conocimiento, tecnología, acciones y propuestas pluralistas de respeto por la diferencia, construcción conjunta y articulación interinstitucional.

8.2.2. Entrevistas

Se entrevistaron al coordinador del programa de educación ambiental (Actor/autor 1) y al coordinador de uno de los proyectos de educación ambiental del programa (Actor/autor 2), las cuales fueron grabadas en video y transcritas.

8.2.2.1. Conclusiones de primer nivel (Por subcategoría)

Subcategoría: Conceptual

Las principales conclusiones en la subcategoría conceptual tienen que ver con la forma Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia y también de lo educativo ambiental; en un dialogo de saberes horizontal, dentro de lo que los actores/autores de estas dos entrevistas denominan “pedagogía social”, y que involucra la cultura gracias a los aportes de los sujetos que son concebidos como participantes y que obedece a su contexto.

La forma de concebir la educación ambiental desde los actores / autores, coincide en ambos en que es vista como proceso.

Desde el coordinador de uno de uno de los proyectos de educación ambiental del programa, como procesos sociales, movidos por la reconstrucción de la noción de estado, ciudadano y ambiente que además esta mediada con la intencionalidad de transformación de la cultura, desarrollo cognitivo y enseñabilidad. En términos políticos este coordinador plantea al ciudadano como fundante de estados lo que permite la participación ciudadana y que extrapolado a lo educativo ambiental, se ubica en esos procesos educativos fuera de la escuela (pedagogía social), que se evidencia cuando dice que hay que devolverle el lugar al contexto, a esa pertinencia que tiene el conocimiento por la función social, devolverle el lugar a los actores – personas que participan en ese contexto- a sus significados, simbolizaciones y a su memoria. Además que obedece a contextos, delimitaciones, también a priorizaciones, lo ambiental ha sido asociado a temas por ejemplo de la problemática en asuntos de recursos naturales. Así hoy en día lo ambiental tiene mucho que ver con lo local, con la singularidad con esos signo que tienen en una comunidad, pero a su vez con el fenómeno global de la pobreza, de la injusticia, de la seguridad alimentaria.

El por su parte el coordinador del programa de Educación Ambiental también se refiere a lo Educativo Ambiental como un proceso educativo ya que en la entrevista lo menciona como una construcción desde diálogos compartidos donde pedagógico, didáctico y lo ambiental están en un mismo plano, momento y con un mismo objetivo y teniendo en cuenta la Política Nacional de Educación Nacional mirando hacia el mismo horizonte con el tema conceptual, contextual y proyectivo. El tema conceptual aquí también evidencia concordancia con lo dicho con el coordinador de uno de los proyectos del Programa cuando ubica el tema educativo ambiental desde una triada que interactúa entre lo social, lo natural y lo cultural y que solo podrá ser posible cuando interviene el sujeto (expresado como ciudadano por este coordinador), ya que

agrega el conocimiento propio del contexto, que apunta a lo cultural y al convertirse en participante del proceso, genera aportes.

Además porque es lo extrínseco y lo intrínseco del ser, de cómo eso que le ocurre dentro afecta lo externo y todas sus condiciones y como lo externo a ese ser lo afecta a él directamente y como ese hilo invisible que es el relacionamiento entre lo externo y lo interno hace que se tomen decisiones asertivas o en contra el mismo ser humano.

Ambos coordinadores (el del programa y el de uno de los proyectos) referencian el termino dialogo de saberes para desvirtuar un poco lo educativo ambiental como algo vertical y pasa a ser un asunto horizontal ya que no se trata de dar un discurso en el que se enseña algo sino más bien como un asunto en el que hay más por aprender que por enseñar. Ya que históricamente fue concebido más como un constructo en el que la ciencia pudiera resolverlo todo, además como lo plantea el coordinador del Programa el tema de lo educativo ambiental no es ubicado en ningún lado y ha sido más bien como un elemento aislado, suelto en la escuela...ahora es más bien un constructo cultural como también lo confirma el coordinador de proyectos, y se está tratando de convertir en un proceso de formación con posibilidad de hacer relacionamiento de los temas... que no se gane trabajo sino pertinencias, no sea activismo sino ejercicios reflexivos, según el coordinador del programa de Educación Ambiental.

Desde los referentes teóricos utilizados en los proyectos de educación ambiental, el coordinador de uno de los proyectos menciona unos referentes un poco más de principios y enfocados desde lo pedagógico, como los principios baconianos desde Descartes quien plantea que se manipula el objeto para conocerlo; pero también dice que en la actualidad hay otras

formas de conocer el mundo... volver a conocer parte de sí mismo, una extensión del sentido de la vida, del sentido y el lugar del cuerpo.

También son destacados por el coordinador del programa otros teóricos que se han convertido en ejes temáticos para el programa y para la misma línea de investigación son Augusto Ángel Maya.... Con una concepción del pensamientos de orden... Wilches Chaux desde un asunto de ambientalización desde un asunto filosófico... Patricia Noguera y el equipo de profesionales de la Universidad de Manizales... Pensamiento latinoamericano... Lola Cendales... Joao Bosco Pinto... otros autores de Estados Unidos como Peter Bauer... Moreira, desde el pensamiento Europeo... Lucié Sauv e Canadiense... Maritza Torres quien ha jaloneado también, gran parte del tema Educativo Ambiental y desde la misma política. Es recoger lo más valioso de cada autor. También algunos autores que van emergiendo, depende de las necesidades del proyecto... cuando se hace un ejercicio de participación.

La concepción del maestro gira en torno al trabajo pedagógico en términos sociales. “La pedagogía social necesita metodólogos con mucha capacidad crítica” (según lo afirma el coordinador de uno de los proyectos), pues tiene contextos que están pidiendo gente muy cualificada, desde el punto de vista pedagógico, con capacidad de pensar el hacer que hay que atender all  y obviamente el cómo. La razón de ser del maestro en términos a la razón social, debe ser ese sujeto formado pero que además se proyecta a una sociedad.

Además el Coordinador del programa también plantea que para la selección de los sujetos en los proyectos hay dos cosas que están mediando: la primera, exigencias, orientaciones y que está convocado en el mismo proyecto... conciben a ese ciudadano, a ese estudiante, a ese maestro, como interlocutores válidos y totalmente necesarios en los procesos y que su participación no



puede dar cuneta exclusiva de asunto... es una búsqueda de un sujeto totalmente

involucrado en el proceso... esa misma concepción de sujeto, hace que el asunto de poder se fundamente en un ejercicio horizontal de dialogo, evidencia los proyectos concebidos como procesos.

Subcategoría: Contextual

Las principales conclusiones en la subcategoría contextual tienen que ver con la forma como el tema de lo educativo ambiental se ha venido desarrollando en el marco de la formación de los dos actores/autores y al mismo tiempo dentro del programa de educación ambiental perteneciente al Departamento de Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia y de los participantes de los diferentes proyectos, es decir en sus propios contextos.

La educación ambiental concebida en el marco de una “aldea global” como lo describe el coordinador de uno de los proyectos, exige pensar en términos globales y tomar decisiones que afectan directamente a los sujetos, a las instituciones, a los estados. En el marco de los proyectos del programa de Educación Ambiental hay una concepción muy marcada, desde el trabajo con las comunidades en el territorio Colombiano, permeada por la Política Nacional de Educación Ambiental, que también obedece a todas las preocupaciones a nivel global y que se direcciona hacia un trabajo contextualizado, para la apropiación del tema y la posibilidad de soluciones que surjan desde las realidades de cada comunidad que conoce mejor sus necesidades y su entorno, integrando tanto las condiciones naturales, como las socioculturales.

Desde la historia de las carreras de cada uno de estos actores/autores se puede evidenciar cómo ha venido tomando fuerza el tema de lo educativo ambiental; este coordinador de uno de los proyectos, con un perfil como educador en básica primaria de la Universidad de Antioquia,

pero ampliado con los procesos de participación ciudadana, más que todo en procesos de desarrollo rural específicamente desde lo ambiental; deja evidenciar a lo largo de su entrevista una contextualización de lo ambiental en procesos afuera de las aulas escolares ya que según él afirma a través de un ejemplo (el tema de la desnutrición que lo enmarca como problemática dentro del tema ambiental), no es sino hasta que la gente se mete, se involucra realmente en el tema para hacer una lectura profunda, de mirar los síntomas y los signos que demuestran determinadas problemáticas para poder entenderlas. Así para el Coordinador del programa de Educación Ambiental, dentro de su recorrido profesional, implica hacer una lectura que obedece a los contextos, delimitaciones, priorizaciones, y no como ha sido asociado, simplemente a problemáticas en asuntos de los recursos naturales.

Por otra parte el coordinador de uno de los proyectos, ha tenido un acercamiento al tema de lo educativo ambiental propiamente dicho y desde una trayectoria en la Universidad de Antioquia desde sus inicios como estudiante de Biología en la organización de un evento que convoco diversas personas que estaban direccionado el tema ambiental y educativo ambiental. Luego de ese encuentro realiza diferentes ejercicios laborales con trabajo con la comunidad, sobretudo en municipios antioqueños, también porque este tipo de trabajos le permitieron tener una especie de acercamiento al tema educativo ambiental desde diferentes áreas del conocimientos gracias a que como él lo dice “se daban el lujo” de tener algo a lo que denomina “dialogo de saberes”, entonces distintos profesionales estaban en las aulas trabajando los proyectos ambientales y los PEI complementándose y haciendo ejercicios muy pertinentes.

Así adquiere la experiencia para entrar con otra “connotación” a la Facultad de educación de la Universidad desarrollando lo que en su momento se llamaba espacio de conceptualización del tema de lo educativo ambiental, luego pasa a desarrollar lo que se llamó –“Educación Ambiental

y sociedad”, - “Problemática Ambiental I” y “Problemática Ambiental II” (y que aún son parte del programa de pregrado Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Y por último construyó la línea de investigación en educación ambiental.

Así en estas entrevistas, gracias a su acercamiento a lo educativo ambiental, los actores/autores, dejan visualizar este asunto desde afuera y adentro de la universidad, lo que conecta el contexto universitario, con el de diferentes comunidades que al ser trabajadas desde proyectos, no solo implican las aulas escolares, sino toda la comunidad. Además como lo dice el coordinador del programa, es una construcción permanente de un tema que a pesar de que tenga ya treinta años, realmente es un tema emergente, es un tema que apenas se viene construyendo.

Propiamente hablando del programa de educación ambiental del departamento de extensión de la facultad de educación, también se ha logrado una construcción del tema educativo ambiental que se ha cruzado con distintos referentes, entre ellos la Política Nacional de educación Ambiental y que desde lo que en su momento se llamaba la Oficina de Proyectos de Educación Ambiental. Desde esta construcción lo ambiental entra como un elemento dinamizador de una educación pertinente de una educación contextualizada, de una educación asertiva, de una experiencia significativa, de todo eso que según las palabras del coordinador del programa, “hace que ese ser se sienta parte de ese ente supremo, de ese gran ecosistema que es el planeta pero como un elemento que esta interactuando allí. Así mismo el coordinador de uno de los proyectos realizados en el mismo (Programa de Educación Ambiental), plantea lo Educativo Ambiental como un asunto desde lo pedagógico y que debe llevar a la transformación sociocultural desde la singularidad de una comunidad. Y al mismo tiempo plantea el Programa como una comunidad que se ha logrado mantener en el tiempo y que independientemente de si

están o no vinculados con la Universidad de Antioquia es una comunidad leída desde varias sensibilidades y una de ellas es la postura crítica desde lo pedagógico.

Por tanto en ambos actores/autores se evidencia como el Programa es un asunto que permite la extrapolación del conocimiento tanto desde adentro hacia afuera de la Universidad, como de afuera hacia dentro, ubicado dentro de diversas comunidades y en sí mismo formando una comunidad.

Los proyectos del programa de Educación Ambiental son concebidos por el coordinador de uno de los proyectos como una forma de servicio pedagógico diferente al del aula escolar, como un aula taller, pero en otro contexto. Y aunque el coordinador del programa no lo diga explícitamente, por lo leído en la entrevista se vislumbra como este ve en los proyectos una forma de extender el conocimiento desde un trabajo horizontal y no vertical, es decir no se le va a dar cátedra a las comunidades, sino que se hace con ellas un proceso donde tanto aprende el que va a la comunidad como el que está en ella. Ahora bien, al estar de alguna manera direccionados por la Política Nacional de Educación Ambiental, se hace énfasis en los PRAE, ese es el tema central de muchos de los proyectos, ya que el PRAE ha sido para los profesores un dolor de cabeza pues es concebido por ellos como una tarea más y a eso se le suma que hay otros once o doce proyectos pedagógicos. Pero a través de estos proyectos se interactúa con los docentes para lograr construcciones tanto con ellos como con otros miembros de las diferentes comunidades y hacerlo un asunto de mayor interés al sentirlo como algo propio y que está plasmando acciones concretas y que tienen vasos comunicantes con la cotidianidad y del que hacer de una sociedad.

Subcategoría: Proyectivo

Las principales conclusiones en la subcategoría proyectiva tienen que ver con el planteamiento de que la Universidad se convierta en el escenario más actualizado para la acción transformadora de la educación, como un asunto muy asertivo.

La educación ambiental como fenómeno pedagógico, según las palabras del coordinador de uno de los proyectos, se ha involucrado en la acción transformadora de la educación, de esta manera es complementado con la visión del coordinador del programa de Educación Ambiental sobre las estrategias para llevarla a cabo y que incluso, no solamente desde la educación ambiental, sino desde otras áreas del conocimiento, pueden ser utilizadas para la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde pregrado.

Respecto al papel de la Universidad, en esta visión proyectiva de la educación ambiental ésta sería, según las palabras del coordinador de uno de los proyectos, como en términos de eficiencia el escenario que tiene más actualizado los conocimientos por lo tanto hace más potente su extensión para transformar, al mismo tiempo es la oportunidad de devolverle el lugar a la Universidad en la cultura, tanto desde la Investigación como desde la Extensión como desde la Formación. Así mismo el coordinador del programa tiene un poco más amplia esta visión desde su mayor acercamiento, no solo a la Universidad, sino a los proyectos de extensión en educación Ambiental desde el programa de Educación Ambiental. El tema de lo Ambiental en la Universidad se ha venido nutriendo y con la sistematización se ha venido detectando el hilo conductor que permita la proyección del Proyecto Ambiental Universitario, entendiendo las percepciones de unos actores frente a lo ambiental, que desde cada facultad se puedan sentir cuales son las necesidades, que les puede hacer mover para como comunidad universitaria tener una Política Institucional de educación Ambiental, donde lo educativo ambiental trascienda a otras facultades y ganen pertinencia.

Frente a lo que se espera en las dinámicas de aprendizaje hay muchas posibilidades sobre todo en dos dimensiones, aprender haciendo y haciendo para aprender y el reto crítico a la comprensión para que pueda ser una relación interdisciplinar, aunque sobre esto no habla explícitamente el coordinador del programa, concuerda en muchos elementos que llevan a relacionar como también se complementa con estas dinámicas de aprendizaje planteadas por el coordinador de uno de los proyectos al dirigirse a los diálogos de saberes y a como en el trabajo con las comunidades se trabaja de una forma horizontal es decir todos aprenden de todos y no solo el estudiante del profesor.

Subcategoría: Relaciones enseñanza - aprendizaje

Las principales conclusiones en la subcategoría relaciones enseñanza – aprendizaje se enfocan no solo, en una visión sistémica de temáticas para un mismo fin, sino también en el cambio que desde la relación profesor – estudiante se ha venido dando y que ha sido tradicionalmente vertical, el que enseña y el que aprende y ahora se propone más de forma horizontal, como un proceso donde todos aprendemos tanto profesores de estudiantes o comunidades como comunidades y estudiantes de profesores.

Desde las relaciones enseñanza aprendizaje, es clara la posición horizontal que dejan vislumbrar los actores/autores frente a los proyectos del programa de Educación Ambiental en la relación maestro – estudiante o comunidad en general, a los que son dirigidos. Sin embargo se menciona también la importancia del maestro y la pregunta por lo pedagógico como componente fundamental de dicha relación. El coordinador de uno de los proyectos, propone, por ejemplo, que para lograr la pedagogía social y que esta permee dentro de la escuela, es necesaria la ampliación del perfil del educador, tiene mucho que ver con la pregunta pedagógica que es

bastante amplia y depende de la intencionalidad que hay, proyectar bien y planear y tiene mucho que ver también con las comprensiones que se tienen de los sujetos, de las instituciones, de los procesos, que también ocurre en la escuela, pero que afuera tiene una intencionalidad de transformación de la cultura, de apropiación.

El coordinador del programa de Educación Ambiental, desde el acercamiento que ha tenido a las corporaciones Autónomas regionales, cuenta como estas están detectando algunos elementos desde las necesidades de la formación del profesional y del licenciado para poder llegar a otras instancias de la sociedad y poder hacer pertinencias, resulta que muchas veces el licenciado, según lo dice el mismo, no cree en el elemento didáctico y básicamente en toda la pedagogía y hay veces se centra más en elementos de orden científico – técnico, no es que tengan que llegar a las instituciones con todo lo que estas requieren, pero si con elementos como marco de referencia para su trabajo en ellas.

Desde esta posición horizontal de la educación en la que concuerdan ambos actores/autores es necesario, según el coordinador de uno de los proyectos, pensarse la pedagogía como una construcción disciplinar donde es necesario no solo una formación intelectual, sino una metodología, el cómo pensar sobre un hacer y aplicarlo a condiciones que son dinámica y en palabras textuales del coordinador, “es un asunto de inteligencia que atiende a unos procesos muy concretos”. Entonces se está visualizando la necesidad de una transformación en la formación docente. Además también se vuelve un asunto, como lo plantea el mismo, de reedición de visiones de actores como el maestro, y su relación con el estudiante, sino de otros asuntos y relaciones sociales.

