



Revista Iberoamericana de Educación

Número 16

Monográfico: Educación Ambiental y Formación:
Proyectos y Experiencias

Datos Artículo

Título: La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción.

La experiencia de Colombia

Autor: Maritza Torres Carrasco

Biblioteca Virtual

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción

La experiencia de Colombia

Maritza Torres Carrasco (*)

***P**ara el Programa Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, es muy importante presentar los elementos fundamentales de contextualización de su propuesta educativa, en razón al trabajo investigativo que ha acompañado la mencionada propuesta y al propósito de formular estrategias que correspondan a dinámicas regionales y/o locales, pues es esto último lo que permite la apropiación de los procesos y de los proyectos por parte de las comunidades que participan en ellos. Vale la pena, en primera estancia, señalar algunos aspectos que desde los ámbitos internacional y nacional ubican la mencionada propuesta.*

23

1. Contextualización

Dado que desde la década del 70 en el ámbito internacional [Conferencia de Estocolmo (1972), Seminario de Belgrado (1975), Conferencia de Nairobi (1976), Reunión de Tbilisi (1977), Encuentro de Moscú (1978), Conferencia de Malta (1991), Seminario de El Cairo (1991), Acción 21 (1992), Conferencia de Río (1992), Encuentro de Chile (1995), Encuentro de Cuba (1995), Encuentro de Paraguay (1995), entre otros], se hacía cada vez mayor la preocupación por encontrar soluciones a la crisis ambiental y que para esto se planteaba la Educación Ambiental como una de las estrategias fundamentales, en Colombia se venían aplicando propuestas

(*) Maritza Torres es Coordinadora Nacional del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Docente-Investigadora de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital de Santafé de Bogotá.

que apuntaban a la inclusión de la dimensión ambiental como uno de los componentes fundamentales del currículo de la educación formal y de las actividades de la educación no formal.

Entre estas propuestas sobresale la expedición del Decreto 1337 de 1978, derivado del Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente (expedido en 1974), el cual, si bien presentaba limitaciones por cuanto su perspectiva era fundamentalmente conservacionista, por lo menos ubicaba el tema de la educación ecológica y la preservación medio ambiental en la agenda de discusiones del sector educativo. Así mismo, las propuestas que en el ámbito de la educación no formal venían presentando diversas organizaciones no gubernamentales del país, propuestas que aunque también introducían limitaciones similares a las anteriores en lo que a la perspectiva y al enfoque se refiere, eran un buen esfuerzo por hacer consciente a la población sobre sus responsabilidades con respecto al ambiente.

1.1. Hacia una propuesta nacional de Educación Ambiental

Una vez expedida la Constitución Nacional de 1991, el Ministerio de Educación Nacional, al tanto de las responsabilidades que la Carta Magna le asigna al gobierno (en particular al sector educativo) y a la sociedad civil en lo que a Educación Ambiental se refiere, se planteó la necesidad de poner en marcha un programa que apuntara a responder al reto propuesto en dicha Constitución y que atendiera a la necesidad de incluir, de forma sistemática, la dimensión ambiental tanto en el sector formal como en los sectores no formal e informal de la educación, en el marco de sus competencias y responsabilidades.

El Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional nació, entonces, como respuesta a estas necesidades. Con miras a concretar la misión, las estrategias y las metodologías de trabajo que se constituirían en el eje central de dicho Programa, en 1992 se firmó un convenio con la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo de este convenio era impulsar un equipo interdisciplinario de trabajo, conformado por profesionales del Ministerio de Educación y del Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional (IDEA). La función de este equipo era empezar a explorar las posibilidades estratégicas, conceptuales y metodológicas, entre otras, de la Educación Ambiental; reflexionar en torno al concepto de formación integral (campo específico de la Educación Ambiental), de lo que en este aspecto estaba sucediendo en el país en el campo de la Educación Ambiental, y buscar caminos para orientar a las regiones en sus procesos para el logro de resultados en materia de

formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, éticos y responsables en sus relaciones con el ambiente, uno de los fines últimos de la Educación Ambiental.

El haberse planteado la necesidad de llevar a cabo esta exploración y esta reflexión partió del reconocimiento de que la Educación Ambiental no era nueva en el país. De hecho, se sabía de los esfuerzos que estaban haciendo personas y organizaciones tanto del sector educativo formal como del no formal, para trabajar en sus proyectos y propuestas la dimensión ambiental.

Sin embargo, existía el convencimiento de que había que partir de una sistematización de lo que se estaba haciendo, para construir bases sólidas que permitieran seguir nuevos rumbos y alcanzar logros más amplios. Se partía de la premisa de que la Educación Ambiental tiene en el país más de 20 años y de que ha sido promovida, dinamizada y propiciada fundamentalmente por las ONGs y por algunas instituciones gubernamentales que han dirigido sus esfuerzos, tanto financieros como de potencial humano, hacia procesos o actividades en esta materia.

La forma como nació el Programa de Educación Ambiental en el Ministerio de Educación Nacional, se relaciona de forma directa con la orientación que se le ha dado en las diferentes etapas por las cuales ha atravesado. Del equipo interdisciplinario que se formó inicialmente hacían parte, como se dijo anteriormente, profesionales del IDEA y del MEN, provenientes de diversas áreas del conocimiento: filosofía, trabajo social, comunicación social, economía, biología, pedagogía y didáctica del ambiente, fundamentalmente.

Estos profesionales contaban con conocimientos y experiencia reconocidos en los campos de lo ambiental y de la investigación pedagógica y didáctica. Estuvieron presentes en la primera parte del proceso de conceptualización de la Educación Ambiental y en toda la reflexión con los diversos actores regionales, a propósito de lo que es y ha sido la Educación Ambiental, sus fundamentos filosóficos, sus porqués, sus para qué y sus cómo.

Todas estas reflexiones se hicieron y se siguen haciendo en el contexto de la necesidad de contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de relacionarse en forma adecuada con el ambiente, teniendo en cuenta las necesidades actuales y las propuestas de desarrollo sostenible que se vienen construyendo en las diferentes regiones del país, con el ánimo de trascender logros aislados y momentáneos en materia de manejo de los recursos naturales y del entorno.

Estas reflexiones iniciales condujeron a la necesidad de reconocer en el país el trabajo que se venía desarrollando en materia de Educación Ambiental, ya que había preguntas a propósito de la apropiación de los conceptos fundamentales para los procesos, tales como, por ejemplo, el concepto de ambiente y el de Educación Ambiental.

Las conceptualizaciones y estrategias planteadas en foros y seminarios internacionales formaban entonces un ambiente propicio para mirar lo que estaba sucediendo en el campo de la Educación Ambiental en Colombia, dado que en esos eventos se venían discutiendo y delineando políticas globales muy importantes sobre el tema.

Entre las preguntas que en ese momento se formularon, sobresalen las siguientes: si en Colombia se llevan cerca de 20 años desarrollando actividades en materia de Educación Ambiental, ¿por qué no se cuenta hoy con unos ciudadanos distintos en lo que a las relaciones con el entorno se refiere? ¿qué es lo que está sucediendo con las actividades de Educación Ambiental? ¿por qué no se nota un cambio de actitud con respecto al manejo del entorno? ¿cuáles son los obstáculos que existen para llegar a formar los nuevos ciudadanos que requiere el país?

Puesto que para estas preguntas no se tenían respuestas claras sino supuestos e hipótesis, y tomando en cuenta el propósito que se quería lograr (acompañar procesos formativos que en contextos naturales, sociales y culturales particulares, lograran los impactos requeridos para la construcción de una nueva sociedad en un marco de sostenibilidad y de mejoramiento de la calidad de vida), se pensó que lo más urgente y adecuado no era la formulación de un plan nacional de Educación Ambiental sino, más bien, conocer el país e intentar comprender cómo pensaba la gente, cómo actuaba, cómo estaba desarrollado sus procesos, qué conceptualizaciones estaban moviendo a la Educación Ambiental, qué estrategias y metodologías se estaban construyendo, y hasta qué punto la escuela estaba implicada en todos estos procesos.

