

**RECUPERANDO EL VÍNCULO CON LA VIDA: APORTES A LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS LOCALES**

Mónica Marcela Duque Vásquez

Amparo Alexandra Marulanda Naranjo

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO –

FORMACIÓN

MEDELLÍN

2015

**RECUPERANDO EL VÍNCULO CON LA VIDA: APORTES A LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS LOCALES**

Mónica Marcela Duque Vásquez

Amparo Alexandra Marulanda Naranjo

Tesis para optar al título de Magister en Educación

Asesora

ANGÉLICA MARÍA SERNA SALAZAR

Magister en Medio Ambiente y Desarrollo

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO –

FORMACIÓN

MEDELLÍN

2015

RECUPERANDO EL VÍNCULO CON LA VIDA	2
CONTENIDO	
AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	9
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	9
CAPÍTULO I	10
CAPÍTULO II	20
<i>2.1 La educación como lugar de humanización histórico</i>	21
<i>2.2 La educación moderna y el pensamiento moderno. La educación desde la escisión</i>	22
<i>2.3 El surgimiento de la educación ambiental como contrato social</i>	24
<i>2.4 Educación ambiental, ¿convocando la naturaleza sin la naturaleza? Cuestiones emergentes en torno a la educación ambiental como contrato social</i>	30
CAPÍTULO III	33
<i>3.1 Relación del ser humano con lo natural</i>	39
<i>3.2 La educación ambiental que surge desde el contexto</i>	42
<i>3.3 ¿Cómo se aborda la educación ambiental?</i>	45
<i>3.4 La educación ambiental como medio para formar ciudadanía</i>	47
<i>3.5 De la sensibilización a consciencia ambiental</i>	50
<i>3.6 El territorio desde lo público</i>	52
CAPÍTULO IV	58
De lugares y rutas: opciones de educación ambiental, entre lo normativo y los procesos locales en vínculo con la vida	58

RECUPERANDO EL VÍNCULO CON LA VIDA	3
<i>4.1 De la implementación a la acción</i>	60
4.1.1 La escuela en contacto con la comunidad y el territorio.	61
4.1.2 Mesa Ambiental Belmira	68
<i>4.2 La vida, el centro de la educación ambiental</i>	73
4.2.1 Asociación de Productores para el Desarrollo Comunitario de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú – ASPROCIG.	74
4.2.2 Un sueño personal convertido en una realidad comunitaria.	83
<i>4.3 Puntos de encuentro de lugares y rutas</i>	88
CAPÍTULO V	90
Recuperando el vínculo con la vida hacia una educación ambiental que incluye la naturaleza	90
<i>5.1 En la construcción de nuevos caminos</i>	95
5.1.1 Hacia una ciudadanía ambiental.	95
5.1.2 Educación Ambiental; Hitos por donde se puede transitar para construir camino.	96
5.1.3 Desarrollo local: Cada historia es diferente.	99
Bibliografía	106
Anexos	112
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1	35
Tabla 2	58

RESUMEN

El cuestionamiento de esta investigación se orientó a reflexionar la incidencia de los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental -PROCEDA- en las maneras de habitar los territorios desde la perspectiva de una vida sostenible y establecer recomendaciones para fortalecer este tipo de procesos a nivel comunitario y local.

La ruta investigativa se enfocó, como primera instancia, en la recuperación de experiencias de educación ambiental PROCEDA implementadas por autoridades ambientales en el Departamento de Antioquia fundamentadas exclusivamente en el desarrollo sostenible y se extendió a realizar la comparación de estas con otro tipo de procesos educativos comunitarios desarrollados en el país, como una manera de explorar alternativas diferentes a las experiencias de educación ambiental.

Finalmente “Recuperando el vínculo con la vida”, nace de la premisa otorgada por ésta investigación donde re-conocimos que el ser humano a generado a través de la historia una ruptura con la naturaleza, al concebir ésta última como un objeto que debe estar a su disposición y se debe proteger y cuidar para garantizar la vida, pero al parecer sólo de los humanos. Por tanto recuperar el vínculo con todas las formas de vida, es reconciliar la vida, no sólo la nuestra, también la de aquel par que reconocemos como naturaleza. Es la ética de la vida desde la praxis y no desde el discurso. Es la lógica de la existencia que está en cuestión.

Palabras clave: educación ambiental, ciudadanía, formación ciudadana, saberes locales ancestrales.