También ese cambio que se pide en la formación docente, tiene que ver con la intencionalidad de la Educación y en especial de la Educación Ambiental, de transversalizar las diferentes materias, ponerlas en un mismo plano, que se interrelacionen. Sobre esto el coordinador de uno de los proyectos, aclara que por ejemplo, desde los proyectos pedagógicos se propone una inscripción en unos procesos que no tienen que ver con una área simplemente, sino con una integración de áreas y que una pregunta, por ejemplo, que se pueda hacer a través de un proyecto, problema o dinamizador curricular, o de un tema en particular, puede ser vista de manera sistémica y permite involucrar el actor real, el contexto real, la pregunta real o la necesidad real. En este aspecto también hace énfasis el coordinador del Programa de Educación Ambiental, quien lo empieza sugiriendo más desde lo anecdótico, cuando habla de sus primeras experiencias con comunidad (comunidades de campesinos y mineros), diciendo que tenían la posibilidad de tener tres profesionales desde lo pedagógico, del tema ambiental y derecho conversando sobre un mismo asunto y al servicio de una comunidad que estaba siendo intervenida.

Subcategoría: seguimiento / valoración

Las principales conclusiones en la subcategoría seguimiento / valoración recogen diferentes miradas no solo desde lineamientos políticos que proponen los proyectos pedagógicos, sino también sobre la forma de extrapolar los proyectos de extensión que trabajan fortaleciendo uno de ellos como es el proyecto ambiental, además de la acción transformadora de los mismos, su relación con el currículo universitario y los aportes de orden evaluativo.

Desde los lineamientos políticos, en particular el decreto 1860 o el 1743, se habla de que los proyectos pedagógicos deben involucrar una acción transformadora de la educación. Y teniendo

en cuenta que los PRAE hacen parte de estos proyectos, deben por tanto, permitir una transformación desde el tema de lo educativo ambiental. Al respecto el coordinador de uno de los proyectos, manifiesta que dichos proyectos no logran “coger ese cuerpo y esa cosa”, como lo dice textualmente, “que se espera”, refiriéndose a esa acción transformadora ya mencionada y a la posibilidad que tiene la institución educativa de pensarse más allá de las áreas de aprendizaje y de inscribirse en unos procesos que no tienen nada que ver con una área simplemente sino con una integración de áreas.

El Coordinador del Programa de Educación Ambiental, habla directamente desde los proyectos trabajados en el programa y como se ve una apropiación muy importante del tema ambiental pero con articulaciones muy incipientes hacia el PEI, o por lo menos es lo que se evidencia en el trabajo con las instituciones a las que se han dirigido dichos proyectos, además porque hay algunos elementos de acciones que no están concatenadas con la reflexión, o sea, son acciones que pueden tener muy buenas intenciones, incluso desde lo evaluativo que pretende pensarse siempre en lo positivo gracias a su esquema horizontal, pero cuando van al aula de clase lo ven como un elemento aislado, suelto en la escuela.

Frente a la forma como debe ser esa acción transformadora de la educación ambiental el coordinador de uno de los proyectos, interpreta que la Educación Ambiental lo que propone es una ruta que debe ayudar, como lo expresa en la entrevista textualmente, “a pegar un revolcón tan significativo de la institución educativa” pero que los avances son relativos. Sin embargo resalta que dentro de los proyectos con trabajo con la comunidad hay producciones que vale la pena leer como experiencias significativas para ir cultivando la reflexión en el tema y aunque no se haya avanzado significativamente, es un escenario muy potente para articular con el trabajo de pregrado y postgrado y articularlos con unos asuntos de frontera donde la investigación y la

creatividad, también para lo didáctico y pueden más adelante ser sistematizados para una devolución a la comunidad académica en el tema.

Así mismo concuerda el coordinador del programa, cuando manifiesta desde su entrevista, que se pueden recoger algunos elementos transformadores y que además se pueden extrapolar al pregrado, y que parten desde esa intencionalidad transformadora plasmada en el papel, pero que empieza a dar un paso más en los proyectos, que busca hacer una valoración no solamente del individuo, sino de la situación que se recoge de allí. Que se está aprendiendo y que merece ser rescatado para seguir avanzando, es lo que se ve reflejado en los ensayos de PRAE presentados en algunos proyectos con las comunidades y donde se evidencia donde hay formación y acompañamiento y también por la vinculación con niños y niñas, además con padres de familia y con temas que eran sensibles para ellos. Lo que puede ser valorado en términos a criterios que se van construyendo en concordancia como elemento central del Decreto 1743, y que permiten preguntarse ¿Cómo está haciendo la vinculación a todo el tema institucional?, ¿desde dónde se está vinculando?, ¿será que está tocando el PEI?, ¿será que está tocando algún plan de mejoramiento y se lo está pensando allí?, ¿será que está cambiando la cotidianidad de la escuela?...

Siguiendo con esa pretensión de extrapolar elementos detectados en los proyectos y que menciona el coordinador del programa, es importante también mirar como la universidad está abordando la temática Educativa Ambiental y su pertinencia desde lo curricular. En este sentido el coordinador de proyectos la percibe aún muy conservadora, ya que sigue siendo más expositiva que experiencial; mientras que en una educación transformadora se requiere una fuerte relación entre los ejes misionales de la universidad que son extensión, formación e

investigación, en la formación universitaria se sigue visualizando la “frontera del conocimiento” como lo dice textualmente.

Es decir que para ese propósito de transformación, que incluso desde extensión se está promoviendo a través de los proyectos, aún se sigue viendo una compartimentación en la educación desde el currículo universitario, al igual que en la escuela y concluye el coordinador de uno de los proyectos diciendo, que poner a dialogar la investigación, la formación y la extensión, resulta muy difícil. De la misma forma el coordinador del programa percibe esta falta de dialogo, cuando dice que la mirada que le viene haciendo a los ejes misionales de la Universidad es que son ejes misionales que corren paralelos, pero no se tocan, ni se entretajan pero que tiene todas las posibilidades para hacerlo.

El mismo programa está tratando entonces de generar puentes claros, evidentes, tangibles de que el procesos de formación que está teniendo un estudiante en pregrado puede tener la posibilidad de dialogar, buscándole esas pertinencias, con ejercicios de extensión, o sea, que un estudiante mientras está haciendo la investigación, se está formando y también puede estar teniendo la mirada a lo que es la proyección de la Universidad hacia una sociedad.

Como otro asunto interesante desde los proyectos, es esta horizontalidad que puede cambiar incluso un sistema evaluativo que tiene una evaluación castigadora y con unos asuntos de poder muy complejos, a algo un poco más como un laboratorio de producción de experiencias, políticas, entre otros. Entonces lo evaluativo más como una posibilidad de mirar cómo se está haciendo el proceso, cuales son las pertinencias, como se puede mejorar, etc.

8.2.2.2. Conclusiones De Segundo Nivel

Categoría: Praxis Educativo Ambiental

Las conclusiones que se extraen desde la categoría Praxis Ambiental, recogen los antecedentes para las concepciones del Programa en Educación Ambiental que pertenece al Departamento de Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, no solo de Educación Ambiental, sino también de proyectos de Educación Ambiental y de sus actores. Además algunos aportes en términos de la pedagogía social, contextualización y acción transformadora, a nivel contextual, conceptual y proyectivo.

Teniendo en cuenta que la praxis transita como elemento experiencial, teórico y conceptual y que lo educativo ambiental se propone como una experiencia emancipadora, no solo desde la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), sino también desde diversos autores a nivel mundial. Se encuentra que en los proyectos de extensión en educación ambiental de la Universidad de Antioquia desarrollados dentro de lo que en el departamento de extensión se denomina Programa de Educación Ambiental, hay aportes que potencialmente pueden fortalecer el currículo del pregrado en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, a nivel conceptual, de contexto y proyectivo. Sobre estos aportes también hacen alusión los dos profesores entrevistados a quienes se han denominado en acuerdo común dentro de la línea de investigación en educación ambiental de dicho pregrado, actores/autores.

Es importante resaltar que el recorrido de estos actores/autores ha permitido de alguna manera, su relación directa o indirecta no solo con estos proyectos sino con la temática educativa ambiental. El coordinador de proyectos, primer actor/autor entrevistado, tiene un perfil como educador en básica primaria y amplia experiencia en el campo de los procesos de participación ciudadana y específicamente procesos de desarrollo rural desde lo ambiental. El coordinador del programa de Educación Ambiental, inicia su recorrido como biólogo de la Universidad de

Antioquia y su acercamiento a lo ambiental parte precisamente de un evento que logro reunir diferentes personalidades relacionadas con el tema ambiental y educativo ambiental, luego realiza diferentes ejercicios laborales de trabajo con la comunidad, sobretodo en municipios antioqueños desarrollando, temas de proyectos ambientales y PEI y finalmente en la Facultad de educación desarrolla diferentes espacios académicos como “Educación Ambiental y Sociedad”, Problemática Ambiental I y II” y por ultimo construyo la línea de investigación en educación Ambiental.

Para poder develar y entender los aportes que se identifican en los proyectos de Educación Ambiental, es importante tener claridad de cuál es la concepción de los mismos y que sobre educación ambiental se tiene. En primer lugar la educación ambiental es referida como proceso y en segundo planteada en términos de una visión sistemática y que involucra campos, incluso desde lo político y lo pedagógico, así como la del Programa de Educación Ambiental, que se sincronizan y logran un dialogo que se pone en un mismo plano y que no está aislado del resto de las temáticas abordadas en el currículo.

Por ejemplo, en una visión Político - pedagógica, la educación ambiental tiene que ver con “procesos sociales movidos por la reconstrucción de la noción de estado, ciudadano y ambiente, que además están mediados con la intencionalidad de transformación de la cultura, desarrollo cognitivo y enseñabilidad”, como lo dice el coordinador de uno de los proyectos. Además también lo ambiental, tiene mucho que ver con lo local, con la singularidad, con ese signo que tienen en una comunidad, pero a su vez con el fenómeno global de la pobreza, de la injusticia, de la seguridad alimentaria. Pero también como un proceso educativo que se construye desde diálogos compartidos donde lo pedagógico, didáctico y lo ambiental están en un mismo plano,

momento y con un mismo objetivo y teniendo en cuenta la Política Nacional de Educación Ambiental mirando hacia el mismo horizonte con el tema conceptual, contextual y proyectivo.

De este modo, la Educación Ambiental como una triada que interactúa entre lo social, lo natural y lo cultural, solo podrá ser posible cuándo interviene el sujeto, el ciudadano. El programa de Educación Ambiental ha logrado también una construcción del tema educativo ambiental que se ha cruzado con distintos referentes, entre ellos la Política Nacional de Educación Ambiental, desde lo que en su momento se llamaba la oficina de Proyectos de Educación Ambiental.

Desde esta construcción lo ambiental entra como un elemento dinamizador de una educación pertinente, de una educación contextualizada, de una educación asertiva, de una experiencia significativa, de todo eso que hace que ese ser se sienta parte de ese ente supremo, de ese gran ecosistema, que él se plantee pero como un elemento que esta interactuando allí, es un asunto pedagógico, pero que debe llevar a la transformación sociocultural desde la singularidad de una comunidad. En la Universidad por su parte, este tema Ambiental se ha venido nutriendo y con la sistematización se ha venido detectando el hilo conductor que puede permitir la proyección del Proyecto Ambiental Universitario, entendiendo las percepciones de unos actores frente a lo ambiental, que desde cada facultad se puedan sentir cuales son las necesidades, que le puede hacer mover para como comunidad universitaria tener una Política Institucional de Educación Ambiental, donde lo educativo ambiental trascienda a otras facultades y ganen pertinencia.

Estas concepciones de Educación Ambiental están muy marcadas dentro del programa por proyectos que denotan un proceso educativo fuera de la escuela (pedagogía social), realizado

con comunidades y que se pretende extrapolar a la universidad. Como lo menciona el coordinador de uno de los proyectos del programa, es la posibilidad de devolverle el lugar al contexto, a esa pertinencia que tiene el conocimiento por la función social, devolverles el lugar a los actores – personas que participan en ese contexto- a sus significados, simbolizaciones y a su memoria.

Así mismo, en ese trabajo con la comunidad interviene el sujeto por lo que se agrega el conocimiento propio del contexto que apunta a lo cultural y al convertirse en participante del proceso, genera aportes, como también lo comento el coordinador del programa, además porque es lo extrínseco y lo intrínseco del ser, de cómo eso que le ocurre dentro le afecta lo externo y todas sus condiciones y como lo externo a ese ser lo afecta a él directamente y como ese hilo invisible de relacionamiento entre lo externo y lo interno que hace que se tomen decisiones asertivas o en contra del mismo ser humano. Porque como lo dice este coordinador de uno de los proyectos, no es sino cuando la gente se mete, se involucra realmente en el tema para hacer una lectura profunda, de mirar los síntomas y los signos que demuestran determinadas problemáticas para poder entenderlas.

Estos proyectos realizados desde esta pedagogía, también tienen la posibilidad de conectar el contexto universitario con el de diferentes comunidades que al ser trabajadas desde los mismos no solo implican las aulas escolares sino toda la comunidad. Además, “es una construcción permanente de un tema que a pesar de que tenga ya treinta años, realmente es un tema emergente”, según lo afirma el coordinador del programa, “es un tema que apenas se viene construyendo”. Finalmente se puede decir al respecto, que estos proyectos al ser desarrollados bajo la pedagogía social, permiten la extrapolación del conocimiento tanto desde adentro hacia

afuera de la Universidad como desde afuera hacia adentro de la misma ubicada dentro de diversas comunidades y en sí misma formando una comunidad.

La forma de ejecutar los proyectos, traen a colación otro aporte importante al currículo del programa de pregrado, y es mirar lo educativo ambiental desde el contexto. Aunque la educación ambiental es concebida en el marco de una “aldea global”, y que exige pensar en términos globales y tomar decisiones que afectan directamente a los sujetos, a las instituciones, a los estados; Y aunque estos proyectos están permeados por la Política Nacional de Educación Ambiental que obedece a esa concepción, también es cierto que se direccionan hacia un trabajo contextualizado, para la apropiación del tema y la posibilidad de soluciones que surjan desde las realidades de cada comunidad que conoce mejor sus necesidades y su entorno, integrando tanto las condiciones naturales, como las socioculturales. Por tanto en este marco interrogar lo ambiental implica hacer una lectura que obedece a los contextos, delimitaciones, priorizaciones y no como ha sido asociado, simplemente a problemáticas en asuntos de los recursos naturales.

En el sentido de las conclusiones ya presentadas, podríamos decir también que Los proyectos del programa de Educación Ambiental son concebidos como una forma de servicio pedagógico diferente al del aula escolar, como un aula taller, pero en otro contexto, y también como una forma de extender el conocimiento desde un trabajo horizontal y no vertical, es decir, no se le va a dar cátedra a las comunidades, sino que se hace con ellas un proceso donde tanto aprende el que va a la comunidad, como el que está en ella.

El hecho de que dichos proyectos tienen énfasis en los PRAE, ha traído un dolor de cabeza a los profesores, al ser concebidos como una tarea más, y a eso sumándole que hay otros once o doce proyectos pedagógicos. Pero al interactuar con esos docentes se logran construcciones tanto



con ellos como con otros miembros de las distintas comunidades, por lo que se hace un asunto de mayor interés al sentirlo como algo más propio y que está plasmando acciones concretas y que tienen vasos comunicantes con la cotidianidad y del que hacer de una sociedad. Esto se puede traducir en algo así como un aprender haciendo y haciendo para aprender y el reto crítico a la comprensión para que pueda ser una relación interdisciplinar donde todos aprenden de todos.

Siendo entonces, la Educación Ambiental entendida como un fenómeno pedagógico, se ha involucrado en la acción transformadora de la educación, para llevarla a cabo, no solamente desde la educación ambiental, sino desde otras áreas del conocimiento, que puede ser utilizada para la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde pregrado. De este modo será entonces la Universidad en términos de eficiencia el escenario que tiene más actualizado los conocimientos, por lo tanto hace más potente su extensión para transformar, al mismo tiempo es la oportunidad de devolverle el lugar a la Universidad en la cultura, tanto desde la investigación, como desde la extensión, como desde la formación.

De la misma manera entonces, se ha de proponer una nueva concepción no solo del maestro sino también del mismo estudiante u otros integrantes de las comunidades. La concepción del maestro gira en torno al trabajo pedagógico en términos sociales. En la pedagogía social, “se necesitan metodólogos con mucha capacidad crítica”, como lo afirma coordinador de uno de los proyectos, ya que son contextos que están pidiendo gente muy calificada desde el punto de vista pedagógico con capacidad de pensar el hacer que hay que atender allí y obviamente el cómo. La razón de ser del maestro, en términos a la razón social, debe ser ese sujeto formado pero que además se proyecta a una sociedad.

Por ejemplo, en la selección de los sujetos en los proyectos, hay cosas que están mediando, como lo son las exigencias y orientaciones que son establecidas en los proyectos que conciben al ciudadano, al estudiante y al maestro, como interlocutores válidos y totalmente necesarios en los procesos y que su participación no puede dar cuenta exclusiva de un asunto. Se convierte en una búsqueda de un sujeto totalmente involucrado en el proceso. Esa misma concepción de sujeto, hace que el asunto de poder se fundamente en un ejercicio horizontal del dialogo, evidencia los proyectos concebidos como procesos también.

Categoría: Diseño Curricular De Intervención

Las conclusiones que se extraen desde la categoría Diseño Curricular De Intervención, muestran aportes desde los proyectos del Programa de Educación Ambiental, perteneciente al Departamento de Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, desde la acción transformadora de la educación y en especial de la educación ambiental, la visión del perfil docente, la transversalización de la educación, la horizontalidad en las relaciones enseñanza – aprendizaje y una nueva mirada a la evaluación.

Desde los lineamientos políticos, en particular el decreto 1860 o el 1743, se habla de que los proyectos pedagógicos deben involucrar una acción transformadora de la educación; y teniendo en cuenta que los PRAE hacen parte de estos proyectos deben por tanto, permitir una transformación desde el tema de lo educativo ambiental. Lo que propone la Educación Ambiental es como una ruta que debe ayudar, como lo expresa en la entrevista textualmente el coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental, “a pegar un revolcón tan significativo de la institución educativa”; y aunque los avances al respecto son relativos. Se resalta que dentro de los proyectos y del trabajo con la comunidad surgen

producciones que vale la pena leer como experiencias significativas, para ir cultivando la reflexión en el tema.