Por ello, el Equipo de Trabajo de Educación Ambiental le propuso al Ministerio de Educación Nacional hacer una exploración en las diferentes regiones y localidades del país. La premisa de la que se partió para esta fase fue la de que sólo haciendo esta exploración se podría llegar a saber desde dónde había que empezar a construir una propuesta para que verdaderamente tuviera un referente contextual apropiado en el país y se fundamentara en lo que sucedía en cada una de sus regiones, a partir del proceso de descentralización. No se quería plantear desde la teoría una propuesta con un «excelente» marco conceptual sin que respondiera a la realidad nacional y a las dinámicas regionales y locales, puesto que ello

no permitiría que dicha propuesta tuviera el medio propicio para desarrollarse y poder obtener los resultados esperados. Se insistía en este punto (y aún hoy se sigue insistiendo): ***lo importante para la Educación Ambiental y para sus propósitos es que las comunidades se apropien de sus proyectos y los inserten en sus planes de desarrollo y en sus propias dinámicas regionales y/o locales.***

Estos fueron los inicios del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional y, prácticamente, el origen de todo el proceso que hasta hoy se ha venido llevando a cabo en materia de Educación Ambiental en el país. Para el Ministerio ha sido muy importante hacer una lectura analítica consciente de este proceso de investigación y de trabajo de realimentación con las regiones, para evidenciar las diferentes etapas del proceso, sus logros y sus dificultades, pues es esto lo que permite presentar una propuesta que no pretende ser acabada, sino que intenta ser sistemática y servir de orientación para futuros desarrollos tanto en el ámbito nacional como regional y local, dados su flexibilidad y su carácter de búsqueda permanente.

2. Las etapas

2.1. Exploración

La etapa de exploración permitió entrar en contacto directo con los actores sociales comprometidos con el campo de la Educación Ambiental. Es importante recalcar la importancia de esta primera etapa en el desarrollo de la propuesta de Educación Ambiental del MEN, ya que muchos de los logros alcanzados en ella se intentaron plasmar y posteriormente sirvieron de base para la formulación de los lineamientos de la política de Educación Ambiental en el país.

En esta etapa se encontraron fundamentalmente tres grandes características o líneas en las que estaba trabajando la Educación Ambiental en el país:

De 1992 a mediados de 1993, a través de la realización de seminarios, conferencias y talleres locales y regionales a los que asistieron representantes de diferentes organizaciones, se pudieron detectar diversos proyectos, propuestas y actividades de Educación Ambiental. Se empezaron a examinar los trabajos realizados por diferentes instituciones, lo cual fue muy útil porque el equipo de Educación Ambiental ya venía haciendo una conceptualización a través de la cual se producía interlocución con los grupos de trabajo que presentaban sus experiencias en los diferentes

eventos. Igualmente, a través de esta conceptualización el Equipo observó los posibles desarrollos de lo que se había hecho en cuanto se refiere a estimaciones, metodologías y estrategias, tanto en el campo de lo ambiental como en el de la Educación Ambiental.

La experiencia fue muy importante, pues permitió ver cómo las comunidades se habían organizado y cómo se venían preocupando por la problemática ambiental cotidiana que las afectaba. Dichas comunidades estaban construyendo, de manera intuitiva, procesos y proyectos de Educación Ambiental; comenzaban a comprometerse con sus propias experiencias y a realizar una serie de actividades que, como pudo constatarse, a pesar de la buena voluntad y el sano propósito que las animaba para trabajar en pro del ambiente, no obtenían los resultados esperados y no lograban impactos verdaderamente formativos para contribuir a un manejo adecuado del ambiente.

Había muchos grupos ecológicos formados por niños, adolescentes, maestros, y, en ocasiones, por otros actores comunitarios, impulsados y promovidos casi siempre por ONGs. Estos grupos desarrollaban actividades y propuestas, la mayoría de las veces fuera del contexto escolar: trabajaban básicamente en las comunidades de barrio. El haber analizado lo anterior, permitió reconocer que cuando en la escuela se trabajaba lo ambiental y/o lo ecológico, se hacía sobre todo a través de actividades extracurriculares y la mayor parte de las veces extraescolares.

Se empezó a poner de manifiesto un quehacer individual de algunos maestros «amantes de la naturaleza», «defensores del ambiente natural», «admiradores de la ecología» y «voluntarios ecologistas», que llevaban a cabo diversas actividades de carácter primordialmente ecológico, casi siempre a contravía de las mismas instituciones escolares, lo que, por supuesto, originaba la no articulación de estos proyectos o actividades al sistema escolar y la falta de compromiso de la institución, como tal, en el logro de los propósitos del proyecto. Esto último está relacionado íntimamente con la descontextualización social y cultural de los proyectos y propuestas de la Educación Ambiental local, regional y nacional, y la no proyección comunitaria de los mismos.

Se observó también cómo estas actividades «sueltas» tenían como consecuencia el hecho de que los esfuerzos de los maestros, involucrados en las mismas, no incidieran en la transformación de la escuela, mediante su propuesta curricular, en la creación de nuevos espacios de relación, en el cambio en las vinculaciones de poder y, en general, en las formas y perspectivas de aproximación a un conocimiento significativo por parte tanto de maestros y alumnos en primera instancia como de la comunidad

educativa en general. Así mismo, se percibió cómo el trabajo de Educación Ambiental a través de estas actividades «sueltas» (que no corresponden a procesos) no permitía lograr la proyección comunitaria requerida para los cambios en materia de formación para un uso adecuado de las relaciones con el entorno.

En varias regiones del país se pudo advertir que los docentes que habían tenido experiencias con las Escuelas Nuevas, o trabajaban en ellas, trataban de adecuar las guías metodológicas a una Educación Ambiental que, a la postre, terminaba convirtiéndose en una educación ecológica (los rincones ecológicos, el trabajo de huertas escolares, entre otros). No se puede desconocer el interés y la importancia de este tipo de trabajo como punto de partida para una propuesta ambiental, ya que tomaba como base la realidad intentando una apropiación de los elementos naturales particulares de las localidades. Sin embargo, estaban ausentes los contextos sociales y culturales que imprimen el carácter ambiental a toda propuesta, proyecto o actividad educativa.

En esta etapa de exploración también se pudo comprobar que la Educación Ambiental había estado normalmente manejada por agentes externos a la escuela y al mismo sistema escolar. Esto se debió, posiblemente, al hecho de que los educadores ambientales por lo general provenían de diversas ONGs y de organizaciones distintas a la institución educativa. Eran y siguen siendo educadores ambientales algunos representantes de la comunidad que se organizan para realizar actividades, para llevar a efecto propuestas y para ejecutar proyectos. Igualmente eran y siguen siendo educadores ambientales ciertos comunicadores, sociólogos, economistas, etc., quienes participan en campañas, realizan eventos y elaboran mensajes que se difunden a través de diversos medios, entre los que destacan los medios masivos de comunicación, sin que en su trabajo medien las reflexiones pedagógicas y didácticas necesarias para el acompañamiento de los procesos escolares en el campo de la Educación Ambiental. Por supuesto, esta diversidad de mensajes influye, de alguna manera, en las «explicaciones» y «conceptualizaciones» que construye el público en materia de Educación Ambiental, y muy seguramente tienen que ver con las actitudes y los valores que tanto los individuos como los colectivos desarrollan para relacionarse con su entorno.

Los maestros y la Educación Ambiental

En esta fase se logró observar también cómo en la Educación Ambiental fueron los maestros los menos implicados en los procesos, en las propuestas, en los proyectos y, en general, en las actividades. Esto permitió esbozar una conclusión: en la mayoría de los casos los maestros

eran tomados por las instituciones, por los grupos y por los organismos que desarrollan propuestas de Educación Ambiental como personas a las cuales «se les hacen encargos»: se les envían cartillas para que se apliquen sin que ellos conozcan su contexto, se les remiten folletos, se les imponen campañas («del agua», «del árbol», «del río», «de la basura», etc.).