AGRADECIMIENTOS

Este bello trabajo amerita el reconocimiento de aquellos seres que aportaron a la construcción de las diferentes comprensiones y saberes que fueron emergiendo en el trayecto desarrollado:

A nuestras familias por su paciencia y acompañamiento basado en el amor y la prudencia.

A nuestra Directora de tesis, quien nos ayudó a develar y a descubrir otro mundo posible de la educación ambiental.

A la hermosa tierra Loriguera que nos atrajo, sedujo y conquistó en compañía de sus representantes de ASPROCIG y la gente hermosa de la vereda Las Piedras, especialmente la señora Edis Isabel Ávila Núñez.

INTRODUCCIÓN

El transitar por este camino puso en evidencia la experiencia de la educación ambiental como lugar de aprendizaje y transformación de las diferentes maneras de habitar la tierra. El título de esta tesis representa de manera poética y metafórica el vínculo con todas las formas de vida, pues la humano no es la única, ni la que debe prevalecer, es una invitación a reconocer en el otro y lo otro la vida y desde los contextos comunitarios porque es desde allí que se recuperan dichos vínculos.

El proceso de investigación realizado se enfocó en identificar la manera de integrar la propuesta del contrato natural (Serres,1990) en los procesos educativos ambientales como enfoque orientador en una educación ambiental; ésta se entiende como aquella que incluye a la naturaleza como par de la vida humana, en una construcción que busca restituir el entramado de la vida y, de esta manera, aportar a la recuperación de los procesos del habitar desde una perspectiva de sostenibilidad que no vaya en contra de la naturaleza; esto implica repensar el lugar dominante de los humanos, reconociendo que nuestra existencia es una parte del gran tejido vital del planeta y donde nuestra acción es fundamental para mantenerlo.

El proceso permitió reconocer que asumir este enfoque implica recuperar el lugar del sujeto desde una postura reflexiva y crítica, es decir, entender que es necesario constituir acciones de cambio, en las relaciones con otros seres y manifestaciones de la vida.

Por lo anterior, la educación ambiental, desde el contrato natural, hace énfasis en la transformación de las relaciones entre seres humanos y lo que hemos llamado naturaleza, de manera que sea posible emprender caminos para reconstruir el vínculo con la vida, en un cambio de perspectiva con el pensamiento moderno y la construcción de una forma de relacionarnos

tanto entre seres humanos, como entre nosotros y la naturaleza desde la técnica, la producción y la ganancia como orientadores fundamentales.

El camino investigativo recuperó como lugar reflexivo la pregunta por las razones del surgimiento de la educación ambiental, reconociendo en su origen lo que se llamó crisis ambiental y la manera de explicarla desde una interpretación que relaciona recursos naturales limitados, su escasez y la dinámica del crecimiento y la ganancia. La interpretación de la crisis ambiental, a partir de las maneras de resolver la tensión entre recursos escasos y la demanda de producción, fue abordada desde la idea de la necesidad de regulación de los recursos naturales y la propuesta del desarrollo sostenible. Se entendió que ante la necesidad de mantener el crecimiento, se hacía necesario garantizar lo que se llamó “tener recursos para las generaciones futuras”, en esta ruta surge la educación ambiental como herramienta para lograr contener la vertiginosa problemática ambiental, convirtiéndose en un lugar para resolverla a partir de la ruta del desarrollo sostenible.

El recorrido realizado sobre los procesos abordados en torno a la formación ciudadana, a partir de la implementación de la Política de Educación Ambiental y de la lectura reflexiva y crítica articulando referentes conceptuales, evidenció que éste proceso desarrollado tiene profundos problemas desde su origen, en particular porque mantiene una relación entre humanos y naturaleza donde el lugar del ser humano es central y la naturaleza se consolida bajo la idea de recursos naturales, como objeto disponible a intervenir. Así, bajo esta ruta de educación ambiental, no se ha logrado conjurar la crisis ambiental, más bien lo que se ha ayudado a consolidar es su radicalización; es decir que la demanda de crecimiento y de ganancia se ha mantenido, entendiendo la naturaleza como recurso, y en ésta línea la vida sigue en riesgo,

creándose vulnerabilidades cada vez más trascendentales, a pesar de las inversiones, acciones y diseños legales, educativos y políticos, desde el enfoque del desarrollo sostenible.