Además es un escenario muy potente para articular con el trabajo de pregrado y postgrado desde la investigación y lo didáctico y pueden más adelante ser sistematizados para una devolución a la comunidad académica en el tema. Así mismo se pueden recoger algunos elementos transformadores y que además se pueden extrapolar al pregrado, y que “parten desde esa intencionalidad transformadora plasmada en el papel, pero que empieza a dar un paso más en los proyectos, que busca hacer una valoración no solamente del individuo sino de la situación que se recoge de allí”, como lo dice el coordinador del Programa de Educación Ambiental.

Siguiendo esa pretensión de extrapolar elementos detectados en los proyectos, es importante también, mirar como la universidad está abordando la temática Educativa Ambiental y su pertinencia desde lo curricular. En este sentido la percepción es aún muy conservadora, ya que sigue siendo más expositiva que experiencial, mientras que en una educación transformadora se requiere una fuerte relación entre los ejes misionales de la universidad que son extensión, formación e investigación.

En la formación universitaria se sigue visualizando la “frontera del conocimiento” como lo dice textualmente el coordinador de uno de los proyectos. Es decir que a ese propósito de transformación, que incluso desde extensión se está promoviendo a través de los proyectos, aún lo sigue frenando una compartimentación en la educación desde el currículo universitario, al igual que en la escuela, ya que “poner a dialogar la investigación, la formación y la extensión, resulta muy difícil”, concluye el coordinador de uno de los proyectos, de la misma forma entre los ejes misiones de la Universidad ya que, en palabras textuales del coordinador del Programa

“son ejes misionales que corren paralelos, pero no se tocan, ni se entretajan pero que tienen todas la posibilidades para hacerlo”.

El mismo programa está tratando entonces de generar puentes claros, evidentes, tangibles de que el proceso de formación que está teniendo un estudiante de pregrado pueda tener la posibilidad de dialogar, buscándole esas pertinencias, con ejercicios de extensión, o sea, que un estudiante mientras está haciendo la investigación, se está formando y también puede estar teniendo la mirada a lo que es la proyección de la Universidad hacia una sociedad.

Desde esta posición horizontal de la educación en la que trabajan los proyectos de Educación Ambiental, no solo respecto al maestro y el estudiante sino también entre la comunidad y la universidad, es necesario, pensarse la pedagogía como una construcción disciplinar donde, la formación intelectual, la metodología y el cómo pensar sobre un hacer y aplicarlo a condiciones que son dinámicas, en palabras textuales del coordinador de uno de los proyectos “es un asunto de inteligencia que atiende a unos procesos muy concretos” donde el maestro debe asumir un nuevo rol.

Entonces se sigue así evidenciando la importancia del maestro y la pregunta por lo pedagógico como componente fundamental de la acción transformadora de la educación y específicamente en el tema educativo ambiental. Para que la pedagogía social permee dentro de la escuela, es necesaria la ampliación del perfil educador. Tiene mucho que ver con la pregunta pedagógica que es bastante amplia y depende de la intencionalidad que hay, proyectar bien y planear. También desde las comprensiones que se tienen de los sujetos, de las instituciones, de los procesos, que ocurren en la escuela, pero que afuera tiene una intencionalidad de transformación de la cultura, de apropiación. Las Corporaciones Autónomas Regionales, por

ejemplo, están detectando algunos elementos desde las necesidades de la formación del profesional y del licenciado, para poder llegar a otras instancias de la sociedad y poder hacer pertinencias, porque resulta que muchas veces el licenciado, según lo dice el coordinador del programa, “no cree en el elemento didáctico y básicamente en toda la pedagogía y hay veces se centra más en elementos de orden científico – técnico, no es que tengan que llegar a las instituciones con todo lo que estas requieren, pero si con elementos como marco de referencia para su trabajo en ellas”.

Entonces es clara la necesidad de una transformación en la formación docente. Además también se vuelve un asunto, como lo plantea el coordinador de uno de los proyectos de “reeditación de visiones de actores como el maestro, y su relación con el estudiante, sino de otros asuntos y relaciones sociales”.

También ese cambio que se pide en la formación docente, tiene que ver con la intencionalidad de la Educación y en especial de la Educación Ambiental, de transversalizar las diferentes materias, de ponerlas en un mismo plano y que se interrelacionen. Sobre esto, por ejemplo desde los proyectos pedagógicos se propone una inscripción en unos procesos que no tienen que ver con una área simplemente, sino con una integración de áreas y de que una pregunta que se pueda hacer a través de un proyecto, problema o dinamizador curricular, o de un tema en particular, puede ser vista de manera sistémica y permite involucrar el actor real, el contexto real, la pregunta real o la necesidad real.

Es también un poco la necesidad de tener distintos profesionales conversando sobre un mismo asunto y al servicio de una comunidad que estaba siendo intervenida. Los PRAE como proyectos pedagógicos trabajados desde los proyectos de extensión en educación ambiental, no son ajenos

a este propósito transformador y por tanto, buscan la posibilidad de que las instituciones se piensen más allá de las áreas de aprendizaje y se inscriban en unos procesos que no tienen nada que ver con un área simplemente, sino con una integración de áreas.

Y aunque en estos proyectos se ve una apropiación importante, como lo expresa el coordinador del programa, “aún hay articulaciones muy incipientes del tema ambiental hacia el PEI”, o por lo menos esto es lo que se evidencia con el trabajo con instituciones a las que se han dirigido los proyectos. Hay algunos elementos de acciones que no están concatenadas con la reflexión, o sea, son acciones que pueden tener muy buenas intenciones de parte del docente, pero que en el aula de clase, parece un elemento aislado incluso desde lo evaluativo. Así mismo esos proyectos no logran “coger ese cuerpo, esa cosa que se espera” según coordinador de uno de los proyectos, refiriéndose a su acción transformadora y de transversalización con otras áreas del conocimiento.

Como otro asunto interesante desde los proyectos, es esta horizontalidad que puede cambiar, incluso un sistema evaluativo que tiene una evaluación castigadora y con unos asuntos de poder muy complejos, a algo un poco más como un laboratorio de producción de experiencias, políticas, entre otros. Es tener lo evaluativo más como una posibilidad de mirar cómo se está haciendo el proceso, cuáles son las pertinencias y cómo se puede mejorar, “es más un asunto que pretende pensarse en lo positivo y no como un elemento aislado y suelto en la escuela” como lo dice el coordinador del programa. Al respecto, lo que se ha estado reflejando en los ensayos de PRAE presentados en algunos proyectos con las comunidades en lo evaluativo, es más un preguntarse ¿Qué se está aprendiendo y qué merece ser rescatado? para seguir avanzando.

Allí se evidencia dónde hay formación y acompañamiento y también por la vinculación con niños y niñas, además con padres de familia y con temas que eran sensibles para ellos. Lo que puede ser valorado en términos a criterios que se van construyendo en concordancia como elemento central del Decreto 1743, y que permiten preguntarse ¿Cómo está haciendo la vinculación a todo el tema institucional?, ¿desde dónde se está vinculando?, ¿será que está tocando el PEI?, ¿será que está tocando algún plan de mejoramiento y se lo está pensando allí?, ¿será que está cambiando la cotidianidad de la escuela? Este cambio en lo que respecta a lo evaluativo también puede pensarse en la universidad, incluso ya se ha venido planteando una nueva forma evaluativa, pero desde estos ejemplos en los proyectos, se pueden rastrear resultados y pensarse en general para todas las áreas en el pregrado.

8.2.2.3. Conclusiones De Tercer Nivel (Entre categorías)

Las conclusiones que se extraen desde las categorías, *Praxis Ambiental y Diseño Curricular de Intervención*, muestran algunos aportes, que desde el Programa de Educación Ambiental que pertenece al Departamento de Extensión, de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, y los proyectos en Educación Ambiental del mismo, en términos de la pedagogía social, contextualización y acción transformadora, tienen fortalecer el curriculum del pregrado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, a nivel contextual, conceptual y proyectivo. Además la visión del perfil docente, la transversalización de la educación, la horizontalidad en las relaciones enseñanza – aprendizaje y una nueva mirada a la evaluación.

El programa de Educación Ambiental perteneciente al Departamento de Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, así como sus proyectos, tienen referentes

teóricos que han servido de apoyo, no solo desde lo pedagógico, sino desde la concepción misma de Educación Ambiental y de Ambiente, entre otros. Como ejemplo, a nivel pedagógico, los principios baconianos desde Descartes, quien plantea que se manipula el objeto para conocerlo; pero, como lo dice el coordinador de uno de los proyectos del Programa de Educación Ambiental, en la actualidad, “hay otras formas de conocer el mundo... volver a conocer parte de sí mismo, una extensión del sentido de la vida, del sentido y el lugar del cuerpo”.

También son destacados algunos teóricos, que se han convertido en ejes temáticos para el programa y para la misma línea de investigación, como lo son Augusto Ángel Maya, con una concepción del pensamiento de orden; Wilches Chaux, desde un asunto de ambientalización, desde un asunto filosófico; Patricia Noguera y el equipo de profesionales de la Universidad de Manizales, Pensamiento latinoamericano; Lola Cendales; Joao Bosco Pinto; otros autores de Estados Unidos como Peter Bauer; Moreira, desde el pensamiento Europeo; Lucié Sauvé, Canadiense; Maritza Torres quien ha trabajado también, gran parte del tema Educativo Ambiental y desde la misma política.

De estos y otros autores, incluyendo autores emergentes que resultan del trabajo con la comunidad, que es un trabajo participativo, el Programa de Educación Ambiental ha recogido lo más valioso de cada uno para sus fines.

Teniendo en cuenta que la praxis transita como elemento experiencial, teórico y conceptual y que lo educativo ambiental se propone como una experiencia emancipadora, no solo desde la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), sino desde otros autores como los ya mencionados, se encuentra que en los proyectos en educación ambiental, hay aportes que



potencialmente pueden fortalecer el currículo del pregrado en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, a nivel

conceptual, contextual y proyectivo. Sobre estos aportes también hacen alusión los dos coordinadores entrevistados (el del programa de Educación Ambiental y el de uno de los proyectos del mismo Programa) a quienes se han denominado en acuerdo común dentro de la línea de investigación en educación ambiental de dicho pregrado, actores/autores. Es importante resaltar que el recorrido de estos actores/autores ha permitido de alguna manera, su relación directa o indirecta no solo con estos proyectos sino con la temática educativa ambiental.

El coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación, ambiental el primer actor/autor entrevistado, tiene un perfil como educador en básica primaria y amplia experiencia en el campo de los procesos de participación ciudadana y específicamente procesos de desarrollo rural desde lo ambiental. El coordinador del Programa de Educación Ambiental, el segundo actor/autor entrevistado, inicia su recorrido como biólogo de la Universidad de Antioquia y su acercamiento a lo ambiental, parte de un evento que logro reunir diferentes personalidades con relación directa en el tema ambiental y educativo ambiental, luego realiza diferentes ejercicios laborales de trabajo con la comunidad, sobretodo en municipios antioqueños, desarrollando temas de proyectos ambientales escolares y finalmente en la Facultad de educación desarrolla diferentes espacios académicos como “Educación Ambiental y Sociedad”, Problemática Ambiental I y II” y por ultimo construyo la línea de investigación en educación Ambiental. Actualmente se desempeña como Coordinador del programa de Educación Ambiental perteneciente al Departamento de Extensión de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, donde se trabajan proyectos orientados a los PRAE con comunidades a lo largo y ancho del territorio Nacional.



Estos proyectos del programa de Educación Ambiental están enfocados en lo

local, con la singularidad, con ese signo que tienen en una comunidad, pero a su vez con el fenómeno global de la pobreza, de la injusticia, de la seguridad alimentaria; pero también como un proceso educativo que se construye desde diálogos compartidos donde lo pedagógico, lo didáctico y lo ambiental están en un mismo plano, momento y con un mismo objetivo, teniendo en cuenta la Política Nacional de Educación Ambiental mirando hacia el mismo horizonte con el tema conceptual, contextual y proyectivo.

En una visión Político - pedagógica, la educación ambiental tiene que ver con “procesos sociales movidos por la reconstrucción de la noción de estado, ciudadano y ambiente, que además están mediados con la intencionalidad de transformación de la cultura, desarrollo cognitivo y enseñabilidad”, como lo dice el coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental. El programa de Educación Ambiental ha logrado también una construcción del tema educativo ambiental que se ha cruzado con distintos referentes teóricos, como los ya mencionados, desde lo que en su momento se llamaba oficina de Proyectos de Educación Ambiental.

Desde esta construcción, lo ambiental entra como un elemento dinamizador de una educación pertinente, contextualizada y asertiva, de una experiencia significativa y en palabras del Coordinador del Programa de Educación Ambiental “de todo eso que hace que ese ser se sienta parte de ese ente supremo, de ese gran ecosistema, que él se plantea pero como un elemento que esta interactuando allí, es un asunto pedagógico, pero que debe llevar a la transformación sociocultural desde la singularidad de una comunidad”. En la Universidad de Antioquia, por su parte, este tema Ambiental se ha venido nutriendo y con la sistematización se detecta un hilo conductor que puede permitir la proyección del Proyecto Ambiental Universitario, entendiendo



las percepciones de unos actores frente a lo ambiental, que desde cada facultad se puedan sentir cuales son las necesidades, que le puede hacer mover para como comunidad universitaria tener una Política Institucional de Educación Ambiental, donde lo educativo ambiental trascienda a otras facultades y ganen pertinencia.

Estas concepciones de Educación Ambiental están muy marcadas dentro del programa por proyectos que denotan un proceso educativo fuera de la escuela (pedagogía social), realizado con comunidades y que se pretende extrapolar a la universidad. Como lo menciona el coordinador de uno de los proyectos del programa, por ejemplo, es la posibilidad de devolverle el lugar al contexto, a esa pertinencia que tiene el conocimiento por la función social, devolverle el lugar a los actores – personas que participan en ese contexto- a sus significados, simbolizaciones y a su memoria.

Así mismo, en ese trabajo con la comunidad interviene el sujeto por lo que se agrega el conocimiento propio del contexto que apunta a lo cultural y al convertirse en participante del proceso, genera aportes, como también lo comento el Coordinador del Programa, además porque es lo extrínseco y lo intrínseco del ser, de cómo eso que le ocurre dentro le afecta lo externo y todas sus condiciones y como lo externo a ese ser lo afecta a él directamente y como ese hilo invisible de relacionamiento entre lo externo y lo interno que hace que se tomen decisiones asertivas o en contra del mismo ser humano. Porque como lo dice el coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental, no es sino cuando la gente se mete, se involucra realmente en el tema para hacer una lectura profunda, de mirar los síntomas y los signos que demuestran determinadas problemáticas para poder entenderlas.

La forma de ejecutar los proyectos, traen a colación otro aporte importante al currículo del programa de pregrado, y es mirar lo educativo ambiental desde el contexto, para la apropiación del tema y la posibilidad de soluciones que surjan desde las realidades de cada comunidad que conoce mejor sus necesidades y su entorno, integrando tanto las condiciones naturales, como las socioculturales. De este modo, la Educación Ambiental como una triada que interactúa entre lo social, lo natural y lo cultural, solo podrá ser posible cuando interviene el sujeto, el ciudadano.

Por tanto interrogar lo ambiental implica hacer una lectura que obedece a los contextos, delimitaciones, priorizaciones y no como ha sido asociado, simplemente a problemáticas en asuntos de los recursos naturales.

Desde los lineamientos políticos, en particular el decreto 1860 o el 1743, se habla de que los proyectos pedagógicos deben involucrar una acción transformadora de la educación; y teniendo en cuenta que los PRAE hacen parte de estos proyectos deben por tanto, permitir una transformación desde el tema de lo educativo ambiental. Lo que propone la Educación Ambiental es como una ruta que debe ayudar, como lo expresa en la entrevista textualmente el Coordinador de uno de los proyectos, “a pegar un revolcón tan significativo de la institución educativa” y con la posibilidad de conectar el contexto universitario con el de diferentes comunidades que al ser trabajadas fuera de las aulas escolares y con toda la comunidad permite una “construcción permanente de un tema que a pesar de que tenga ya treinta años, realmente es un tema emergente”, según lo afirma el coordinador del Programa, “es un tema que apenas se viene construyendo”.

Finalmente se puede decir al respecto, que estos proyectos al ser desarrollados bajo la pedagogía social, permiten la extrapolación del conocimiento tanto desde adentro hacia afuera de la Universidad como desde afuera hacia adentro de la misma ubicada dentro de diversas comunidades y en sí misma formando una comunidad.

En este sentido, se pueden presentar los proyectos del programa de Educación servicios pedagógicos, diferente a los del aula escolar, como un aula taller, pero en otro contexto, y también como una forma de extender el conocimiento desde un trabajo horizontal y no vertical, es decir, no se le va a dar cátedra a las comunidades, sino que se hace con ellas un proceso donde tanto aprende el que va a la comunidad, como el que está en ella.

El hecho de que dichos proyectos tienen énfasis en los PRAE, ha traído un dolor de cabeza a los profesores, al ser concebidos como una tarea más, y a eso sumándole que hay otros once o doce proyectos pedagógicos. Pero al interactuar con esos docentes se logran construcciones tanto con ellos como con otros miembros de las distintas comunidades, por lo que se hace un asunto de mayor interés al sentirlo como algo más propio y que está plasmando acciones concretas y que tienen vasos comunicantes con la cotidianidad y del que hacer de una sociedad. Esto se puede traducir en algo así como un aprender haciendo y haciendo para aprender y el reto crítico a la comprensión para que pueda ser una relación interdisciplinar donde todos aprenden de todos.