Todo lo anterior llega a los maestros como una tarea más y como una obligación extra, sin que haga parte de sus propios procesos ni de las iniciativas de su colectivo dentro de la escuela. Estas actividades no han sido propiciadas a través de proyectos educativos con claros propósitos de formación ambiental y, lo que es más grave, no corresponden a necesidades derivadas del diagnóstico ambiental de las localidades o zonas en las cuales se encuentra inmersa la institución escolar.

Así se logra confirmar cómo las actividades que realizan los maestros desde lo ambiental no hacen parte de la vida de la escuela, del quehacer del maestro, y mucho menos de sus procesos pedagógicos. No se relacionan estas actividades con lo cotidiano en lo que se refiere al trabajo del maestro con los niños. En fin, por tratarse de actividades aisladas y descontextualizadas, no forman parte de los procesos de construcción del conocimiento en la escuela y, en la mayoría de los casos, carecen de significación desde la realidad de los niños y de los maestros.

Igualmente, la mayoría de las veces estas actividades de educación ecológica y/o ambiental que se llevan a cabo en la escuela no están acompañadas de un proceso de construcción conceptual, metodológico y estratégico por parte de los maestros. Esto hace que se dificulte mucho la apropiación de las mismas y su inclusión decidida en los propósitos institucionales, en lo que se refiere a la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas responsables en el uso del entorno y a la responsabilidad de la escuela con la comunidad y con la construcción permanente de la cultura.

Identificar esta situación fue sorprendente y a la vez muy significativo para los propósitos del programa, puesto que permitió confirmar cómo en muchas ocasiones desde los ministerios, las universidades y otras instituciones se formulan planes, programas, proyectos y propuestas ideales. Se han escrito textos muy interesantes, se tienen muy buenas intenciones, pero siguen existiendo obstáculos de índole contextual y conceptual (epistemológicos) para la construcción del conocimiento significativo por parte de los maestros y de los alumnos.

Es probable que el maestro no se haya preguntado cuál es la calidad de la apropiación de sus conocimientos, ni tampoco detenido a cuestionarse sus saberes, los de sus alumnos y los de la comunidad con la cual se relaciona a través de su quehacer educativo, y mucho menos que se haya detenido a analizar los mensajes que hace llegar a dichos alumnos, y, por su intermedio, al resto de la comunidad, razón por la cual muchas veces el mensaje que les llega no alcanza siquiera a ser el 20% de lo que estaba previsto en una conceptualización, en un diseño metodológico o en una propuesta estratégica.

En consecuencia, ha existido muy poco trabajo crítico por parte de los maestros y, en general, de los agentes educativos, a propósito de los planes, proyectos, programas y actividades de Educación Ambiental que han sido diseñados para ser ejecutados en la escuela. Este último es uno de los obstáculos de mayor relevancia para el logro de los objetivos propuestos, para los cambios fundamentales que requiere la escuela en el contexto de un desarrollo sostenible acorde con las dinámicas sociales, naturales y culturales de las diversas regiones del país.

La escuela y la Educación Ambiental

Es importante destacar el papel que en las diversas regiones del país han cumplido las ONGs con su trabajo en lo ambiental y en la Educación Ambiental, como dinamizadoras de procesos de cambio dentro de la sociedad civil, ya que a pesar de que durante muchos años han realizado trabajos fuera de la escuela, de una u otra manera han influido en la motivación de algunos individuos y colectivos escolares para la participación en propuestas educativas específicas. Quizás no han logrado penetrar a fondo en la escuela y no han logrado incidir directamente en el cambio curricular o en el cambio fundamental escolar, pero han influido con algunos mensajes en la escuela, en los procesos de los maestros y en los procesos comunitarios.

Se pudo confirmar también en esta etapa el énfasis que se hace en la educación, a propósito de las fronteras que dificultan un trabajo transversal (interdisciplinario) como el planteado desde la Educación Ambiental. En la práctica se sigue compartimentando el proceso educativo: hay compartimentos de educación formal, de educación no formal y de educación informal; en la escuela hay clases de geografía, de matemáticas, de historia, de ética, de estética, sin que medie la integración ni el diálogo de saberes necesarios para la significación de los conocimientos y la comprensión de los problemas cotidianos.

Así mismo, están las barreras entre el que «sabe» y el que «no sabe», lo cual fortalece las fronteras que siempre han existido desde las relaciones de poder en la escuela. Finalmente, se sigue señalando a la institución escolar como un espacio físico y no como el espacio de permanente recontextualización de la realidad y de la reconstrucción de la cultura. Hace tiempo que para hacer referencia a la escuela ésta se señala diciendo: «Queda allá, en ese edificio azul...» sin que se sepa qué pasa dentro de ella, cuál es la dinámica que allí se crea, cuáles son sus relaciones con el resto de la comunidad y en qué revierten los resultados de su permanente quehacer. Así, la escuela se ha convertido en una especie de «caja mágica» para la comunidad.

Las mencionadas fronteras son muy difíciles de trascender. Es por esto por lo que es indispensable comenzar a construir una escuela abierta con proyección en la comunidad, que tenga claros los problemas ambientales en los que está inmersa, que parta de la problemática de la comunidad, y que le devuelva a esta alternativas de solución y unos ciudadanos y ciudadanas de calidad, capaces de relacionarse adecuadamente entre sí y con el entorno.

La información obtenida: un proceso de realimentación

A partir de los resultados de esta exploración, el trabajo del equipo de Educación Ambiental se enriqueció con la cantidad y calidad de la información obtenida. Se inició entonces un proceso de análisis y se empezaron a organizar eventos internos para responder a inquietudes como las siguientes: ¿cómo emplear toda esa información? ¿para qué sirve la información que se tiene después de recorrer el país y de haber entrado en contacto con las organizaciones y las comunidades? ¿en qué marcos contextuales se podrían plantear estrategias regionales y locales en materia de Educación Ambiental? ¿cómo unir las estrategias de orden nacional y global? Se consideró que era indispensable devolverles los resultados del trabajo informativo a todas aquellas personas e instituciones que, a lo largo de la exploración, habían hecho aportes en cuanto a una formulación flexible de lineamientos de Educación Ambiental desde el sector educativo.

Lo anterior, pese a producir inquietud, también significaba un reto. Ya se tenía una idea general del panorama del país en lo referente a las propuestas de Educación Ambiental. En ese momento se trataba de devolver a las regiones la información recogida y sistematizada. Ya se había entrado en contacto con ellas y se tenía la responsabilidad de presentarles una propuesta y de explicarles cómo, desde el Programa y

desde el Ministerio de Educación Nacional, se podrían acompañar sus procesos.

Una vez realizado el trabajo de exploración, se puso de relieve para el equipo de trabajo que esta había sido una etapa muy importante, pues había permitido recorrer las diversas regiones del país, contactar con múltiples organizaciones e instituciones que venían desarrollando actividades de Educación Ambiental, y hacer trabajos que muchas veces ni las comunidades conocían debido a la atomización de los mismos, a la ausencia de propósitos regionales y locales para trabajar por prioridades ambientales desde los procesos educativos, y a la inexistencia de procesos de sistematización y evaluación de los mencionados trabajos.

Por supuesto, esta primera etapa fue importante ya que arrojó luces sobre una serie de problemas, y empezó a mostrar los obstáculos para la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela, contribuyendo así a la reflexión sobre algunas estrategias que pudieran ayudar a superarlos. De esta exploración y de los hechos que en ella se evidenciaron se partió para fundamentar la segunda etapa.

2.2. *Profundización*

En esta etapa tomó fuerza la reflexión teórica a propósito de cómo utilizar la información y, sobre todo, de cómo sortear los obstáculos que en materia de Educación Ambiental se venían encontrando para adelantar procesos que tuvieran verdadero impacto en este campo. Uno de los primeros obstáculos con los que se empezó a trabajar fue con el de la conceptualización. En la etapa de exploración se había encontrado un elemento bastante marcado en las diferentes propuestas y proyectos de Educación Ambiental: se partía de un discurso teórico ambientalista, acompañado de unas actividades puramente ecológicas y de unas prácticas estrictamente naturalistas. Estas últimas, a pesar de ser bien intencionadas, desconocían los componentes culturales y sociales del trabajo ambiental y, por lo tanto, limitaban el alcance de los logros en el campo de lo contextual.