Para poder develar y entender los aportes que se identifican en los proyectos de Educación Ambiental, es importante tener claridad de cuál es la concepción de los mismos y que sobre educación ambiental se tiene. En primer lugar la educación ambiental es referida como proceso y en segundo planteada en términos de una visión sistemática y que involucra campos, incluso desde lo político y lo pedagógico, así como la del Programa de Educación Ambiental, que se

sincronizan y logran un dialogo que se pone en un mismo plano y que no está aislado del resto de las temáticas abordadas en el currículo.

Siendo entonces, la Educación Ambiental entendida como un fenómeno pedagógico, se ha involucrado en la acción transformadora de la educación, para llevarla a cabo, no solamente desde la educación ambiental, sino desde otras áreas del conocimiento, que puede ser utilizada para la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde pregrado. De este modo será entonces la Universidad en términos de eficiencia el escenario que tiene más actualizado los conocimientos, por lo tanto hace más potente su extensión para transformar, al mismo tiempo es la oportunidad de devolverle el lugar a la Universidad en la cultura, tanto desde la investigación, como desde la extensión, como desde la formación. Además con el potencial para extrapolar elementos detectados en los proyectos, por lo que es importante comprender su abordaje en la temática Educativa Ambiental y su pertinencia desde lo curricular.

En este sentido, la percepción es aún muy conservadora, ya que sigue siendo más expositiva que experiencial, mientras que en una educación transformadora se requiere una fuerte relación entre los ejes misionales de la universidad que son extensión, formación e investigación. En la formación universitaria se sigue visualizando la “frontera del conocimiento” como lo dice textualmente el coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental.

Es decir que a ese propósito de transformación, que incluso desde extensión se está promoviendo a través de los proyectos, aún lo sigue frenando una compartimentación en la educación desde el currículo universitario, al igual que en la escuela, ya que “poner a dialogar la investigación, la formación y la extensión, resulta muy difícil”, concluye dicho coordinador, de la misma forma entre los ejes misiones de la Universidad ya que, en palabras textuales del

coordinador del programa “son ejes misionales que corren paralelos, pero no se tocan, ni se entretajan aunque tienen todas las posibilidades para hacerlo”.

Para tratar de cambiar un poco esa compartimentación que aún se presenta en la Universidad, desde los proyectos pedagógicos se propone una inscripción en unos procesos que no tienen que ver con una área simplemente, sino con una integración de áreas y de que una pregunta que se pueda hacer a través de un proyecto, problema o dinamizador curricular, o de un tema en particular, puede ser vista de manera sistémica y permite involucrar el actor real, el contexto real, la pregunta real o la necesidad real.

Es también un poco la necesidad de tener distintos profesionales conversando sobre un mismo asunto y al servicio de una comunidad que estaba siendo intervenida. Los PRAE como proyectos pedagógicos trabajados desde los proyectos de extensión en educación ambiental, no son ajenos a este propósito transformador y por tanto, buscan la posibilidad de que las instituciones se piensen más allá de las áreas de aprendizaje. De esta forma también es necesario entonces, un cambio en la formación docente, para que sea más abierto a la transversalidad de las materias y pueda llegar a otros contextos, incluso fuera del aula.

Entonces se sigue así evidenciando la importancia del maestro y la pregunta por lo pedagógico como componente fundamental de la acción transformadora de la educación y específicamente en el tema educativo ambiental. Para que la pedagogía social permee dentro de la escuela, es necesaria la ampliación del perfil educador. Tiene mucho que ver con la pregunta pedagógica que es bastante amplia y depende de la intencionalidad que hay, proyectar bien y planear. También desde las comprensiones que se tienen de los sujetos, de las instituciones, de

los procesos, que ocurren en la escuela, pero que afuera tiene una intencionalidad de transformación de la cultura, de apropiación.

Las Corporaciones Autónomas Regionales, por ejemplo, están detectando algunos elementos desde las necesidades de la formación del profesional y del licenciado, para poder llegar a otras instancias de la sociedad y poder hacer pertinencias, porque resulta que muchas veces el licenciado, según lo dice el coordinador del Programa, “no cree en el elemento didáctico y básicamente en toda la pedagogía y hay veces se centra más en elementos de orden científico – técnico, no es que tengan que llegar a las instituciones con todo lo que estas requieren, pero si con elementos como marco de referencia para su trabajo en ellas”. Entonces es clara la necesidad de una transformación en la formación docente.

Además también se vuelve un asunto, como lo plantea el coordinador de uno de los proyectos de “reeducción de visiones de actores como el maestro, y su relación con el estudiante, sino de otros asuntos y relaciones sociales”. Desde esta posición horizontal de la educación en la que trabajan los proyectos de Educación Ambiental, no solo respecto al maestro y el estudiante sino también entre la comunidad y la universidad, es necesario, pensarse la pedagogía como una construcción disciplinar donde, la formación intelectual, la metodología y el cómo pensar sobre un hacer y aplicarlo a condiciones que son dinámicas, en palabras textuales del coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental., “es un asunto de inteligencia que atiende a unos procesos muy concretos” donde el maestro debe asumir un nuevo rol.

Entonces, se ha de proponer una nueva concepción no solo del maestro, sino también del mismo estudiante u otros integrantes de las comunidades. Además, “se necesitan metodólogos con mucha capacidad crítica”, como lo afirma el coordinador de uno de los proyectos del

programa, ya que son contextos que están pidiendo gente muy cualificada desde el punto de vista pedagógico con capacidad de pensar el hacer que hay que atender allí y obviamente el cómo. La razón de ser del maestro, en términos a la razón social, debe ser ese sujeto formado pero que además se proyecta a una sociedad. Por ejemplo, en la selección de los sujetos en los proyectos, hay cosas que están mediando, como lo son las exigencias y orientaciones que son establecidas en los proyectos que conciben al ciudadano, al estudiante y al maestro, como interlocutores válidos y totalmente necesarios en los procesos y que su participación no puede dar cuenta exclusiva de un asunto. Se convierte en una búsqueda de un sujeto totalmente involucrado en el proceso. Esa misma concepción de sujeto, hace que el asunto de poder se fundamente en un ejercicio horizontal del dialogo, evidencia los proyectos concebidos como procesos también.

Y aunque en estos proyectos se ve una apropiación importante, como lo expresa el coordinador del programa, “aún hay articulaciones muy incipientes del tema ambiental hacia el PEI”, o por lo menos esto es lo que se evidencia con el trabajo con instituciones a las que se han dirigido los proyectos. Hay algunos elementos de acciones que no están concatenadas con la reflexión, o sea, son acciones que pueden tener muy buenas intenciones de parte del docente, pero que en el aula de clase, parece un elemento aislado incluso desde lo evaluativo.

Así mismo esos proyectos no logran “coger ese cuerpo, esa cosa que se espera” según el coordinador de uno de los proyectos, refiriéndose a su acción transformadora y de transversalización con otras áreas del conocimiento. Es necesario tener en cuenta entonces que lo que propone la Educación Ambiental es como una ruta que debe ayudar, como lo expresa en la entrevista textualmente el coordinador de uno de los proyectos del programa de Educación Ambiental, “a pegar un revolcón tan significativo de la institución educativa”; y aunque los

avances al respecto sean relativos, se resalta que dentro de los proyectos y del trabajo con la comunidad surgen producciones que vale la pena leer como experiencias significativas, para ir cultivando la reflexión en el tema.

Además es un escenario muy potente para articular con el trabajo de pregrado y postgrado desde la investigación y lo didáctico y pueden más adelante ser sistematizados para una devolución a la comunidad académica en el tema. Así mismo se pueden recoger algunos elementos transformadores y que además se pueden extrapolar al pregrado, y que “parten desde esa intencionalidad transformadora plasmada en el papel, pero que empieza a dar un paso más en los proyectos, que busca hacer una valoración no solamente del individuo sino de la situación que se recoge de allí”, como lo dice el Coordinador Del Programa De Educación Ambiental.

Como otro asunto interesante desde los proyectos, es esta horizontalidad que puede cambiar, incluso un sistema evaluativo que tiene una evaluación castigadora y con unos asuntos de poder muy complejos, a algo un poco más como un laboratorio de producción de experiencias, políticas, entre otros. Es tener lo evaluativo más como una posibilidad de mirar cómo se está haciendo el proceso, cuáles son las pertinencias y cómo se puede mejorar, “es más un asunto que pretende pensarse en lo positivo y no como un elemento aislado y suelto en la escuela” como lo dice el coordinador del Programa.

Al respecto, lo que se ha estado reflejando en los ensayos de PRAE presentados en algunos proyectos con las comunidades en lo evaluativo, es más un preguntarse ¿Qué se está aprendiendo y qué merece ser rescatado? para seguir avanzando. Allí se evidencia dónde hay formación y acompañamiento y también por la vinculación con niños y niñas, además con padres de familia y con temas que eran sensibles para ellos. Lo que puede ser valorado en términos a criterios que se

van construyendo en concordancia como elemento central del Decreto 1743, y que permiten preguntarse ¿Cómo está haciendo la vinculación a todo el tema

institucional?, ¿desde dónde se está vinculando?, ¿será que está tocando el PEI?, ¿será que está tocando algún plan de mejoramiento y se lo está pensando allí?, ¿será que está cambiando la cotidianidad de la escuela? Este cambio en lo que respecta a lo evaluativo también puede pensarse en la universidad, incluso ya se ha venido planteando una nueva forma evaluativa, pero desde estos ejemplos en los proyectos, se pueden rastrear resultados y pensarse en general para todas las áreas en el pregrado.

8.3. *La triangulación de la información entre estamentos y entre las diversas fuentes de información*

En este nivel del análisis, se cruzaron las conclusiones de tercer nivel, surgidas de los proyectos y las entrevistas. Estos resultados son ilustrados mediante el mapa de relacionamiento que se puede apreciar en la Figura 4.

Al analizar los proyectos y entrevistas, se encuentra que el Territorio, entendido no como realidad física estática, sino como “manifestación de la relación cambiante entre los seres humanos y sus entornos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y el Ambiente, desde su concepción sistémica, se configuran en elementos fundantes de todas las propuestas educativo ambientales, ejecutadas durante estos últimos cinco años y seis meses (2009-2014/1).



Figura 4. Mapa de relacionamiento que ilustra el corpus de resultados de la investigación.

Se vislumbra una fuerte apuesta por construir conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, buscando reivindicar el lugar del contexto, de las personas y de la singularidad de la experiencia, o como lo anota el coordinador de proyectos, al indagársele por los referentes de la praxis educativa ambiental,

los ejes gruesos están en: primero, [...] devolverle el lugar al contexto, [...] a esa pertinencia que tiene el conocimiento por la función social que cumple o por la función social en contexto [...], en ese contexto que tenemos ahí directamente por apropiar y por transformar, ese es un eje fundante; el otro es devolverle el lugar a los actores, cierto, a las personas [...] que participan de ese contexto en particular, a sus significados, a sus simbolizaciones, a su memoria, [...] y el tercer elemento, la singularidad de la experiencia, o sea, no hay un universal que nos permita coger todo el fenómeno y, digamos, actuar sobre él como un asunto escalable en cualquier parte del mundo, no, la singularidad determina la experiencia, [...] de comprensión e intervención del fenómeno.

Estos ejes del accionar educativo ambiental, son dinamizados desde la

investigación como elemento articulador, puesto que “sin investigación no es posible pensar ni llevar a la práctica un proceso serio en educación ambiental, que responda a las necesidades del contexto” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Ésta se presenta bajo la modalidad de lecturas de contexto, sistematización de experiencias significativas, diagnósticos de base e Investigación Acción Participación (IAP), entendiendo que el abordar las problemáticas ambientales requiere de un diálogo de saberes, fundado en la relación horizontal del trabajo entre pares: academia y comunidad. Se ha de ser conscientes que esta relación se torna altamente compleja, pero que se debe afrontar desde la dialogicidad de los saberes, disciplinas, prácticas y pensamientos, presentes en la diversidad y pluriculturalidad del país, que tienen presencia en las universidades.

Este aporte dialógico de los proyectos de extensión, es significativo en el campo curricular de la formación universitaria, en tanto que, como lo expresa el coordinador de proyectos, en ésta se sigue visualizando la “frontera del conocimiento, [...] [ya que] poner a dialogar la investigación, la formación y la extensión, resulta muy difícil”. Esta desarticulación entre los ejes misionales de la universidad, se presenta como un reto que se debe plantear desde el trabajo mancomunado de todos los actores administrativos y académicos, ya que su relación no es imposible, pues, “son ejes misionales que corren paralelos, pero no se tocan, ni se entretajan aunque tienen todas las posibilidades para hacerlo” (Coordinador del Programa). El mismo programa está tratando entonces de generar puentes claros y tangibles de que el proceso de formación puede darse desde la comunicación fluida entre la docencia, la extensión y la investigación, dado que desde la práctica pedagógica, un estudiante de pregrado puede establecer este diálogo triple, pues,

mientras está haciendo la investigación, se está formando y también puede estar teniendo la mirada a lo que es la proyección de la Universidad hacia la sociedad.

Dado que el proceso educativo ambiental gira en torno al elemento formativo como fin, no es de extrañar que el componente pedagógico – didáctico surja como elemento articulador de todo el diseño, ejecución, seguimiento y valoración de las intervenciones realizadas en este espacio de construcción y dinamización curricular. En este sentido, se ha de repasar el proceso formativo de los maestros y dinamizadores ambientales, desde una visión holística del conocimiento, que permita replantear esa formación expositiva a la que se refiere el coordinador de proyectos, al afirmar que “la formación en la Facultad está muy inventariada a partir de la lista de [...] nociones básicas que se deben cursar, entonces es más expositivo que experiencial, es más una construcción, digamos, de unos contenidos que se suponen, [...] son los que se deben de garantizar aquí en la exploración”. Es clara la necesidad de una nueva mirada en la formación docente, pensándose la pedagogía como una construcción disciplinar donde, la formación intelectual, redunde en un maestro con capacidad crítica para plantear nuevas dinámicas metodológicas que instalen procesos de transformación social y cultural, en clave de lo ambiental, en tanto que las realidades contextuales presenten en el territorio necesitan de “metodólogos con mucha capacidad crítica”, como lo afirma el coordinador de proyectos.

La participación ciudadana, recobra su sentido en estos procesos de formación educativo ambiental, puesto que se ha de partir de las representaciones, sueños, relaciones y construcciones sociales y culturales que las personas que habitan el territorio han elaborado, para generar escenarios de acción y reflexión conjunta, que instale un trabajo mancomunado tendiente a la configuración de una ciudadanía ambiental consciente de la huella ecológica que deja su habitar en el territorio.

Es de anotar, que a partir de estas dinámicas participativas, se configura la concepción de un sujeto del sentir, como ciudadano: constituyente primario del Estado. Un sujeto reconocido como actor fundante de la democracia, que posee un saber que se valida en la praxis educativo ambiental, que gira en torno a la generación de redes dialógicas, mediadas por ese eje de realidad que configura la reflexión y la acción sustancialmente en acto experiencial.

En este elemento experiencial en el que se configura la praxis educativa ambiental, se evidencia la necesidad imperante de aunar esfuerzos en torno a la utilización de nuevas metodologías que impliquen el recuperar el *homo ludens* que habita en las dinámicas intrínsecas y extrínsecas del ser humano. Metodologías que impliquen diversidad de lenguajes, artes y herramientas interactivas, como el juego, la música, los performance, las instalaciones, las tecnologías de la información y la comunicación, los afectos, lo ritual y lo emotivo. Se requiere trascender de lo meramente racional, a lo experiencial y a lo emocional.

Las aulas ambientales, las áreas protegidas, los parques ecológicos, el barrio, etc., se configuran en “plataformas de la educación ambiental, en tanto son espacios de reflexión, educación y formación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que han de convertirse en centros holísticos, que la escuela ha de apropiarse, trascendiendo el aula de clase, y posibilitando un “aprendizaje a partir de la experiencia directa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), de los estudiantes, con las realidades y relaciones presentes en el territorio. Territorio, que desde esta dimensión se constituye en formativo y educador.

El componente de seguimiento o evaluación de los procesos, se inscribe en la dimensión de la valoración procesal, más que sumativa, con un énfasis en la mirada en positivo de los

emprendimientos formativos, pues se parte de la multidimensionalidad del sujeto que aprende, sueña, enseña y se autoconstruye en la relación con su territorio externo e interno, es decir, con sus realidades culturales, sociales y naturales en las cuales se encuentra inmerso, y que a la vez transforma, crea y re-crea.

Se plantea también, la necesidad de implementar una mesa intra e interinstitucional de comunicación y socialización, de todos los emprendimientos que en materia educativa ambiental se desarrollen en el programa de formación de pregrado, en la cual dichos proyectos conversen desde lo conceptual, metodológico, estratégico, pedagógico y didáctico, aunando esfuerzos académicos y administrativos de planeación, que permitan pensarse la educación, no a través de una malla curricular limitada por presupuestos epistémicos, cerrados y estáticos, sino a través de laboratorios de investigación y estudio, donde los estudiantes se conviertan en actores dinamizadores de cambio y transformación de sus comunidades. La universidad de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente entran en ella, y ello exige replantearse el oficio del maestro tanto en el aula como en la comunidad, pues como se evidencia en el Contrato PF 087, (2012), la tarea del maestro es distinta en los diferentes contextos sociales y geográficos de un país.

La praxis educativa ambiental, entonces, se configura como una “herramienta pedagógica, didáctica e investigativa que permite la construcción de estructuras sociales y culturales, [...] en donde se busca la participación real, permanente, consciente y eficaz” (Contrato Interadministrativo 8817, 2010), de todos los actores presentes, directa o indirectamente, en los procesos de construcción de una “ética humana integral, ecológica y responsable” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), requerida para la consolidación de una cultura ambiental sostenible.

La educación ambiental abre las puertas y ventanas de la realidad para que la institucionalidad, en este caso, la universidad, avizore y transite hacia los espacios contextuales en los que se generan, transforman y desarrollan las potencialidades y problemáticas de la región y del país, reconociendo que la Educación Ambiental se presenta como una nueva reinterpretación y configuración de las apuestas educativas, pedagógicas, sociológicas y epistemológicas que históricamente han promulgado una necesaria y posible emancipación de los pueblos latinoamericanos.