Las corrientes ecologista y ecológica, de las que se pensaba que después de 20 años ya habían sido superadas a raíz de todo el trabajo que en este sentido habían venido realizando no sólo las organizaciones de la sociedad civil sino también las diversas organizaciones gubernamentales de nivel nacional e internacional, seguían teniendo fuerza en la orientación y ejecución de las mencionadas propuestas y proyectos. Se notaba un divorcio entre las teorías ambientalistas y las estrategias educativas. A

pesar de que se reconocía, como se sigue reconociendo, que estas actividades son un buen comienzo para la formación ambiental, se aclaró la idea de que había que trascenderlas y recontextualizarlas para poder obtener los resultados esperados a medio y largo plazo.

Se llegó a la conclusión de que se requería formular planteamientos que permitieran la construcción coherente de concepciones, metodologías y estrategias que orientaran los diferentes proyectos y actividades que desde la Educación Ambiental se desarrollaron en las diferentes regiones del país.

A la escuela también han entrado este tipo de trabajos de corte ecológico y naturalista, y la mayoría de las veces se han introducido descontextualizados con respecto a la realidad ambiental en la que ella se encuentra inmersa. En la escuela se llevan a cabo «muchísimas actividades», se participa en «variadas campañas», inconexas con la propuesta curricular. Cuando en la escuela se habla de ambiente y se organizan propuestas educativas al respecto, se confunden los «casos típicos» de la Educación Ambiental con sus verdaderos procesos formativos. Ejemplos de esto son los siguientes: «cultivos hidropónicos», «grupos de reciclaje», «reforestación», «huerta escolar», «protección de cuencas», etc. Estas actividades entran de manera aislada en la escuela, pues en la mayoría de los casos no corresponden a prioridades ambientales ni hacen parte de un diagnóstico local o regional, constituyéndose así en obstáculos para los verdaderos procesos formativos, ya que no logran vincularse a la cotidianidad de los alumnos ni a las vivencias de la comunidad, y no les son significativos para la comprensión de su realidad.

Así se pueden encontrar proyectos de reciclaje escolar en los que el principal problema ambiental de la localidad no es la basura o las huertas escolares, donde la prioridad de la localidad no es el manejo del suelo. En casos extremos lo que se recicla en los diferentes proyectos escolares es apenas la selección y la clasificación de basuras. Casi nunca en estos proyectos se logra desarrollar todo el proceso de reciclaje y, por consiguiente, la idea de sostenibilidad queda incompleta en los estudiantes, lo cual constituye un freno para los procesos de formación (actitud y valores). El Equipo de Educación Ambiental no está en contra de este tipo de trabajos. Sin embargo, está convencido de que llevar a cabo actividades educativas sin contexto jamás tendrá resultados en términos de los cambios requeridos en las relaciones de los individuos, de los colectivos y, en general, de los diferentes grupos humanos que forman parte de la sociedad, con el entorno.

La conceptualización de la Educación Ambiental

Plantear estrategias para desarrollar seriamente la conceptualización ambiental y también la Educación Ambiental se presenta como el eje del trabajo que es necesario llevar adelante desde cualquier propuesta en este sentido y, en el caso particular, desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional.

Se requiere que en los proyectos y actividades de Educación Ambiental, en las diferentes regiones del país, las metodologías y estrategias correspondan a conceptualizaciones claras, para lograr los impactos requeridos en lo que a los procesos de formación se refiere (actitudes y valores para el manejo del ambiente). Así mismo, es necesario que no haya más divorcio entre las concepciones educativas y las concepciones ambientales para contribuir de esta manera a aclarar las confusiones y dificultades que existen para comprender el concepto de ambiente como globalidad, que incluye tanto lo natural como lo cultural y lo social.

En esta etapa, cuando se analizó la falta de claridad en la conceptualización de la Educación Ambiental, ubicándola como uno de los obstáculos fundamentales para el desarrollo de los procesos y el logro de los impactos deseados en esta materia, se hizo evidente un aspecto mucho más preocupante: la situación real revela que el conjunto de maestros que participa de una u otra manera en actividades de Educación Ambiental no tiene conciencia de sus propios procesos, de su interiorización, de lo cotidiano y de su propia aprehensión de la realidad, de tal suerte que se le hace difícil el acompañamiento a los alumnos en los procesos de construcción conceptual y de comprensión de la realidad.

En general, cuando los maestros participan en actividades ambientales o de Educación Ambiental, lo hacen porque creen que están haciendo «algo interesante» y «bueno por la naturaleza», sin que ello esté asociado a un espíritu crítico y sin que esté enmarcado en una visión futurista con respecto al mejoramiento de la calidad de las interacciones sociedad-naturaleza. Sus miradas y sus actividades se quedan en lo inmediato y en lo general. No hay un juego entre lo global y lo local. Su reflexión frente a una situación se podría esquematizar así: «si se están acabando las fuentes de agua, entonces hay que sembrar árboles». En cuanto surge el problema, aparece la solución «mágica». Se deja de lado el proceso formativo que hay que acometer para aprender a manejar el agua y poder incidir verdaderamente en la solución del problema de manera reflexiva y consciente a través de la participación en la gestión. Los supuestos «procesos educativos» planteados por los maestros se basan en concepciones fáciles e inmediatas: «si hay problema de basuras, hay que hacer

proyectos de reciclaje». Falta claridad con relación al aspecto fundamental de la misión de la Educación Ambiental: aprender a relacionarse con el agua, aprender a tratar los desperdicios, pero, también, intentar mejorar los hábitos de consumo para producir menos basuras, aprender a utilizar el suelo, etc.; en fin, aprender a reconocer la problemática, pero también las potencialidades y a definir responsabilidades en la solución de problemas ambientales desde las competencias de todos y cada uno de los actores sociales.

En esta etapa, un segundo obstáculo es el relacionado con la entrada de la problemática ambiental en la escuela a través de la visión catastrófica del ambiente: ¡El agua se va a acabar! ¡Todos tenemos que recuperar el agua! ¡Se está recalentando el planeta! ¡La capa de ozono se está destruyendo! Eso, por supuesto, produce un sentimiento de angustia y de impotencia en los alumnos, puesto que sólo se les presenta el problema pero no las posibles vías de solucionarlo; únicamente se les da la visión del hombre como destructor, como depredador, y no como constructor permanente del ambiente. Por supuesto, este sentimiento de angustia en los espacios educativos origina bloqueos en los procesos de formación para la responsabilidad, para la gestión y para la concertación.

Cuando la problemática ambiental entra a la escuela mediante la visión catastrófica, en los procesos de Educación Ambiental no es posible trabajar desde las potencialidades, es decir, no se pueden contemplar sistemas ambientales que, guiados a través de relaciones adecuadas a sus propias dinámicas, prometan una evolución positiva de futuro.

Desde la visión catastrófica, entonces, hay que esperar a que llegue el problema para empezar a pensar en su solución; hay que esperar a que se agoten las fuentes de agua para que haya una movilización destinada a «recuperarlas». Sin embargo, el proceso sistemático y secuencial requerido para la comprensión y aprehensión de la situación se deja de lado, y esto se confunde con la Educación Ambiental. Igualmente, desde este punto de vista, sólo cuando la catástrofe se avecina el tema entra en la escuela, es decir, no hay conciencia de que es necesario trabajar la Educación Ambiental para orientar y preparar a los diferentes grupos humanos desde sus dinámicas sociales, naturales y culturales para el manejo y prevención de estas catástrofes, o sea, para un uso adecuado del ambiente.

En conclusión, seguramente en el momento de la catástrofe habrá que obrar con más energía en la atención de la misma, pero hay que empezar a trabajar la Educación Ambiental desde las potencialidades. Hay que ubicar al niño como parte del problema, pero también como parte de

la solución; hay que darle la posibilidad de que construya, de que piense que es factible trabajar desde lo que él puede hacer para empezar a asociar y a desarrollar procesos con su comunidad y a establecer relaciones diferentes con su entorno.