8.4. *La triangulación con el marco teórico*

A continuación se presenta la interpretación de los resultados a la luz de la teoría.

Aportes Potenciales de los Proyectos de Extensión en Educación Ambiental al Currículo del Pregrado Licenciatura en educación Básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

I. A modo de introducción

Al realizar este recorrido investigativo por el Programa de Educación Ambiental del Departamento de Extensión de la Facultad de Educación, a nivel de las entrevistas realizadas al Coordinador del Programa y uno de los Coordinadores de Proyectos en Educación Ambiental del mismo, y de las alianzas y contratos que se han celebrado con otros entes gubernamentales y no gubernamentales que se ocupan del tema ambiental y educativo ambiental en la ciudad, el departamento y el país, tales como: las Secretarías de Medio Ambiente y Educación de Medellín, Fundación Empresas Públicas de Medellín, Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Banco de Proyectos de Extensión de la Universidad de Antioquia; autoridades ambientales como: La Corporación del Centro de Antioquia (Corantioquia), Municipio de Cocorná y el Ministerio de



Educación Nacional; se encuentra que el Territorio, entendido no como realidad

física estática, sino como “manifestación de la relación cambiante entre los seres humanos y sus entornos” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)²⁹, y el Ambiente, desde su concepción sistémica, se configuran en elementos fundantes de todas las propuestas educativo ambientales, ejecutadas durante estos últimos cinco años y seis meses (2009-2014/1).

Se vislumbra una fuerte apuesta por el construir conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, buscando reivindicar el lugar del contexto, de las personas y de la singularidad de la experiencia, dado que las “inmensas riquezas culturales específicas de los diversos grupos “oprimidos” han sido ocultadas u olvidadas, si bien se revelan cada vez más en su inestimable valor propio, así como en su valor ejemplar para las culturas dominantes “opresoras” (Araujo, 2004, p. 19).

Estos ejes del accionar educativo ambiental, son dinamizados desde la investigación como elemento articulador, haciendo evidente la necesidad de “hacer una orientación curricular contextualizada a los problemas del entorno, y trabajo metodológico interdisciplinario y transdisciplinario, tomando a la investigación como componente fundamental de la educación ambiental” (Gette, 2008, p. 125), puesto que como se expresaba en el contrato interadministrativo 470 de 2012, “sin investigación no es posible pensar ni llevar a la práctica un proceso serio en educación ambiental, que responda a las necesidades del contexto”. Esta necesidad contextual, hace que la investigación se presente bajo la modalidad de lecturas de contexto, sistematización de experiencias significativas, diagnósticos de base e Investigación Acción Participación (IAP).

²⁹ Aquí se encuentra una similitud con la concepción Freireana que se tiene de la práctica pedagógica problematizadora, en la cual, los sujetos captan y comprenden el mundo, “en sus relaciones con él, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1979, p. 86).

El abordar las problemáticas ambientales, entonces, requiere de un diálogo de saberes, fundado en la relación horizontal del trabajo entre academia y comunidad, pues como se promulgaba en la conferencia sobre educación ambiental, realizada en Tbilisi por la UNESCO (1980), es “necesario que los centros docentes, desde la escuela hasta la universidad, se mantengan en contacto con la comunidad y tengan presentes sus preocupaciones” (p. 29), para que desde el trabajo conjunto se planteen propuestas de acción y reflexión crítica, tendientes a su solución. Siendo conscientes que esta interacción, se debe afrontar desde la dialogicidad interdisciplinaria de los saberes, prácticas y pensamientos presentes en la diversidad y pluriculturalidad del país, que tienen presencia en la universidad.

Esta dimensión dialógica que, como “construcción del currículo y como dinámica para la vivencia de las actividades en el aula” (Gouvêa, 2004, p. 30), aflora de los proyectos de extensión, se considera significativa en el campo de la formación universitaria, en tanto que, la extensión, la investigación y la docencia, “son ejes misionales que corren paralelos, pero no se tocan, ni se entretajan aunque tienen todas las posibilidades para hacerlo” (coordinador del programa). Esta desarticulación entre los ejes misionales de la universidad, se presenta como un reto que se debe plantear desde el trabajo mancomunado de todos los actores administrativos y académicos, estableciendo así, “correlatos de crecimiento conjunto, articulando los componentes en una *unidad*, donde cada uno crece en la medida en que lo hacen los otros y donde el desarrollo de cada factor posibilita el de los demás” (Gómez, 1995, p. 17), garantizando así, la comunicación fluida y permanente entre las realidades ambientales de la universidad y las particularidades sociales, culturales y naturales de las comunidades.

Dicho crecimiento conjunto, abre las posibilidades para que la universidad se nutra de “otras maneras de aproximación y conocimiento de la realidad” (Gómez, 1995, p. 20). Posibilidades



que, desde el escenario de la extensión, son buscadas por el Programa de Educación

Ambiental de la Facultad de Educación, que al generar puentes claros y tangibles

sobre la viabilidad de sustentar el proceso de formación de pregrado, desde la fluidez comunicativa dada entre la docencia, la extensión y la investigación – véase el desarrollo de la práctica pedagógica, en el que un estudiante de pregrado, mientras está haciendo la investigación, se está formando profesionalmente desde la proyección de la universidad hacia la sociedad -, instaura espacios críticos y reflexivos en torno a la multiplicidad de opciones que el pensamiento ambiental presenta al momento de pensar los procesos de formación profesional.

Dado que el proceso educativo ambiental gira en torno al elemento formativo como fin, no es de extrañar que el componente pedagógico surja como elemento problematizador y orientador de todo el diseño, ejecución, seguimiento y valoración de las intervenciones realizadas en este espacio de construcción y dinamización curricular, puesto que, siguiendo a Ángel (2003), “el principal problema que enfrenta la educación ambiental no es la transformación mecánica del curriculum, sino la articulación de un modelo epistemológico y pedagógico que permita el trabajo interdisciplinario” (p. 343). Conflicto que hace evidente el actor/autor Alejandro, al afirmar que “la formación en la Facultad está muy inventariada a partir de la lista de [...] nociones básicas que se deben como de cursar, cierto, entonces es más expositivo que experiencial, es más una construcción, digamos, de unos contenidos que se suponen, [...] son los que se deben de garantizar aquí en la exploración”. En este sentido, se ha de repensar el proceso formativo de los maestros y dinamizadores ambientales, desde una visión holística del conocimiento, que permita replantear esa formación expositiva y compartimentada.

Es clara la necesidad de una nueva mirada en la formación docente, en tanto que ha de “suscitar en los educadores una toma conciencia de los problemas ambientales en el contexto del

desarrollo humano general y del desarrollo socioeconómico nacional” (Unesco, 1980, p. 49), pues, como lo afirma el actor/autor Alejandro, las realidades contextuales

presenten en el territorio necesitan de “metodólogos con mucha capacidad crítica”, que se piensen la pedagogía como una construcción disciplinar donde la formación intelectual redunde en capacidad crítica para plantear nuevas dinámicas metodológicas que instalen procesos de transformación social y cultural, en clave de lo ambiental.

La participación ciudadana, vista como ese espacio comunicativo que permite “dar voz a los silenciados y fomentar el juego pluralista de voces diferentes” (Fals, 1990, p. 176), recobra su sentido en estos procesos de formación educativo ambiental, puesto que se ha de partir de las representaciones, sueños, relaciones y construcciones sociales y culturales que las personas que habitan el territorio han elaborado, para generar escenarios de acción y reflexión conjunta, que instale un trabajo mancomunado tendiente a la configuración de una ciudadanía ambiental consciente de la huella ecológica que deja su habitar en el territorio.

Es de anotar, que a partir de estas dinámicas participativas, se configura la concepción de un *sujeto del sentir* que al reconocerse como ciudadano³⁰, es visto como constituyente primario del Estado. Un sujeto reconocido como actor fundante de la democracia, que posee un saber que se valida en la praxis educativo ambiental, y que gira en torno a la generación de redes dialógicas, mediadas por la reflexión y la acción de su experiencia humana.

En este elemento experiencial en el que se configura la praxis educativa ambiental, se evidencia la necesidad imperante de aunar esfuerzos en torno a la construcción de un

³⁰ Es importante acotar aquí, que el concepto de ciudadanía planteado en los diversos proyectos analizados, puede entenderse desde Giroux (2006), quien lo plantea como “un proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado” (pp. 21-22)

pensamiento creativo que pueda constituirse en la “urdimbre sobre la cual se vayan tejiendo procesos y experiencias alternativas” (Novo, 2006, p. 246), que impliquen el recuperar el *homo ludens* que habita en las dinámicas intrínsecas y extrínsecas del ser humano. Metodologías que impliquen diversidad de lenguajes, artes y herramientas interactivas, como el juego, la música, los performance, las instalaciones, las tecnologías de la información y la comunicación, los afectos, lo ritual y lo emotivo. Se requiere trascender de lo meramente racional, a lo experiencial y a lo emocional.

La experiencia ambiental, requiere entonces, del contacto directo con las realidades sociales, culturales y naturales que se encuentran dentro y fuera de la universidad, de ahí que, las aulas ambientales, las áreas protegidas, los parques ecológicos, el barrio, los museos, etc., se configuran en “plataformas de la educación ambiental, en tanto son espacios de reflexión, educación y formación” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que han de convertirse en centros holísticos, que la universidad ha de apropiarse, trascendiendo el aula de clase, y posibilitando un “aprendizaje a partir de la experiencia directa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), de los estudiantes con las problemáticas y potencialidades ambientales presentes en el territorio. Territorio, que desde esta dimensión se constituye en formativo y educador.

Desde este territorio como educador y posibilitador de experiencias formativas, el seguimiento o evaluación de los procesos, se inscribe en la dimensión de la valoración procesal, más que sumativa, con un énfasis en la mirada en positivo de los emprendimientos pedagógicos, pues se parte de la integralidad del ser³¹, en tanto sujeto que aprende, sueña, enseña y se

³¹ Visto desde una concepción holística, “el ser es mente y cuerpo al mismo tiempo y en todo momento, como parte integral del universo” (Vásquez, 2014, p. 81).

autoconstruye en la relación con su territorio externo e interno, en el cual se encuentra inmerso, pero que a la vez transforma, crea y re-crea.

Se plantea también, la necesidad de implementar una mesa intra e interinstitucional de comunicación y socialización de todos los emprendimientos que en materia educativa ambiental se desarrollen en el programa de formación de pregrado, en la cual dichos proyectos conversen desde lo conceptual, metodológico, estratégico, pedagógico y didáctico, aunando esfuerzos académicos y administrativos de planeación, que permitan pensarse la educación, no a través de una malla curricular limitada por presupuestos epistémicos, cerrados y estáticos, sino a través de laboratorios de investigación y estudio, donde los estudiantes se conviertan en actores dinamizadores de cambio y transformación de sus comunidades. La universidad de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente entran en ella, y ello exige replantearse el oficio del maestro tanto en el aula como en la comunidad, pues como se evidencia en el Contrato PF 087 de 2012, la tarea del maestro es distinta en los diferentes contextos sociales y geográficos de un país.

La educación ambiental abre las puertas y ventanas de la realidad para que la institucionalidad, en este caso, la universidad, avizore y transite hacia los espacios contextuales en los que se generan, transforman y desarrollan las potencialidades y problemáticas de la región y del país, reconociendo que la Educación Ambiental se presenta como una nueva reinterpretación y configuración de las apuestas educativas, pedagógicas, sociológicas y epistemológicas que históricamente han promulgado una necesaria y posible emancipación de los pueblos latinoamericanos.

II. Diseño curricular ambiental: Una mirada pedagógica



El currículo³², pensado en clave sistémica, se presenta como una posibilidad creativa de repensar las realidades existentes en el contexto territorial en el cual se encuentra inmersa la universidad, considerando los procesos formativos como construcciones participativas y dialógicas, dadas entre los saberes comunitarios y disciplinares, que mediados por reflexiones pedagógicas³³ y didácticas críticas, configuran la sensibilidad humana, como base y punto de partida de todo el diseño, planificación, ejecución y valoración curricular.

Como lo afirma el Coordinador del Programa de Educación Ambiental, “el trabajo pedagógico es totalmente esencial cuando estamos hablando de Educación Ambiental”, pues lo pedagógico y lo didáctico, como campos de reflexión sobre lo formativo, se presentan como marco general del análisis curricular con perspectiva ambiental. Dicho análisis, al partir de la recuperación del cuerpo y de la sensibilidad humana como formas de conocimiento (Bermúdez, 2005), requiere de un ejercicio de indagación sobre el sujeto que aprende, acerca del “cómo aprende, qué siente, con qué representaciones sociales llega, qué lo hace vibrar” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), y de cómo construir conceptos y conocimientos con él; cuestionamientos que permiten dilucidar, en palabras del coordinador de proyectos en educación ambiental (coordinador de proyectos), lo “que nos está diciendo la Educación Ambiental ya como fenómeno pedagógico”.

La respuesta a estos cuestionamientos, depende de las condiciones particulares en las que se dé la intervención, tales como la singularidad del territorio y los sujetos que participan en el

³² Entendido como ese “sistema de relaciones interdependientes y conexas” (Giraldo, 2009, p. 2), que posibilitan un espacio de encuentro y diálogo institucional y comunitario, a partir de las realidades ambientales presentes en el territorio.

³³ Vista desde las múltiples posibilidades de reflexión de lo formativo, se concibe la pedagogía en plural, siguiendo a Vásquez (2014), que apuesta por “una concepción dé cuenta del conjunto de saberes, prácticas, actitudes, procesos y formación de subjetividades que se diversifica de acuerdo a las particularidades problemáticas a las que atiende” (p. 163)

proceso. Cada proyecto curricular debe disponer de “su propio juego pedagógico – didáctico” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), incrementando la curiosidad y la admiración, tanto de los sujetos de enseñanza como de aprendizaje, frente a las realidades sociales, culturales y naturales, presentes en sus contextos territoriales.

Esta reflexión contextualizada a las particularidades de los sujetos y su entorno, configura una pedagogía que logra que “el conocimiento fluya y se transforme en nuevas comprensiones de la realidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), considerando que las condiciones ambientales son dinámicas, por ende, no es posible la utilización de materiales y metodologías per se (didactismos), como si se tratara de una receta. La pedagogía en este escenario, “es un asunto de una inteligencia que atiende a unos procesos muy concretos” (coordinador de proyectos), que han de pensarse desde la formación en el hacer, desde la implicación³⁴, para evitar así, el reducir el saber y el hacer pedagógico a una simple acción técnico – instrumental.

Se instituye, así, la necesidad de una pedagogía ambiental, que oriente su reflexión sobre el “conocimiento del sujeto que aprende” (Contrato interadministrativo 470, 2012), o como lo dice el coordinador de proyectos, sobre esas “otras formas de comprender el mundo, que es por vías de la implicación, es decir, [...] lo que se trata es de conocer parte de sí mismo, una extensión del sentido de la vida, del sentido y lugar del cuerpo”, posibilitando así, la creación y adopción de otros elementos teórico - prácticos que “convoquen y promuevan la creatividad a la hora de pensar, hacer y sentir la educación ambiental” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

³⁴ Es decir, el acto de enseñar desde la vinculación directa del sujeto con las problemáticas y potencialidades ambientales reales, en contraposición al proceso de reificación - designar como cosa algo que es humano -, que la razón instrumental ha ido implementando como “proceso en el cual los hombres pierden el interés por implicarse en el mundo de los otros” (Vásquez, 2014, p. 196).



Este acercamiento a las realidades cotidianas del sujeto, proyecta la necesidad de

“identificar los rastros o huellas ecológicas” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que las comunidades y los individuos han producido en la cotidianidad de sus vidas, como una tarea de la pedagogía con perspectiva ambiental, buscando el fortalecimiento de aspectos propios de los dominios de la vida “cotidiana-íntima-privada, y [...] vida pública-político-administrativa” (Contrato interadministrativo 470, 2012), pues como lo expresa Husserl (1997), la “vida personal es un vivir en comunidad, como yo y nosotros, dentro de un horizonte comunitario” (p. 49). El punto de encuentro entre esta vida íntima y pública, estaría dado por la praxis educativa ambiental sistémica, que actuaría como bisagra o eje articulador de estos dominios, desde la valoración de la subjetividad de los actores.

La pedagogía social crítica³⁵, la ecopedagogía³⁶ y la pedagogía de la madre tierra³⁷, se posicionan como referentes importantes para el currículo ambiental. De la pedagogía social crítica, se rescata su utilización de la investigación como eje central de su accionar reflexivo, mediante las lecturas de contexto, entendidas éstas como lecturas socio críticas desde la dialéctica dada entre las categorías “conciencia-mundo, teoría-práctica, individuo-sociedad, crítica-posibilidad y educador-educando” (Contrato PF 087, 2012); y de la pedagogía de la madre tierra y la ecopedagogía, se valora el hecho de centrar su estudio en el comprender las configuraciones contextuales en las que “las comunidades viven y se interrelacionan” (Contrato PS 168, 2013); contexto que se constituye en un elemento de base, esencial para comprender al ser humano como sujeto en constante desarrollo y construcción.

³⁵ También leída como pedagogía del oprimido (Freire, 1979), “es pedagogía de “reconocimiento” cultural y, sobre todo, es la pedagogía del pensamiento crítico contextualizado” (Barbosa, 2004, p. 22)

³⁶ Tiene su origen en una educación problematizadora – propuesta Freireana -, proponiendo una formación ciudadana planetaria y ambiental.

³⁷ Nace del pensamiento ancestral indígena que al valorar la tierra como madre de todos los seres que la habitan, genera una cosmovisión en la cual “todo está unido, re-ligado y por este motivo los hombres, la naturaleza y por tanto lo ambiental no se pueden separar de su contexto cultural” (Bermúdez, 2005, p. 32).



Siguiendo a Young, (1993), “la modernidad ha olvidado el carácter de la relación entre la palabra, la imagen, el acto y la comunicación”, (p. 22), de ahí que el proponer otras pedagogías y otras didácticas desde la perspectiva ambiental, se ha de partir de la relación dada entre diversos lenguajes³⁸ (lúdica, sonoro, visual, simbólico, estético, espiritual, afectivo, amoroso, etc.), que al surgir de la sensibilidad del sujeto, le permitirían lograr un distanciamiento crítico de la racionalidad científico-técnica institucionalizante, y establecer una conexión con la vida³⁹, con su ser⁴⁰.

Esta reflexión pedagógica, direcciona el currículo, fundamentalmente, hacia el rescate y valoración de los saberes ancestrales, que fundan el conocimiento en “una visión de la realidad sustentada en ciclos y fuerzas retroactivas del universo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en contraposición a la visión homogenizante y euro centrista (occidental) del conocimiento científico, predominante en la división epistemológica (disciplinar) que funda los currículos escolares, y que poco permite el diálogo con los saberes comunitarios.

El pensamiento ancestral, como “ese proceso de reconocimiento de la belleza, la apreciación de lo estético y capacidad de sentir lo sublime del presente, partiendo desde lo tradicional hasta lo elemental y complejo del saber individual y colectivo” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), nutre con especial relevancia la visión de diseño curricular como “estética ambiental” (Contrato PF o87, 2012), en tanto que permite poner en diálogo a la espiritualidad⁴¹, a la ciencia y al arte, como manifestaciones culturales con las cuales el ser humano crea y re-crea las lecturas

³⁸ Lenguajes que “resultan más efectivos para el aprendizaje y la comunicación del conocimiento” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que los tradicionalmente aceptados y difundidos en el ámbito académico.

³⁹ En el contexto del mundo en crisis, lo que se encuentra actualmente en debate es la vida, que se encuentra amenazada, debido a que el problema no es de extinción de algunas especies, sino que, como dice Vásquez (2014), “la vida, en general, está en peligro y necesitada de una religación con el prójimo, con una comunidad, con una sociedad” (p. 55)

⁴⁰ En palabras de Freire (1979), “un ser de relaciones en un mundo de relaciones” (p. 41).

⁴¹ Entendida desde los rituales de las tradiciones aborígenes, como las danzas y cantos.

que hace del territorio que habita, partiendo de la comprensión de las relaciones establecidas entre los seres humanos y los demás seres naturales que conforman el sistema ambiental.

Esta propuesta curricular, tiene como elementos fundantes, los conceptos de Ambiente y Territorio, que articulados por la investigación y la participación social, viabilizan la construcción del conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, posibilitando aprendizajes significativos que, desde la lúdica y las artes⁴², desarrollan la sensibilidad humana e instauran una visión holística del mundo.

III. Ambiente y territorio: Repensado la educación

Se evidencia claramente que la concepción de Ambiente como sistema dinámico, definido por las interacciones dadas entre las dimensiones sociales, naturales y culturales presentes en la “singularidad de una comunidad” (coordinador de proyectos), y ancladas en las realidades extrínsecas e intrínsecas⁴³ del ser humano, se configura en elemento fundamental de la praxis educativa ambiental.

Desde esta conceptualización de lo ambiental, y siguiendo lo esbozado en el contrato interadministrativo 8817 de 2010, la educación se reconoce como proceso socio-cultural permanente, direccionado hacia la formación integral de sujetos, creadores y transformadores de cultura, desde la adopción de lo que Novo (2006), plantea como “una visión *“glocal”*, que aglutine las interrelaciones entre la sociedad globalizada, sus condicionantes y requerimientos,

⁴² Visuales, como la pintura y el cine; la danza, como rescate de las representaciones folklóricas y culturales de las comunidades; el teatro como dramaturgia, puesta en escena y performance; la música como lenguaje universal; y el juego como espacio de creación humana.

⁴³ Como lo acota el Actor/Autor Héctor, “el tema de lo ambiental también esta cruzado por una construcción...es lo extrínseco y lo intrínseco del ser, de cómo eso que ocurre dentro del ser afecta lo externo y todas sus condiciones y como lo externo a ese ser, [...], lo afecta a él directamente”.

con las ofertas, demandas y posibilidades de desarrollo de los contextos locales” (p.

94). Esta visión glocal, le posibilitaría a la educación, en tanto individual y colectiva, tiene cumplir con el propósito de “formar ciudadanos con conciencia local y planetaria” (Contrato PS 1754, 2011), haciendo que, “ese ser se sienta parte de ese ente supremo, de ese gran ecosistema que es el planeta, pero como un elemento que esta interactuando allí”, como lo acota el Coordinador del Programa.

Esto es coherente con lo planteado por Meira (2008a), quien resalta que “la construcción de respuestas locales colectivas o individuales, no debe perder de vista la escala global” (p. 70). El sujeto, en tanto habitante de la Tierra, debe desarrollar una conciencia crítica, que vista como ese “proceso permanente e intencional que nace de la praxis (acción con reflexión)” (Streck, 2004, p.58), le permita tomar decisiones pertinentes a las características ambientales presentes en su comunidad, comprendiendo que éstas están en relación directa con las problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas y naturales que aquejan el planeta.

Esta conciencia puede lograrse, según lo planteado en el contrato PS 1754 de 2011, mediante el análisis sistémico de problemáticas mundiales, que estimulen el “respeto por las autodeterminaciones de los pueblos y soberanía de las naciones, [...] la solidaridad, la igualdad y el respeto por los derechos humanos”, considerando en este análisis los motivos, efectos e interrelaciones de dichas problemáticas globales, y su impacto en las dinámicas locales.

Para ello, esta educación, vista desde las “muchas formas de interrogación y de atención” (coordinador de proyectos), que lo ambiental permite, ha de valerse de estrategias democráticas de cooperación y participación, que permitan “recuperar, reconocer, reflejar y utilizar la historia indígena, así como promover la diversidad cultural, lingüística y ecológica” (Contrato PS 1754,

2011) de las comunidades, orientando la resolución de conflictos de forma conjunta, colaborativa y dialógica, abriendo así, las oportunidades para que los cambios democráticos, en los que las comunidades retomen la conducción de sus propios destinos, se propicien.

Así las cosas, la educación se configura como acto político, no neutral, que ha de tener como base el pensamiento crítico desarrollado por la tradición intelectual en diversos escenarios y culturas, el cual, al permitir la “apropiación de la realidad desde una reflexión sobre la operación humana y sus posibilidades de realización en un contexto irracional” (Vásquez, 2014, p. 48), convierte, desde la integración de valores, conocimientos, acciones, actitudes y aptitudes, cada oportunidad en una experiencia formativa de respeto a los ciclos vitales del planeta y de empoderamiento democrático de las diversas poblaciones humanas sobre las potencialidades y problemáticas ambientales presentes en sus territorios.

Para comprender el concepto de problemática ambiental, se ha de aceptar que el ser humano hace parte del ambiente y por ende, sus acciones influyen en su equilibrio. Cuando las acciones sociales, culturales y naturales del ser humano pierden la armonía con el entramado general del ambiente, se genera un desequilibrio que se conceptualiza como *problemática ambiental*. De ahí, que un currículo ambiental, ha de fundamentar el proceso formativo en el ejercicio de auto reconocimiento por parte del sujeto, de su ser ambiental (Contrato PS 168, 2013). Ser, que se da en el encuentro con el otro y lo otro, en una construcción propia y permanente, resultado de la interacción dada entre los factores ambientales del territorio y su disposición interna (creencias).

De ahí, que el territorio, se constituya en objeto de lectura reflexiva y crítica, desde los sentires y representaciones, construidas por todos y cada uno de los integrantes de una determinada comunidad.

Desde estas lecturas y reconocimientos del territorio, se posibilita lo expresado en el contrato PF 087 de 2012, “pensar y pensarnos la educación desde otras miradas”. Miradas, que a partir del diálogo entre el conocimiento técnico-investigativo y el conocimiento local, genera espacios de concertación, deliberación y participación activa de las comunidades en los procesos de gestión de su propio desarrollo.

IV. El sujeto del sentir: punto de partida.

En la estética ambiental, como propuesta curricular, se resignifica la concepción de sujeto, en términos de la sensibilidad humana, configurándose como *sujeto del sentir*, que se construye en una red de relaciones simbólicas dadas entre los elementos bióticos y abióticos. Ésta reubicación del sujeto como elemento de un sistema ambiental, busca “restituir la relación cultural y afectiva con la naturaleza” (González, 2008, p. 15), posicionando como centro de su praxis, ya no el antropocentrismo, sino la búsqueda de equilibrio del sistema ambiental.

Siguiendo a Silva (2012), este sujeto del sentir se instituye en “lugar de emancipación de un saber siempre particular” (p. 33), puesto que establece sus relaciones con el entorno, a través de la experiencia construida desde sus emociones, ideas, vivencias y sentimientos, que mediadas por las estructuras “cognoscitivas, psicomotora y dimensión afectiva – social” (Contrato PS 1754, 2011), le permiten auto cuestionarse sobre su lugar, función y responsabilidades ambientales que se desprenden de una visión biocéntrica del mundo.

Esta comunicación con el entorno, parte del referente territorial más cercano del sujeto: su cuerpo. Este primer escenario territorial del sujeto, permite, a partir de sus sistema nervioso central, configurar la comunicación con el ambiente desde sus emociones y sensibilidades humanas, que se evidencian en su pensar, sentir y hacer.

Esta triada—sentir, pensar y hacer —, deriva en sustento teórico – práctico altamente relevante al momento de proponerse nuevas reflexiones desde el campo curricular con perspectiva educativa ambiental, puesto que posibilita nuevas formas de conocer y de saber que parten, primero del sentimiento, pasan por el pensamiento y abocan en la palabra, que es acción y reflexión. Siguiendo a Bermúdez (2005), la sensibilidad “nos posibilita conocer más allá de la razón, ampliando nuestro horizonte de percepciones y sensaciones humanas de una manera amplia y compleja” (p. 47), es decir, que el sujeto, mediante sus sentidos y su piel, desarrolla un conocimiento interno y externo del mundo, a partir de su interacción constante con la realidad experimentada en la cotidianidad de su existencia.

La experiencia, vista como *eso que le pasa* al sujeto como particular (Larrosa, 2009), se constituye en dispositivo pedagógico para la creación de espacios de interacción en los cuales el ser humano, a través del diálogo consigo mismo y con otros, logra “ver – se (estructura básica de reflexión), expresar – se (estructura del lenguaje) y narrar – se (la estructura de la memoria)” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), replanteándose así, los valores que sustentan su visión del mundo, y construyendo con otros sujetos del sentir, una nueva cultura⁴⁴ que, mediada por una racionalidad ambiental que “busca equilibrar la presencia del hombre en la tierra, consultando no solamente su beneficio, sino buscando igualmente el logro de una cierta estabilidad de los

⁴⁴ Entendiendo la cultura como el “efecto resultante de las relaciones entre individuos, territorios y creencias” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

procesos vivos” (Ángel, 2003, p. 111), responda a las necesidades que la crisis planetaria demanda.

V. El sujeto político: una meta.

De acuerdo a lo expresado por Ángel (2003), “el problema ambiental es eminentemente político, entendiendo por esta ambigua expresión, la capacidad de orientar el rumbo de la cultura” (p. 17). Lo que lleva a considerar, en el marco de la institucionalización de la educación ambiental, al *sujeto del sentir, del pensar y del hacer crítico*, en términos de su investidura como ciudadano “fundacional del estado” (coordinador de proyectos). Este ropaje que el ciudadano utiliza, plantea, según lo expuesto en el contrato interadministrativo 470 de 2012, la necesidad de “una formación política de los participantes, [...] [y de] construcciones culturales desde la estética y la ética, [...] [posibilitando que] los sujetos se conviertan en transformadores de la cultura desde la participación política”. Esta necesidad, se configura en meta y fin, al que se ha de llegar, en los procesos formativos de un currículo ambiental.

Como lo explicita el mismo Coordinador del Programa de Educación Ambiental,

concebimos a ese ciudadano, a ese estudiante, a ese maestro como interlocutores válidos y totalmente necesarios en los procesos y que su participación no puede dar cuenta exclusiva de [...] un asunto puntual o de una firma, [...] o de estar en una foto o en una ficha, no, es una búsqueda de un sujeto totalmente involucrado en el proceso, [...] entonces esa misma concepción de sujeto, hace que el asunto de poder se fundamente en un ejercicio horizontal de diálogo, o sea lo que buscamos no es un ejercicio de verticalidad, ni de paralelismo, sino de horizontalidad, una horizontalidad en la cual se construye con el otro, se construye para el otro, pero también con el otro.

La educación ambiental, desde esta visión de acción política y pedagógica, tiene que ver con “procesos sociales movidos por la reconstrucción de la noción de estado, ciudadano y ambiente, que además están mediados con la intencionalidad de transformación de la cultura, desarrollo cognitivo y enseñabilidad”, como lo dice el coordinador de proyectos. De ahí que sea necesaria una apuesta por la formación política de estos actores, que garantice la participación⁴⁵ ciudadana en los proyectos de desarrollo local y regional, y fortalezca la articulación interinstitucional e intersectorial que la educación ambiental requiere para institucionalizarse en las dinámicas político-administrativas, gubernamentales y no gubernamentales, presentes en el territorio nacional, regional y local.

Los elementos que constituyen esta actividad formativa, giran en torno a la consolidación de las habilidades necesarias para la realización de lecturas críticas de contextos, para aumentar los niveles de trabajo autónomo y descentralizado, y para desarrollar un pensamiento crítico sobre la relación existente entre participación, apropiación de los procesos y transformación cultural.

Aquí, la formación pedagógica de maestros y dinamizadores ambientales es vital, pues como lo recuerda el coordinador de proyectos,

todos estos contextos [...] están pidiendo gente muy cualificada desde el punto de vista de lo pedagógico, no que se vaya a echar cuento de qué es lo pedagógico sino que desde lo pedagógico esté en capacidad de pensar el hacer que hay que atender allí y obviamente el cómo.

Además, las instituciones que se ocupan de lo ambiental y educativo ambiental en el territorio vienen reclamando un profesional formado desde lo ambiental, por ejemplo, como lo expresa el coordinador del programa,

⁴⁵ Entendida como “proceso pedagógico de formación permanente de ciudadanos” (Contrato interadministrativo 470, 2012).

uno de los elementos que no están diciendo es que, resulta que muchas veces el licenciado. [...] no cree en el elemento didáctico y básicamente [...] en toda la pedagogía y hay veces se centra más en elementos de orden científico – técnico.

Esta situación requiere de un énfasis en los conceptos de transversalización e interdisciplina, aspectos necesarios para el análisis y rediseño de un currículo con dimensión ambiental, pues como lo explicita Ángel (2003), “lo que la perspectiva ambiental ha puesto en claro es que la crisis actual no puede ser entendida ni solucionada con el enfoque monodisciplinario que ha imperado en la ciencia moderna” (p. 262). El abordar la formación de docentes desde la mirada educativo ambiental permite, por un lado, concebir la educación como un proyecto político, y por otro, instalar dinámicas de reflexión y acción al interior del aula, tendientes a la comprensión del problema ambiental en términos de interacción e integración sistémica.

El coordinador de proyectos, es enfático al enunciar que “el estado contemporáneo tiene su fundacional en el ciudadano”. En este sentido, el pensamiento ambiental sistémico supone una apertura epistémica, de “distribución más equitativa del capital político” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), desarrollando las potencialidades de crítica reflexiva y meta teórica, que el ciudadano como “constituyente primario” (coordinador de proyectos), y por ende base de la democracia, tiene para comunicarse con los demás seres que conforman el mundo simbólico-natural, en el cual construye y expresa sus experiencias de vida.

El sujeto político resultante de este proceso formativo, afronta los retos del pensamiento ambiental desde el ejercicio de su ciudadanía, tanto ambiental como ecológica⁴⁶, apostándole a

⁴⁶ La ciudadanía ambiental, según lo esbozado en el contrato interadministrativo 470 de 2012, es “clave para la transformación de la cultura ambiental en términos de las relaciones e interacciones sociales” y parte de la relación entre la ciudadanía y el ambiente, que desde el punto de vista liberal, solo se da en la esfera pública. La ciudadanía ecológica, en cambio, supera los límites de la ciudadanía ambiental, pues se parte del concepto de

unos valores centrados en una ética ambiental que propende por: el respeto a la vida en todas sus manifestaciones; la participación ciudadana, en tanto que el ciudadano es protagonista decisor y activo de los procesos de transformación; y la democracia, como posibilidad real de participación.

VI. Diálogo de saberes: nuevo escenario comunicativo

Como portadora de múltiples lenguajes, la comunicación⁴⁷, se constituye en escenario proyectivo, “no como proceso, sino como gestión pública” (Contrato interadministrativo 470, 2012), en tanto se asume como un potencial espacio estratégico para la formación de ciudadanos, estimulando el desarrollo de actos comunicativos tendientes a instaurar la indagación colectiva e individual de los propios contextos locales.

Esta instalación de lo comunicativo como elemento metodológico - conceptual, implica reevaluar la forma como se trata a las demás personas, si “como a un ser pensante, sintiente y significativo, igual que nosotros, o como una cosa” (Young, 1993, p. 42), dado que el desarrollo de la razón instrumental ha ido instalando un proceso de cosificación de los seres, impidiendo su comunicación.

En este sentido, Vásquez (2014), es bastante claro al dilucidar como en las lógicas del capitalismo, las prácticas pedagógicas se cosifican y, por ende, “los sujetos de la educación son cosificados dentro de un esquema que le niega al sujeto la posibilidad de emerger con su única e irrepetible singularidad en medio de una realidad caótica” (p. 220). Ante esta racionalidad

huella ecológica, que amplía su acción más allá de las fronteras de los estados – nación. Los conceptos de huella ecológica y huella social se pueden ver como construcciones dadas desde las realidades de los países industrializados, cuya contrapartida según el “sur”, sería la deuda ecológica y social que el “norte” han contraído a lo largo del tiempo con el resto del planeta (Novo, 2006).