La construcción del conocimiento y la Educación Ambiental

Un tercer obstáculo que se observó y que se empezó a analizar en esta etapa de profundización fue el que tiene que ver con el «fantasma del constructivismo» que hoy persigue al sistema educativo. El constructivismo que ha entrado en la escuela, por supuesto, elaborado sin contexto y sin formación conceptual profunda por parte de los maestros en las diferentes disciplinas y en las distintas áreas del saber. Es cierto que de manera experimental, en algunas escuelas e instituciones educativas, desde hace bastante tiempo, muchos maestros son constructivistas y mucho más los ambientalistas o la gente que viene intentando desarrollar procesos de Educación Ambiental, pero también es cierto que el constructivismo, para su aplicación y desarrollo, requiere una fuerte contextualización de los problemas que se abordan en la escuela, de realidades concretas y cotidianas, e, igualmente, requiere flexibilidad y claridad en cuanto al uso de las diversas aproximaciones al conocimiento y a la significación de los saberes en la escuela. Los maestros, en general, no están preparados para este tipo de trabajo.

En la Educación Ambiental, desde hace mucho tiempo, se están tratando de abrir las puertas de la escuela, de penetrarla, de que cambien los procesos escolares, de que los niños salgan a reconocer lo que tienen y vuelvan a la escuela enriquecidos de información, de sensaciones, de querer y de saberes, para asumir un compromiso con la construcción del conocimiento y su significación en la comprensión de su propia realidad.

Para la Educación Ambiental es importante tener en cuenta los avances de algunos grupos de maestros e investigadores a propósito del constructivismo, ya que éste se constituye en uno de los instrumentos fundamentales para elaborar el conocimiento en torno a la comprensión de problemas y, en particular, de problemas ambientales relacionados con contextos naturales, sociales y culturales. Sin embargo, si se analiza la manera como está entrando la corriente constructivista en la escuela, se puede establecer una analogía entre la situación con respecto al cambio de perspectiva educativa que ello implica, y la que se presentó cuando se empezó a cambiar la visión del mundo de Tolomeo por la de Copérnico. Pasar de la visión del mundo del uno a la del otro llevó una gran cantidad de tiempo y originó una serie de conflictos, pues implicó un cambio radical en la concepción del mundo y del universo. Esto último es de esperar que

sucedan también en los procesos educativos, pues hoy el cambio requerido en educación es conceptual. De propuestas instruccionalistas en la escuela se quiere pasar a propuestas constructivistas. Los maestros colombianos, que en su mayoría provienen de las mencionadas propuestas instruccionales y de procesos de formación conductuales, tienen asumido este sistema y, a pesar de las nuevas teorías, tal vez sin darse cuenta, reproducen todavía este esquema en su quehacer docente. Quizás en teoría los maestros intentan moverse desde los presupuestos del constructivismo, pero en la práctica reproducen los elementos fundamentales del otro sistema. Esto coloca a los maestros en serios conflictos conceptuales, metodológicos y estratégicos en los campos de la pedagogía y de la didáctica y, por supuesto, en el ámbito de su quehacer educativo. Dicho conflicto es preocupante para los procesos de Educación Ambiental.

En este aspecto se presenta un gran dilema: los maestros tienen que comenzar por preguntarse a sí mismos qué universo han construido y cuál es su relación con el conocimiento. Tal reflexión no se ha hecho en los grupos de maestros del país. Siempre se habla de las corrientes novedosas, se tratan de desarrollar algunas experiencias innovadoras en el campo de la pedagogía, pero no se hacen reflexiones críticas permanentes a propósito de las mismas. Muchas veces se cae en el activismo pedagógico, y en este marco se adelantan proyectos que no están contextualizados y que no permiten saber con qué parámetros evaluar para ver si vale la pena continuar con ellos, qué se debe transformar, qué sirve, qué se puede retomar de la experimentación y cuál es el impacto, de acuerdo con los objetivos propuestos, en el marco de la Educación Ambiental.

Este es uno de los obstáculos importantes que hay que resaltar y trabajar seriamente para que los procesos de Educación Ambiental tengan resultados. Los maestros de hoy tienen un gran reto en cuanto a su formación. Ese reto tiene que ver con ellos mismos. Consiste en conocerse, en preguntarse acerca de todo, en aprender a leer la realidad, en volver en el tiempo para rescatar la mirada de los niños, con el fin de poder ver la realidad haciéndose muchas preguntas. En el quehacer docente no se está acostumbrado a este tipo de labor autocrítica, se está preparado para contestar y para «contestar bien», «se hacen afirmaciones» delante de los alumnos, porque de todas maneras los maestros deben estar del lado de la «autoridad» (según la anterior concepción educativa), del lado del que «sabe».

En el anterior contexto los maestros no están preparados para el proceso de hacerse preguntas, de mirar con ojos de asombro lo que ven, y es quizás esto último lo único que puede garantizar que se inicie un

proceso de verdadera construcción del conocimiento y de apropiación de la realidad por parte del maestro. La única garantía que existe para que los verdaderos procesos de Educación Ambiental se desarrollen es que cada vez que los maestros salgan, cada vez que hagan un trabajo de campo o un reconocimiento, que empiecen a trabajar un tema o un concepto, tengan menos respuestas y más preguntas. Seguramente así se irá construyendo un proceso de investigación y se plantearán muchas hipótesis para llegar, en un momento determinado, a construir las «verdaderas» respuestas que, por supuesto, siempre serán provisionales.

2.3. *Proyección*

La etapa de proyección es la que el Equipo de Trabajo de Educación Ambiental está llevando a efecto en la actualidad. En ella, teniendo en cuenta todo lo anterior y las bases conceptuales que desde la exploración se han venido detectando como necesarias para apoyar y seguir los procesos de Educación Ambiental locales, regionales y nacionales, se han formulado unas estrategias para contribuir a superar los obstáculos encontrados en anteriores etapas. En la de proyección se busca permear el ambiente educativo a través de la concertación, de la negociación y de la gestión, con el ánimo de contribuir a organizar la Educación Ambiental en el país y de lograr verdaderos y efectivos resultados en cuanto a la formación en actitudes y valores relacionados con un adecuado tratamiento del entorno y con la construcción de un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los grupos humanos del país.

Para el Equipo de Educación Ambiental del MEN es mucho más interesante impulsar la construcción de nuevos espacios de interacción y de intercambio, adecuados a dinámicas locales y regionales, que trabajar solamente con base en seminarios, conferencias y talleres. Estas últimas estrategias no han tenido el impacto esperado y, por eso, es necesario complementarlas con acciones más profundas y añadirlas a otras estrategias pedagógicas y didácticas mucho más contextualizadas. La intención del Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa de Educación Ambiental, es la de establecer espacios de reflexión y de intercambio para las conceptualizaciones, para las metodologías y para las estrategias en el campo de la Educación Ambiental: ganar terreno para la teoría pero también para la praxis, para el seguimiento, pero también para la evaluación formativa. Esto es fundamental, y es en tal etapa en la que están comprometidos hoy todos los integrantes del Equipo Nacional de Educación Ambiental del MEN en concertación con el sector ambiental y con los otros equipos y grupos de trabajo que forman parte de la nueva estructura del Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley 115 (Ley

General de Educación) y de la Ley 99 de 1993 (Ley de creación del Ministerio del Medio Ambiente).

3. Las estrategias

Desde que se inició el trabajo de la etapa de profundización, se hizo evidente que una de las maneras de llegar a las regiones con propuestas contextualizadas para que pudieran ser adaptadas y transformadas por ellas era formular un marco conceptual básico y unas estrategias que sirvieran de punto de partida para negociar el tipo de acciones que se querían llevar a cabo en cada una de ellas. Para poder concertar con las regiones un trabajo que tuviera el impacto deseado en materia de Educación Ambiental, era necesario partir de una propuesta lo más clara posible, ya que sólo explicitando los marcos generales de la misma se podían convenir acciones conjuntas. Fue así como para diseñar estas estrategias se partió de la propuesta que el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional ha venido construyendo desde sus inicios.