⁴⁷ En el marco crítico de esta investigación, se ha de entender más como acción comunicativa, en tanto que es una interacción interpersonal propiciada por “sujetos capaces de lenguaje y de acción” (Habermas, 1999, p. 124)



instrumental, la comunicación se constituye en herramienta valiosa de la pedagogía y la didáctica, puesto que permite plantear nuevos escenarios de formación que le

devuelven al sujeto la posibilidad de conversar de sus experiencias y saberes ancestrales, como elementos fundamentales de su praxis ambiental.

Así las cosas, la comunicación se instala como espacio vital⁴⁸ de “aprendizaje permanente, desde el disfrute, el sano esparcimiento y la lúdica” (Contrato interadministrativo 470, 2012), generando que el sujeto que aprende, se apropie de lo público y lo ciudadano, desde el arte, la literatura, el deporte, la música, el cine, el juego. Es decir, que la comunicación se proyecta como escenario de cambio cultural, en el que se consolida la propuesta de “sentir históricamente, pensar globalmente y actuar localmente” (Contrato interadministrativo 470, 2012), comprendiendo que tanto los procesos de “articulación interinstitucional e intersectorial” (Convenio 224, 2012), como los de participación, organización, divulgación y formación deben estar orientadas, desde y para, la acción y reflexión crítica de las problemáticas ambientales⁴⁹.

Esta concertación de la comunicación como espacio formativo, requiere el fortalecimiento de “estrategias didácticas y pedagógicas desde la investigación, el juego y el arte” (Contrato PF 087, 2012), que abran paso los saberes ancestrales como ejes del currículo, entablando así, un diálogo horizontal de saberes que abra los caminos de la acción y la reflexión desde el imperativo ambiental de “revivir los sentidos[...] desde el amor por el sujeto mismo” (Contrato interadministrativo 470, 2012), pues, “no es solamente entonces la forma de saber de la ciencia

⁴⁸ Al hablarse de “espacios vitales”, se hace referencia a “otros modos de vida” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que se han de visibilizar en el territorio, siendo la comunicación uno de ellos.

⁴⁹ Ver Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y comunicación 2010 – 2014, firmada por los Ministerios asociados a los sectores: Ambiental y Desarrollo Sostenible; Educativo; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Agricultura y Desarrollo Rural; Comercio, Industria y Turismo; Cultura; Defensa; Interior; Minas y Energía; Trabajo, y Transporte.

sino que también es la forma de saber de nuestras tradiciones” (coordinador de proyectos), desde las que se puede y debe construir y reconstruir el mundo que habitamos y que nos habita.

En sintonía con Manzini (2004), se reconoce que “el diálogo es una necesidad existencial, que posibilita la comunicación y permite traspasar las vivencias inmediatas” (p. 56). De ahí que el diálogo de saberes, potencia el abordaje de las problemáticas ambientales desde el reconocimiento de los conocimientos construidos históricamente por las comunidades, potencializando dinámicas interdisciplinarias de reflexión y acción propias de una sociedad democrática, equitativa y emancipada.

VII. La investigación: eje articulador

A partir de las voces de los actores participantes de los diversos proyectos descritos en la revisión documental de este trabajo de grado, se visibiliza la percepción general que tienen los actores sobre la carencia de un ejercicio de investigación serio y coherente en educación ambiental. No significando esto la nulidad de investigaciones rigurosas, sistemáticas y creativas, sino, la realidad expresa, en torno a que en la generalidad de las prácticas educativo ambientales emprendidas, ésta “se incluye muy poco, y además de forma improvisada” (Contrato interadministrativo 470, 2012), tanto en las temáticas como en lo metodológico. Como lo resalta el Contrato Interadministrativo 470 de 2012,

no siempre se hace una sistematización y revisión crítica de las experiencias educativo ambientales que se desarrollan, [...] se desconocen los avances y las comprensiones [...] que ya han ganado las comunidades, lo que genera en éstas desgaste, apatía y poca credibilidad.

La investigación, en tanto sistematización, requiere partir de un enfoque crítico que reconozca que ésta, “se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica, cuanto más se fije en la comprensión de la *totalidad*,” (Freire, 1979, p.131); y que dicha totalidad, abordada desde una mirada holística del mundo, le restituye “su carácter de acción humana abierta, reflexiva, contingente y compleja” (Contrato Interadministrativo 470, 2012). Al realizarse desde la participación comunitaria, permite un reconocimiento del contexto, de la identidad y de los valores ancestrales, que le posibilitan al sujeto cuestionarse sobre el lugar que habita: su territorio.

La investigación se torna en “base primordial para todo proyecto ambiental escolar” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Esta ha de ser eminentemente participativa e innovadora, constituyéndose en punto de partida para los ejercicios de cartografía social y de lecturas geohistóricas del territorio (Contrato PS 168, 2013). Esta importancia dada a la investigación en la apuesta por construir conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, no se materializa con la fuerza necesaria en las prácticas educativo ambientales regionales, pues, como se manifiesta en el Contrato Interadministrativo 470 de 2012, la investigación en “pocas ocasiones es aplicada, debido al poco adiestramiento académico y metodológico de los docentes” y dinamizadores ambientales, y a las limitaciones materiales e institucionales, que al no valorar el tiempo y energía que este ejercicio exige del maestro, obstaculizan una investigación seria, profunda y sistemática.

La investigación, entonces, se presenta como el “eslabón que vincula la práctica a la teoría, o sea, la acción con los supuestos teóricos de la acción” (Ángel, 2003, p. 287), dotando de nuevos sentidos a las prácticas pedagógicas y didácticas de la escuela. Al integrar la formación a los ejercicios de reflexión y acción en y del territorio, se genera una serie de propuestas didácticas de

investigación, que, al constituirse en “proyectos de investigación en el aula articulados al plan de estudios” (Contrato interadministrativo 4600049789, 2013),

hacen del proceso formativo, inicial y permanente del profesorado, un acontecimiento vivencial, crítico y emancipador.

VIII. Lecturas de contexto: herramienta dinamizadora

Las lecturas de contexto, son utilizadas y valoradas positivamente, en todos los procesos educativos ambientales ejecutados a partir de estos proyectos analizados. Es una herramienta conceptual y metodológica importante, al momento de identificar realidades contextuales y problemáticas ambientales, presentes en el territorio que se habita, permitiéndole a los sujetos/actores un mayor aprendizaje y una mejor comprensión de éste, desde las dimensiones política, económica, social, cultural y ecológica que lo conforman.

Siguiendo al coordinador de proyectos, “la lectura frente a lo ambiental obedece a los contextos, obedece a las delimitaciones que estamos haciendo, obedece obviamente también a las priorizaciones”, es decir, que este ejercicio de lectura contextual, reconoce que la capacidad de apropiación y conexión que los individuos logren establecer con los procesos educativo ambientales propuestos, solo son evidenciables y posibles “en el mismo territorio, en un ejercicio conjunto de contextualización permanente desde el otro y pensada para el otro” (Contrato PS 168, 2013), que, generando propuestas pensadas desde las necesidades e intereses de las localidades, involucre a las comunidades de forma constructiva y propositiva en dichos procesos, garantizando así su sostenibilidad y articulación en el territorio.

Esta dinámica, concibe la praxis educativa ambiental, fundamentalmente histórica, en tanto se construye en la vida cotidiana de los sujetos y sus comunidades, pues estos, al actuar



comunicativamente, “se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida”

(Habermas, 1999, p. 104). Esta concepción plantea la necesidad de partir del

“conocimiento que tiene la gente de su territorio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), para pensar la reflexión desde la acción y la diferencia, en aras de propiciar ejercicios de recate del pensar, hacer y sentir, que ya existía en el pensamiento ancestral (saberes, sabiduría, sabores, sentires, seres).

Como estrategia de enseñanza, aprendizaje, intervención, diagnóstico y punto de partida de los proyectos y procesos educativos ambientales ejecutados en el territorio, la lectura de contexto o lectura de territorio, se posiciona como imprescindible a la hora de apostar por emprendimientos serios, coherentes y pertinentes a las necesidades, potencialidades y problemáticas ambientales presentes en las localidades. Esta potencialidad evidente de las lecturas de contexto, exige ser más creativos a la hora de plantearlas, teniendo como base el conocimiento construido por los habitantes del territorio, pues

Para que las lecturas de contexto sean más asertivas han de estar ligadas a las cotidianidades de las personas, a sus realidades, a lo que les es verdaderamente significativo y compromete sus formas de habitar el territorio. Ninguna propuesta, acción o intervención en lo educativo ambiental puede desconocer los saberes que ya han ganado las comunidades en el conocimiento que tienen de su territorio; en la manera de nombrarlo, reconocerlo, habitarlo y soñarlo (Contrato Interadministrativo 470, 2012).

Otra forma que toma la lectura del territorio es el de la etnografía, que es vista, desde la estética ambiental, como un “juego de diálogo - confrontación” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), entre los relatos de vida de los actores de la comunidad y los profesionales de campo, que, encauzada desde la metodología de la IAP, asegura la constante valoración de los procesos

desde el interior de las mismas comunidades, al igual que el reconocimiento de sus propias percepciones, creencias y prácticas, promoviendo la participación y el empoderamiento ciudadano.

IX. La Universidad: un laboratorio ambiental

En los proyectos analizados, se habla de un laboratorio comunitario como propuesta proyectiva para la materialización de la participación social en los contextos educativos y ambientales, permitiendo “entender las relaciones de los seres humanos y sus contextos, en tanto interdependencia, [...], crecimiento demográfico y flujo de energía” (Contrato interadministrativo 470, 2012). Propuesta que, asociada a la necesidad de instaurar procesos de formación política de maestros y estudiantes desde el “aprender haciendo, [...], y haciendo para aprender, [que] son dos dimensiones distintas” (coordinador de proyectos), busca que los estudiantes, desde el rol de ciudadanos, aporten a la consolidación de propuestas ambientales de construcción conjunta y articulación interinstitucional.

En el plano de la Educación Superior, según Ángel (2003), “la manera más corriente como se ha intentado introducir la dimensión ambiental en los programas universitarios, ha sido adaptándose a las estructuras tradicionales, sin modificaciones substanciales” (p. 397). Situación que hace evidente el coordinador de proyectos, al referirse a la estructura curricular de la universidad en clave de la articulación de sus ejes misionales,

en lo real, tenemos compartimentalizada la cosa, igualitico que en la escuela tradicional, el profesor de matemática, el profesor de ciencias sociales, el profesor de química , y cada uno por allá en su cuento aparte y ¡cual mundo real! [...], nos encasillamos en unos asuntos que, administrativamente, ponerlos a dialogar es muy difícil, es muy difícil. Entonces, la investigación

va por un lado, la formación va por otro y la extensión va por otro, independientemente del potencial que tengan para todas a su vez.

Se prioriza la enseñanza de contenidos disciplinares, convirtiendo las *mallas curriculares* en el centro inmutable del acto formativo, como lo expresa el coordinador del programa, “aún hay articulaciones muy incipientes del tema ambiental hacia el PEI”. Esta realidad invita cuestionarse, junto con González (2008), acerca del “por qué en la gestión educativa, la educación ambiental ha terminado por acomodarse dentro de la castrante estructura de un currículo que ya ha perdido todas sus posibilidades heurísticas”(p. 8), con el fin de ofrecer otros caminos de reflexión, que a partir de los saberes construidos por los sujetos, desde la sensibilidad y la creatividad, configuren una praxis educativa ambiental como “experiencia vital auto estructurada en el encuentro con los otros” (Contrato interadministrativo 470, 2012), desde las dimensiones subjetivas del hacer, el pensar y el sentir.

X. *Estrategias Metodológicas*

En el tránsito hacia la aplicación de la estética ambiental en los procesos formativos de la educación ambiental, el campo pedagógico – didáctico despliega una serie de reflexiones metodológicas que giran en torno a la concepción del territorio como educador. Esta mirada busca trascender las representaciones tradicionalmente aceptadas sobre el territorio, ofreciendo un repertorio de imágenes asociadas a los “imaginarios contingentes, dinámicos y procesales” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), que las colectividades sociales vienen desarrollando en la cotidianidad de sus vivencias y experiencias; las cuales se deben al territorio que habitan y que simultáneamente transforman y dotan de sentido.

De estas reflexiones, se desprenden varias estrategias que materializan la acción formativa, desde “formas alternativas de intervenir en los procesos de educación ambiental, [...] que activan los sentidos y las vivencias sin perder de vista los contextos de realidad” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), tales como el juego y el arte y el trabajo por proyectos y por equipos.

El juego, se constituye en herramienta metodológica importante, al momento de dinamizar “las construcciones de carácter colectivo” (Contrato interadministrativo 470, 2012) e individual, incrementando los niveles de continuidad de los procesos, pues, la didáctica del juego facilita la transversalización de la praxis educativa ambiental en el currículo, propiciando conocimientos y lecturas de las realidades sociales, naturales y culturales, partiendo de la sensibilidad humana y de la figura del *homo ludens*, en tanto “ser eco-bio-psico-social” (Contrato interadministrativo 470, 2012), que jugando, le apuesta a un ejercicio crítico de re-encantar el mundo y re-encantarse a sí mismo (Noguera, 2004).

El trabajo por proyectos es otra de las estrategias a resaltar, al momento de pensar la intervención curricular con perspectiva ambiental. Entiéndase por proyecto el “proceso integral sistemático y participativo” (Contrato 8817, 2010), articulado a cuatro grandes momentos: planificación, ejecución, seguimiento y evaluación; los cuales se desarrollan sobre la base de metas u objetivos acordados por todos los participantes de la propuesta, de forma consensuada y participativa, y estructurando cada una de las sesiones en seis fases, a saber: “actividad de motivación, actividad de exploración, actividad de cierre, actividad de valoración, actividad de conceptualización y actividad de profundización” (Contrato PF 087, 2012).

Esta concepción de proyecto como proceso es fundamental para el proceso formativo, pues, como lo aclara el coordinador del programa,

intentamos [...] que los proyectos sean concebidos más como procesos, que como acciones puntuales, porque las acciones puntuales difícilmente logran tener un impacto [...] o un sello en el ser, es más el proceso el que nos permite decir aquí logramos cosas importantes.

En este sentido, los Proyectos Ambientales, se configuran en procesos formativos centrados en dos temas neurales para su construcción, que son el de la pedagogía y la didáctica como ejes de reflexión y acción, y la “resignificación de las situaciones y problemáticas ambientales” (Convenio 289, 2010), desde sus universos conceptuales y de proyección. Estos temas son fundamentales para lograr la “movilización y transformación del currículo” (Convenio 289, 2010), al tiempo que cualifica a los docentes en ejercicios de descripción, análisis y argumentación, necesarios para incorporar a profundidad los elementos conceptuales en sus discusiones y textos educativos ambientales.

El trabajo por proyectos, tiene su anclaje en la figura normativa de los Proyectos Pedagógicos. Esta figura le abre a las instituciones de educación, la

posibilidad de pensarse más allá de las áreas de aprendizaje [...], y le proponen que se inscriba en unos procesos que no tienen que ver con una área simplemente sino con una integración de áreas, que la pregunta la podemos hacer a través de un proyecto, o de un problema o de un dinamizador curricular o... igual, de un tema en particular, cierto, visto de manera sistémica. (Coordinador de proyectos).

Este potencial formativo que los proyectos pedagógicos tienen, ha de ser utilizado para materializar el objetivo sistémico de la educación ambiental, en cuanto un currículo

transversalizado e interdisciplinario, que facilite el acto educativo, en términos de pertinencia y significado para los sujetos participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el

Proyecto Ambiental no debe ser una carga más para la escuela, no, el Proyecto Ambiental es la posibilidad de hacer relacionamientos de los temas[...] en los cuales lo que ganemos no sea trabajo sino pertinencias, lo que ganemos no sea activismo, sino ejercicios reflexivos [...] frente a la vida y a la forma en que la vivimos, lo que ganemos no sea como... como una marca pesada dentro de la escuela sino, lo que ganemos es un poco el asunto de la alegría [...]de la vida escolar (coordinador del programa).

En esta medida, el trabajo por proyectos, es uno de los elementos centrales de la dinamización del currículo, que desde la intencionalidad sistémica de la educación ambiental, se presenta como escenario de reflexión crítica de las realidades sociales, culturales y naturales de la comunidad en la cual se encuentra inmersa la universidad, con el fin de fundar el aprendizaje en la relación directa del sujeto que aprende con las dinámicas propias del territorio que habita.

XI. Valorando en positivo: Una dinámica procesal

Se parte, entonces, de la “toma de decisiones consensuadas para orientar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñar y aprender en la Educación Ambiental” (Contrato PF 087, 2012). En este contexto, el concepto de evaluación, muta hacia una nueva concepción, tanto semántica como sintáctica, pues de la acepción objetivista de control y contrastación externa de lo planeado y ejecutado, que el término “evaluación” trae consigo, se transita hacia una acepción de construcción intersubjetiva y dialógica que busca resaltar los valores positivos logrados durante el acto educativo, en términos de valoración. Como lo expresa Cuenca (2012),

el ser humano al buscar su realización ejecuta actos que pueden ser *valorados*, en la medida en que son voluntarios y responsables, permitiéndole actuar de forma deliberada, descubrirse como sujeto y reconocer su naturaleza, por esto sus acciones tienen, en ocasiones, fines personales y, en otras, proyecciones sociales (p. 40).