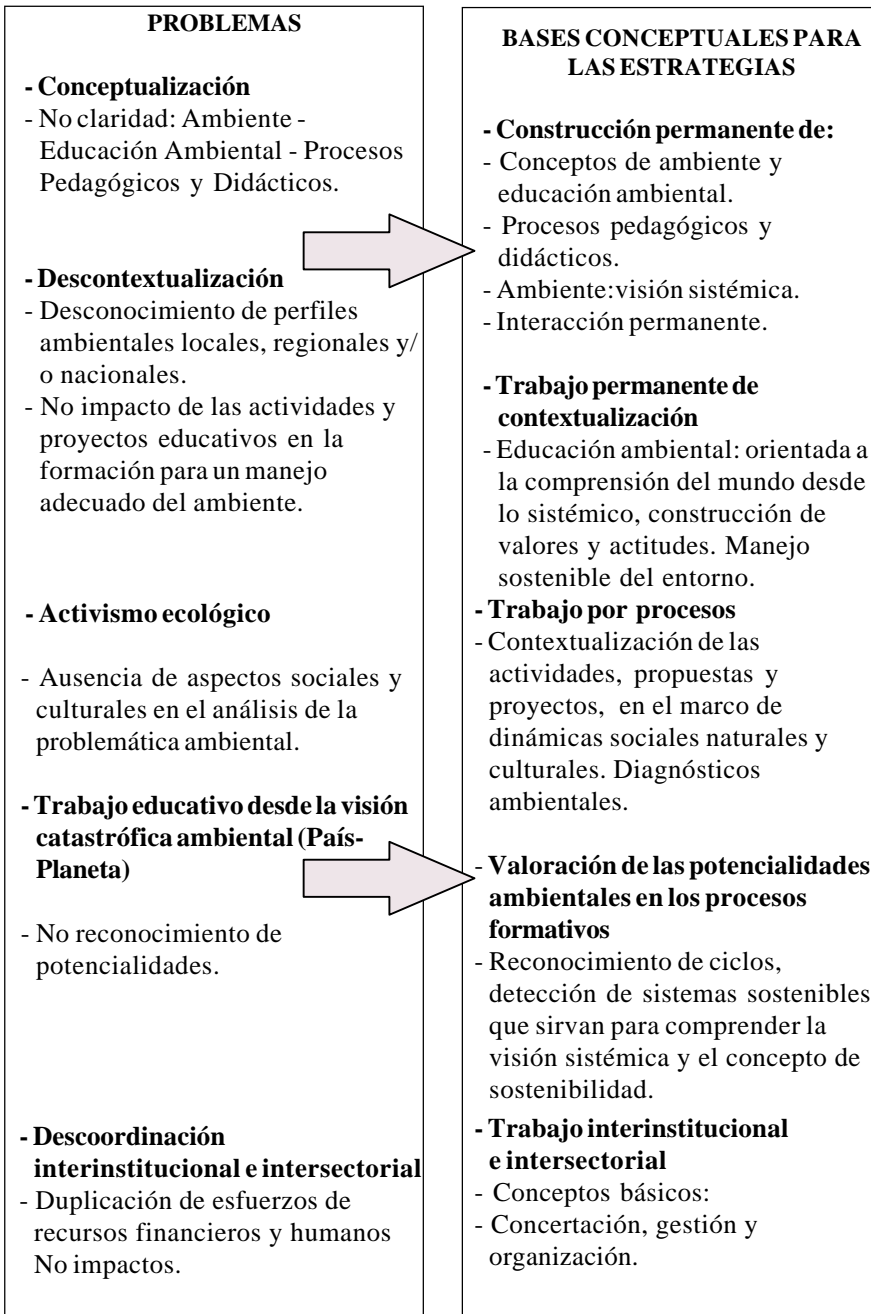
En 1994, a raíz de la promulgación de la Ley 99 que creó el Ministerio del Medio Ambiente y de la Ley 115 (Ley General de Educación), que reformó el sistema educativo colombiano, el Equipo de Educación Ambiental del MEN se dio a la tarea de recontextualizar la reflexión y la investigación sobre los marcos conceptuales que podrían conducir los lineamientos generales de Educación Ambiental para el país. Como se vio anteriormente, ya se venía trabajando en el diseño de los mismos desde 1992, pero la expedición de nuevas reglamentaciones afectaba de manera directa la propuesta inicial. Así mismo, dichas leyes abrían la posibilidad de reglamentar aspectos legales de la Educación Ambiental que son básicos para poder realizar los propósitos de la misma de manera eficiente y eficaz. Fue entonces cuando se comenzaron a organizar varios eventos de trabajo, primero con un equipo del recién creado Ministerio del Medio Ambiente y luego con los delegados del Ministerio de Defensa. Los objetivos centrales de estas reuniones fueron, de un lado, trabajar en la expedición de un decreto que permitiera reglamentar algunos aspectos básicos de la Educación Ambiental plasmados en las Leyes 99 y 115, y, de otro, discutir con el Ministerio del Medio Ambiente propuestas de trabajo conjuntas que contribuyeran a lograr los propósitos de la Educación Ambiental en el país.

Del trabajo de estas reuniones surgió el decreto 1743, de agosto de 1994, por medio del cual se instituyó el proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, en el contexto de los proyectos

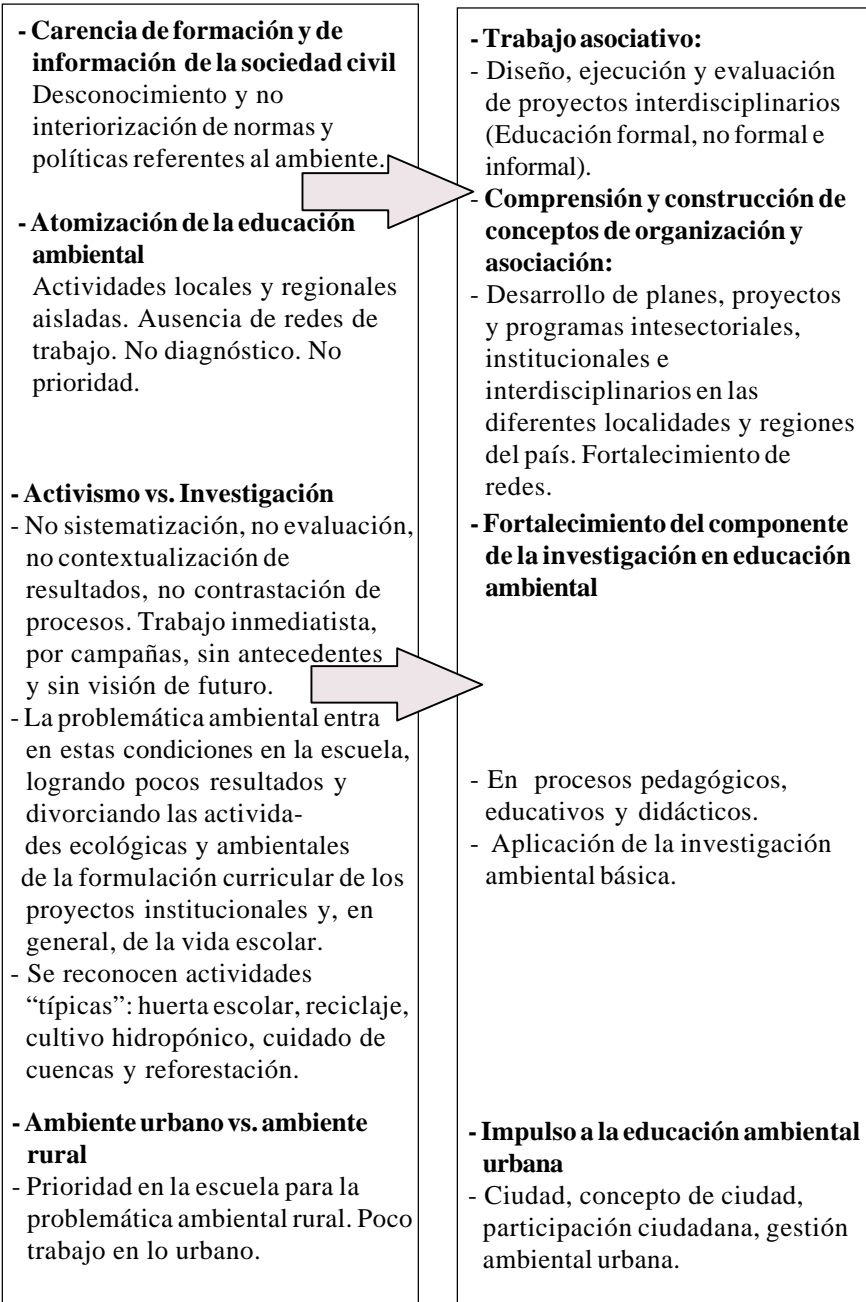
educativos institucionales; se fijaron criterios para la Educación Ambiental no formal, especialmente para el servicio militar ambiental y para el servicio social en Educación Ambiental, y se establecieron los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Igualmente, estas reuniones de trabajo permitieron aclarar con el Ministerio del Medio Ambiente competencias y responsabilidades en cuanto al tratamiento conjunto de proyectos, tales como el presentado por el Ministerio de Educación Nacional (aprobado por el BID en 1995), para la incorporación de la dimensión ambiental a la educación básica en las zonas rurales y pequeño urbanas del país.

Trabajar en los lineamientos generales para una política nacional de Educación Ambiental permitió al Equipo de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional sistematizar la información y el análisis de las etapas de exploración y profundización, e igualmente perfilar unas estrategias que constituyeran el eje de trabajo en torno al cual gira la propuesta del Ministerio de Educación Nacional en el momento actual. Los siguientes gráficos resumen las bases conceptuales, las acciones y propósitos de cada una de las estrategias.

LOS PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL PAÍS Y SU RELACIÓN CON LAS BASES DE FORMULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LA PROPUESTA DEL M.E.N.



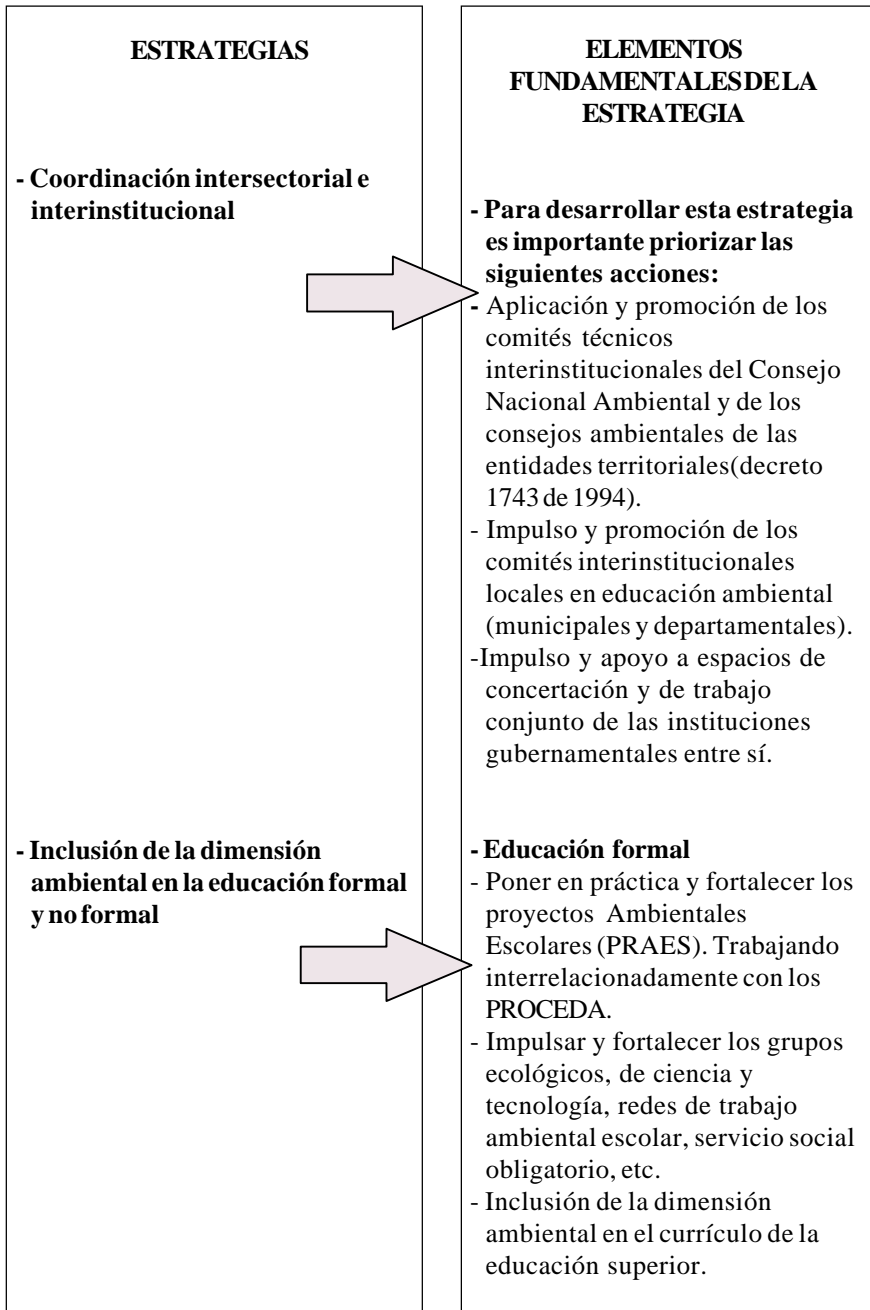
LOS PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL PAÍS Y SU RELACIÓN CON LAS BASES DE FORMULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LA PROPUESTA DEL M.E.N.



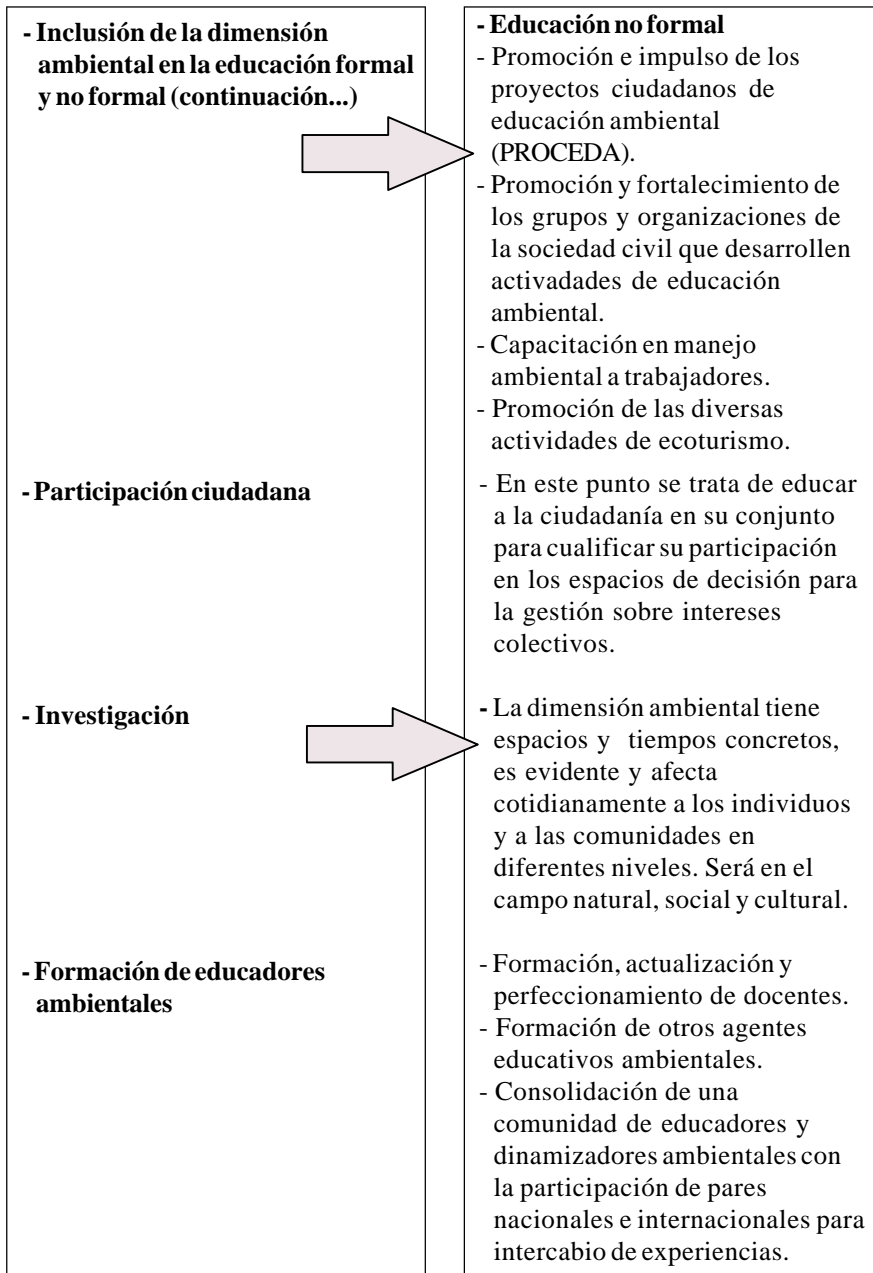
LOS PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL PAÍS Y SU RELACIÓN CON LAS BASES DE FORMULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LA PROPUESTA DEL M.E.N.