Por lo anterior, se plantea un ejercicio valorativo, “no solamente del individuo sino de la situación: qué recoges de allí, qué estás aprendiendo allí, que es lo que merece ser rescatado para seguir avanzando” (coordinador del programa). Éste concebir el proceso evaluativo en términos de valoración, permite recoger la experiencia del proceso, a partir de la identificación de las percepciones y sensaciones de los participantes. Es de tipo fundamentalmente democrática, basada en el derecho del ciudadano de expresar puntos de vista y opiniones, potenciando el valor de la participación y el consenso como formas de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta valoración, como espacio evaluativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo educativo ambiental, se puede dinamizar y fortalecer desde dos componentes que otorgan múltiples posibilidades de sentido y reflexión como lo son la lúdica y los eventos o encuentros culturales ambientales.

a. La Lúdica

Un elemento que emerge con fuerza en los proyectos analizados, con respecto al seguimiento y valoración de los aprendizajes en el campo de lo educativo ambiental, es la utilización de la lúdica, desde la dimensión del juego, en especial, en el componente de autovaloración, puesto que a partir del pensamiento crítico, el juego se constituye en una forma de estimular la

imaginación y la auto reflexión, la cual, como lo expresa Habermas (1999), “viene determinada por un interés cognoscitivo emancipatorio” (p. 41).

La valoración, mediante el juego, permite “integrar la inteligencia, las emociones y las experiencias” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), a partir del reconocimiento de talentos y valores de cada sujeto/actor, dando sentido y valor, desde el diálogo, a toda “acción, por pequeña que sea” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), realizada por el sujeto (individual o colectivo), pues, como lo refiere el coordinador del programa, “uno debe valorar en positivo, o sea, uno debe tratar de hacer emerger en el otro, lo mejor de sí”. Es decir, que el juego se logra redimensionar y posicionar con mayor fuerza, en la concepción de la valoración como ejercicio de reconocimiento en positivo de los alcances, esfuerzos y logros que el otro, como sujeto, en constante desarrollo y construcción, viene construyendo desde sus aprendizajes contextuales, conceptuales y culturales.

b. Encuentros Culturales Ambientales

Como estrategia de cierre de los proyectos ejecutados, emergen los Encuentros Culturales Ambientales, como ejercicios de valoración de los procesos, y espacios de visualización y proyección de diversas prácticas ambientales del territorio, propiciando un dialogo interdisciplinario e interinstitucional, que desde los saberes, las sensaciones y las creencias construidas durante el proyecto, aportan “diversos repertorios de comprensión y acción en torno a las problemáticas ambientales” (Contrato PF 087, 2012).

Estos encuentros, se constituyen también, en espacios de interacción y aprendizaje, en los cuales se puede visibilizar “qué es lo que está construyendo el estudiante en sus aulas de clase que merezca ser escuchado por los demás” (coordinador del programa), facilitando la

constitución de comunidad académica, a partir del trabajo en red. Estos eventos, se plantean como puestas en escena a gran escala, organizadas por bases o estaciones, con temáticas y escenarios para instalaciones performativas⁵⁰, que posibilitan al sujeto del sentir, reencontrarse con la palabra de sus ancestros y de su cultura, mediante “acciones rituales o metalenguajes” (Contrato Interadministrativo 470, 2012), en las cuales los colectivos se renuevan. No es un espacio para cuantificar resultados, sino para tejer palabra y construir cultura ambiental, desde el factor procesual, que es más importante y valioso, al momento de instaurar proyectos de futuro sostenibles.

9. Conclusiones

Los proyectos de Educación Ambiental trabajados desde el departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, permiten apreciar una Praxis Ambiental presentada como despliegue de reflexiones y acciones, mediadas por el saber pedagógico y didáctico, y que en sí misma se convierte en una herramienta pedagógica, didáctica e investigativa para la construcción de estructuras sociales y que en comunicación permanente con las realidades contextuales y proyectivas, re significan y movilizan conceptos centrales como: educación, ambiente, territorio, participación, investigación, transversalidad, interdisciplinariedad y ética ambiental.

De la Praxis Educativo Ambiental se posicionan como componentes pedagógico – didácticos fundamentales: la pedagogía social crítica, por su utilización en la investigación como eje central de su accionar reflexivo, mediante las lecturas de contexto; y la pedagogía de la madre tierra y eco pedagogía por el hecho de centrar su estudio en el comprender las configuraciones

⁵⁰ Entendiendo el performance como la “acción del cuerpo que distribuye posiciones simbólicas en el espacio” (Contrato Interadministrativo 470, 2012)

contextuales en las que las comunidades viven y se interrelacionan. Estos componentes a su vez se presentan como elemento transversal de todo el diseño, ejecución, seguimiento y valoración de las intervenciones realizadas en los espacios de construcción y gestión curricular.

Desde la reflexión crítica realizada, se ha podido notar una fuerte apuesta por el construir conocimiento a partir de los saberes locales y comunitarios, buscando reivindicar el lugar del contexto, de las personas y de la singularidad de la experiencia, y además porque gracias a la apropiación de los actores de la comunidad puede haber un aprendizaje significativo que conlleve a la apropiación y búsqueda de soluciones y en este sentido se permita el crecimiento y generación de nuevo conocimiento.

Las dinámicas propiciadas por estos proyectos, al permitir ese espacio de construcción curricular, hacen una apuesta por la formación política, que garanticen la participación ciudadana (familia, comunidad, sociedad) en los proyectos de desarrollo local y regional, dejando entrever, la importancia de fortalecer la articulación interinstitucional e intersectorial para avanzar en la construcción de consensos en torno a la institucionalización de la praxis educativa ambiental en el territorio.

Los proyectos enfatizan su trabajo en una de las estrategias planteadas por la Política Nacional de Educación Ambiental conocida como PRAE (Proyecto ambiental Escolar), donde se visualiza como un laboratorio de formación educativa ambiental, por lo que permiten pensar los PRAU (Proyectos Ambientales Universitarios) de igual forma, partiendo del establecimiento de alianzas entre de los diferentes organismos presentes en la universidad, que posibiliten el desarrollo de un trabajo conjunto que, desde lo pedagógico, permita repensar los procesos

formativos de educadores y dinamizadores educativo ambientales a partir de la articulación de los ejes misionales del currículo universitario (extensión,

investigación y docencia), y con perspectiva crítica, propia del pensamiento ambiental.

El diálogo de saberes, se instituye en un escenario proyectivo potencial, tanto conceptual como metodológico de la educación ambiental, en tanto ha de generar un espacio comunicativo, en el que las subjetividades ganen protagonismo en la comprensión espacio-temporal, de los actores y elementos de análisis, a partir de un énfasis pedagógico-didáctico que parta de una mayor acción en contexto, como entorno de aprendizaje, igualmente, mayor aplicación a la singularidad de la experiencia, como sentido práctico y función social del conocimiento

Asuntos como el desarrollo de sitios web para las experiencias con los PRAE y la sistematización de los proyectos, no solo permite mejorar la comunicación entre los equipos sino, que además se constituyen como posibilitadores de la retroalimentación continua de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Entre los aportes generados por estos proyectos que se puedan proyectar hacia el currículo del pregrado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se pueden destacar estrategias de trabajo como la pregunta y autobiografía como punto de partida y estrategia metodológica, además del trabajo en equipo, el trabajo por proyectos, los talleres, des-conferencias y banquete como espacios de dialogo, además del diploma como forma de intervención-formación, y los encuentros culturales ambientales, como espacios de valoración en positivo de los logros alcanzados en los diversos procesos formativos llevado a cabo en el pregrado.

Se hace necesario que los conceptos de Ambiente y Territorio, permeen las acciones curriculares de la licenciatura, buscando una contextualización de las prácticas docentes a las potencialidades y/o problemáticas ambientales de la región, permitiendo así, que los maestros en formación puedan pensarse la educación desde el contacto directo con las realidades sociales, culturales y naturales de su entorno.

La formación de un sujeto político se presenta como imperativo para los emprendimientos pedagógicos – curriculares de la universidad. Para ello, se debe replantear el dialogo vertical y compartimentado de las disciplinas, proponiendo nuevas dinámicas que impliquen el abordaje de problemáticas ambientales desde la transversalidad e interdisciplinariedad de las ciencias eurocentristas y los saberes ancestrales que tienen presencia en nuestra región.

Para terminar, se ha de considerar fundamental la construcción de redes de investigación, docencia y extensión, que permitan una relación constante entre los avances y cuestionamientos abordados en cada eje misional, con el fin de establecer políticas institucionales que privilegien el pensamiento sistémico en todas las acciones académicas y administrativas llevadas a cabo en el campo universitario.

La vida en el planeta se encuentra amenazada por el estilo de vida consumista y depredador de la especie humana. Le corresponde a la universidad centrar su atención formativa, investigativa, científica y proyectiva hacia la construcción de soluciones democráticas y ambientalmente sostenibles, que posibiliten un mejoramiento de la calidad de vida de todos los seres de la tierra, y en especial de los pueblos latinoamericanos.



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. & Londoño, T. (2009). *Educación ambiental en las escuelas normales superiores de Antioquia... unos avances en los procesos desde una mirada crítica*. Copacabana: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia - Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Álvarez, E., & Ruíz, J. (2011). *Educación Ambiental: Una Mirada Desde El Docente En Ejercicio*. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Álvarez, J., Perea, E. & Vélez, L. (2011). *Educación ambiental: una perspectiva en la búsqueda de la integración*. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ángel, A. (2003). *La diosa Némesis: Desarrollo sostenible o cambio cultural*. Cali: Corporación universitaria autónoma de occidente.
- Araujo, A. (2004). La pedagogía del oprimido: clandestina e universal. En: A., Araujo. (Ed.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp.17-20) España: Editorial GRAO
- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: Panamericana Formas e impresos.
- Barbosa, A. (2004). Sobre la pedagogía del oprimido. En: A., Araujo. (Ed.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 21-22) España: Editorial GRAO
- Barbosa, J., Barbosa, J. & Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27 (61), 83 – 105.
- México, ISSN: 0187-358X. pp. 83-105
- Bermúdez, O. (2005). *El diálogo de saberes y educación ambiental*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Caride, J. (2008). El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 73-92) México: Siglo XXI editores.
- Cardona, J. (2007). *La educación ambiental: Un estudio de las concepciones de profesores de educación básica y Media en Colombia*. (Tesis de master oficial) Facultad de ciencias de la educación, Huelva, España.
- Cisterna, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.

Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. Bogotá, 8 de febrero. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Colombia. [Consulta: 20/09/14]. Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación 2010 – 2014. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Documents/agendaintersectorial.pdf>

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. (3ª ed.) Madrid: Morata.

Cuenca, R. (2012). *La educación ambiental en la bioética*. Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Encalada, M. (1993). *La educación ambiental se enraíza en el continente*. Estados Unidos: OEA

Fals, O. (1990). El tercer mundo y la orientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva sociedad*, 107,169-181.

Freire, P., (1973). *¿Extensión o comunicación?* Argentina: Siglo XXI

Freire, P., (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Gette, S. (2008). *Educación ambiental a través de la gestión de proyecto sostenible en el proceso de formación profesional Universitaria*. Barranquilla: Uniautónoma.

Giraldo, E. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, (8), 1 -7.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. (4ª Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, L. (1995). *De la extensión a la integración: El reto de una universidad nacional*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

González, E. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y pedagogía*, 17 (46) ,101-109.

González, E. (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI

Gouvêa, A. (2004). La pedagogía como currículo de la praxis. En A., Araujo (Ed.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. (pp. 29 – 34). España: GRAÓ.

Gutiérrez, J. & Pozo, M. (2008). Stultifera Navis: celebración insostenible. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 93-106) México: Siglo XXI

Guzmán, V. (2012). *Teoría Curricular*. México: Red Tercer Milenio

Habermas, J. (1997). Conocimiento e interés. En: Jiménez, M. *Materiales de Filosofía 12*. (pp. 33-47) España: Universidad de Valencia.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa (Tomo I)*. España: Tauros

Honneth, A. (2009) *Patologías de la razón: Historia y actualidad de la teoría crítica*. España: Katz.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.

Husserl. (1997). La filosofía en la crisis de la humanidad Europea. En: Jiménez, M. *Materiales de Filosofía 12* (pp. 49-73) España: Universidad de Valencia.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: C., Skliar & J., Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Le, L. (2008). Hacia un lenguaje de probabilidad para la educación para el desarrollo sustentable en Sudáfrica. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 149-164) México: Siglo XXI

Leff, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. (2ª ed.) México: Siglo XXI

Maiso, J. (2009). Actualidad de la Teoría Crítica. *Constelaciones, 1*, 177 – 182.

Manzini, A. (2004). La actualidad de Freire en las carreras de pedagogía. En: A., Araujo. (Ed.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp. 55-58) España: Editorial GRAÓ

Meira, P. (2008a). Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (53-72) México: Siglo XXI

Meira, P. (2008b). Elogio de la educación ambiental. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (133-148) México: Siglo XXI

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. (Ed. Especial) Bogotá: Stilo impresores

McCarthy, T. (1992). *Ideales e ilusiones: Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. España: Tecnos S.A.

Noguera, A. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. (2ª ed.) Madrid: Pearson Education.

Robottom, I. (2008). La educación ambiental re-etiquetada: ¿Es la educación para el desarrollo sustentable algo más que un mero eslogan? En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad (165-175) México: Siglo XXI*

Robottom, I. (2012). Investigación y desarrollo profesional en educación ambiental. *Revista Investigación y Educación ambiental, Ed. especial*, 43-48.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada (España): Aljibe.

Rojas, M. & Rodríguez, P. (2012). La confrontación dialógica como posibilidad educativa. En D., Silva. *Critica, emancipación y construcción de Paz. Memorias del II Seminario de la Cátedra internacional de Teoría Crítica*, (pp. 14-27). Bogotá: Uniminuto

Sauvé, L., Berryman, T. & Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: Una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En: E., González (Ed.) *Educación, medio ambiente y sustentabilidad (pp. 25-52) México: Siglo XXI*

Silva, D. (2012). Luchas emancipatorias y construcción de paz como horizonte del pensamiento. En D., Silva. *Critica, emancipación y construcción de Paz. Memorias del II Seminario de la Cátedra internacional de Teoría Crítica*, (pp. 14-27). Bogotá: Uniminuto

Streck, D. (2004). Una pedagogía del (otro) descubrimiento. En: A., Araujo. (Ed.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (pp.17-20) España: Editorial GRAO

Tamayo, M. (1999). La Investigación. *Serie Aprender a Investigar*. Bogotá: ICFES.

Torres, M. (2002). *Reflexión y acción: El diálogo fundamental para la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Torres, M. (2012). La política nacional de educación ambiental en Colombia: un marco para la exploración y la reflexión, sobre las necesidades investigativas en educación ambiental. *Revista Investigación y Educación ambiental*, Ed. Especial, 119-133.

Universidad de Antioquia. (1994). *Acuerdo Superior No 1*, Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008). *Acuerdo superior No 004*, Por el cual se adopta el plan trienal de desarrollo 2008 – 2010, en el marco del plan estratégico de desarrollo “saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y social 2008- 2016”.

Unesco. (1980). *La educación ambiental: las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*. Paris: Unesco.



Vásquez, J. (2014). *Resignificar la educación: Comunicación, cultura y pedagogía (s)*. Bogotá: Unisalle.

Vega, R. (1999). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.

Vera, L., [Consulta: 20/04/14]. *La investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comité-investigacion/investigacion-cualitativa.html>

Vélez, J. (2008). *Educación Ambiental en Antioquia: Aproximación al estado del arte* (Trabajo de grado para optar al título de Especialista en gestión Ambiental) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. (1ª ed.) España: Paidós ibérica.



11. Anexos

- ✚ Anexo 1: Formato Hoja de vida de proyectos (p. 200)
- ✚ Anexo 2: Guion de entrevista semi estructurada (p. 201)
- ✚ Anexo 3: Hoja de vida de proyectos (archivo adjunto)
- ✚ Anexo 4: Transcripción entrevista Coordinador Proyectos de Educación ambiental (archivo adjunto)
- ✚ Anexo 5: Transcripción entrevista Coordinador Programa de Educación Ambiental (archivo adjunto)
- ✚ Anexo 6: Matriz de doble entrada de los proyectos (archivo adjunto)
- ✚ Anexo 7: Matriz de doble entrada de las entrevistas (archivo adjunto)
- ✚ Anexo 8: Artículo de Ponencia en *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. OEI: Buenos Aires, Argentina. (archivo adjunto)



Anexo n° 1

**Hoja de vida de proyecto
(Revisión documental)**

Nombre	
Contrato/Entidad	
Objeto	
Fecha o Período	
Compromisos Contractuales	
Población Intervenido	
Ejes Temáticos	
Referentes Bibliográficos	
Metodología	
Estrategias Didácticas	
Seguimiento/Valoración	
Productos/Conclusiones	



Anexo nº 2

Guión de entrevista semi estructurada

Fecha:.....Lugar:.....

Nombre:.....Cargo:.....

Estamos realizando un estudio sobre los aportes que los proyectos de extensión en educación ambiental puedan brindar para dinamizar los currículos de los programa de pregrado. Por este motivo, solicitamos su colaboración y le agradecemos anticipadamente. Le garantizamos la confidencialidad de sus datos, resaltando que la información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos.

(Las siguientes son preguntas orientadoras que de acuerdo al entrevistado y sus respuestas se adecuaran o suscitaran otras)

1. ¿Cómo concibe el Programa de Educación Ambiental, la educación ambiental y por qué?
2. ¿Cómo considera usted que es la relación entre la extensión, la formación y la investigación en el campo de lo educativo ambiental en la universidad?
3. ¿Cuáles son los referentes teóricos que direccionan los proyectos en educación ambiental que se ejecutan en el programa? ¿Por qué estos y no otros?
4. ¿Qué avances se han logrado desde estos proyectos en cuanto a la conceptualización, contextualización y proyección de la Educación Ambiental en la universidad y las comunidades intervenidas?
5. ¿Se relacionan de alguna manera estos proyectos con el currículo de formación de pregrado? ¿Cómo?
6. ¿Qué elementos considera usted que podrían rescatarse de estos proyectos de extensión para dinamizar los currículos de pregrado en cuanto a contenidos, metodología y evaluación se refiere?
7. ¿Cómo son concebidos los sujetos que participan en estos proyectos y como son las relaciones de poder y participación que median entre ellos?
8. ¿Qué otros aspectos considera usted que se deban rescatar de estos proyectos ejecutados desde la extensión en el campo de lo educativo ambiental que puedan dinamizar o fortalecer los currículos de los programas de pregrado?

Agradecemos su tiempo...