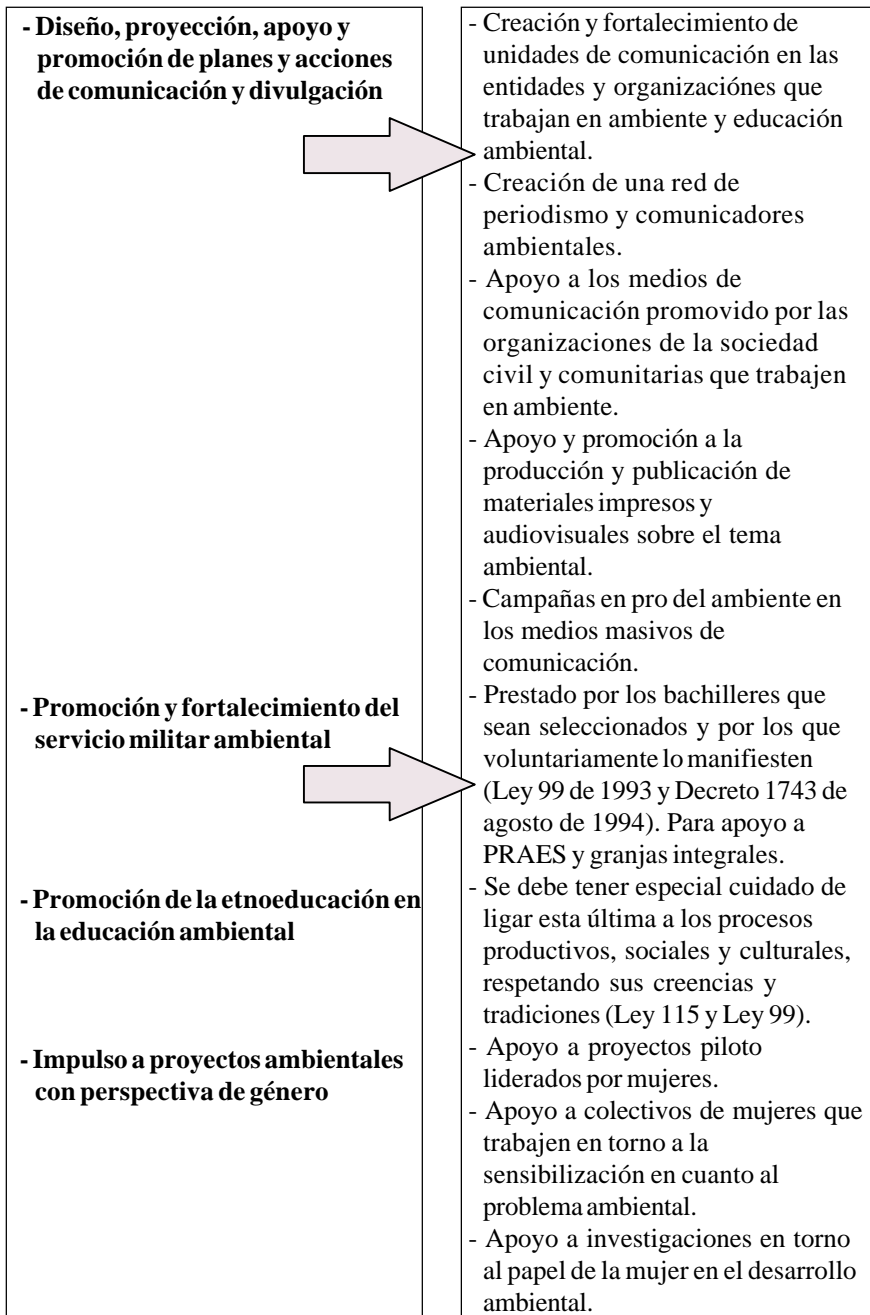
**ESTRATEGIAS FUNDAMENTALES DE LOS LINEAMIENTOS
DE LA PROPUESTA DEL M.E.N. Y LOS INSTRUMENTOS BÁSICOS
PARA SU DESARROLLO**



**ESTRATEGIAS FUNDAMENTALES DE LOS LINEAMIENTOS
DE LA PROPUESTA DEL M.E.N. Y LOS INSTRUMENTOS BÁSICOS
PARA SU DESARROLLO**



**ESTRATEGIAS FUNDAMENTALES DE LOS LINEAMIENTOS
DE LA PROPUESTA DEL M.E.N. Y LOS INSTRUMENTOS BÁSICOS
PARA SU DESARROLLO**



**SUPUESTOS CONCEPTUALES BÁSICOS QUE ACOMPAÑAN
LA PROPUESTA, GENERAL Y FLEXIBLE, DE EDUCACIÓN AMBIENTAL
DEL M.E.N.**

HACIA DÓNDE IR EN MATERIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

El trabajo debe enmarcarse en la participación para buscar soluciones a la crisis ambiental y en la idea de que, tanto para reducir las tendencias actuales de destrucción como para el **desarrollo de una nueva concepción de la relación sociedad - naturaleza**, debe incorporarse esa idea a toda actividad educativa que propicie la formación integral del individuo para el manejo adecuado del entorno.

Se deben analizar las relaciones entre escuela, entorno y Educación Ambiental, enfatizándose la necesidad de trabajar a través de la **construcción del conocimiento** y la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo, a partir de proyectos que integren el manejo de un **universo conceptual aplicado a la solución de problemas**.

Plantear proyectos que desde el aula se vinculen a la solución de la problemática ambiental particular de una localidad o región, debe permitir la creación de espacios comunes de reflexión, **el desarrollo de criterios de solidaridad, tolerancia, búsqueda del consenso, respeto por la diferencia y autonomía**, y debe preparar para la gestión y la toma de decisiones para construir así una mejor calidad de vida, fin último de la educación ambiental.

48

**LOS RETOS EN MATERIA DE FORMACIÓN DE LOS NUEVOS
CIUDADANOS Y CIUDADANAS DESDE LA PROPUESTA
DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DEL M.E.N.**

EDUCACIÓN AMBIENTAL:

UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Saber, saber ser, saber hacer

EDUCACIÓN EN LA RESPONSABILIDAD
Prioridad para el análisis de casos, para la reflexión, para el debate y
para la adquisición de competencias

No se trata de «aprender para admitir» sino de
«COMPRENDER PARA ACTUAR»