Este ejercicio exploró el proceso de adopción de la educación ambiental y las experiencias implementadas en el país, interrogándolo desde el campo de sentido y de elaboración del que surgieron, y avanzando a la exploración de otras prácticas de formación de ciudadanía que más allá de las iniciativas surgidas en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental han aportado a la dinamización de otros caminos.

Por lo anterior se hizo un acercamiento a algunas experiencias locales de formación comunitaria, que, surgidas a partir de expresiones y movimientos sociales que integran el territorio, lo ambiental y los saberes locales ancestrales, aportan otros caminos a la construcción de propuesta de educación ambiental como esperanza de transformación profunda en las maneras de habitar el territorio.

Finalmente esta investigación se encaminó a construir una reflexión que indagara por las formas en que el ser humano se relaciona con otros y las diferentes manifestaciones de la vida no humanas, propender por la formación de ciudadanos conscientes y responsables de sus territorios, con habilidades para hacer lecturas sistémicas; con saber y poder decisivo, partícipes en procesos que contribuyan al desarrollo y a la generación de una cultura política proclive al ejercicio activo de la ciudadanía ambiental.

Desde la propuesta construida en el proceso de este recorrido, se entiende que los ciudadanos están llamados a transformar las relaciones y las distintas maneras de vivir y de relacionarse con la naturaleza, comprender el porqué de los comportamientos y de las prácticas

colectivas y convocar el pensamiento para incidir en las maneras de vivir, recuperando el vínculo con la vida.

OBJETIVO GENERAL

- Analizar procesos de implementación de educación ambiental, fundamentados desde la Política Nacional de Educación Ambiental y desde otros enfoques de trabajo comunitario, identificando la forma cómo se asume la relación ser humano - naturaleza, para aportar a la construcción de una propuesta que potencie la educación ambiental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Documentar y analizar experiencias de educación ambiental, fundamentadas desde la Política Nacional de Educación Ambiental, bajo la estrategia PROCEDA y desde otros enfoques de trabajo comunitario local.
- Comparar diferentes experiencias de educación ambiental, dirigidas al fortalecimiento comunitario, que se orientan desde la Política Nacional de Educación Ambiental y las que no se derivan de ella, para establecer los aportes de ambas rutas a la transformación de la relación hombre – naturaleza.
- Identificar el fundamento teórico y político que dio origen a la educación ambiental como política global y nacional

CAPÍTULO I

Los caminos de la educación ambiental desde los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental -PROCEDA¹-

Las indagaciones principales de este ejercicio investigativo se pueden enunciar así: ¿cómo ha sido el trayecto de la educación ambiental expresada en los PROCEDA?, ¿hasta dónde han llegado?, ¿de qué manera impactan las formas de vivir y relacionarnos con los territorios donde habitamos?, ¿qué procesos se han dinamizado desde ellos?

Nuestro camino reflexivo se orientó, en primer lugar, a las experiencias educativas implementadas desde los PROCEDA, planteados desde la Política Nacional de Educación Ambiental Colombiana (2002). Nos enfocamos en reconocer en esta ruta su potencial de transformación y configuración de otras maneras de estar y habitar en nuestros territorios.

En este sentido, la investigación se encaminó al reconocimiento de los procesos formativos implementados, a las maneras y saberes puestos en juego y cómo estos han dinamizado los procesos de las comunidades donde se han instalado o desde dónde han surgido.

En primera instancia, el acercamiento a los procesos de formación ciudadana en torno a lo ambiental desde los PROCEDA genera varios cuestionamientos, que son movilizados de la pregunta que orientó la investigación en este trabajo, particularmente en referencia a la capacidad de configurar procesos de empoderamiento local e incidencia significativa sobre las formas de relación entre seres humanos y naturaleza, movilizador fundamental de la educación ambiental

¹ A partir de este capítulo hasta el final del trabajo se utilizará la sigla PROCEDA, para referirse a los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental

Respecto a lo anterior, uno de los llamados de atención que surge frente a los procesos implementados a partir de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) realizada por el Ministerio del Medio Ambiente y por el Ministerio de Educación Nacional es la gran cantidad de experiencias vinculadas a la escuela, a través de los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE-, pero no así en los procesos en torno a los PROCEDA. Parece claro que el lugar de la escuela, en tanto una institución consolidada para la formación como su encomienda fundamental, tiene mayores posibilidades y recursos para la implementación de experiencias de educación ambiental; este no es el caso de los PROCEDA, que han ido constituyéndose en experiencias que poco a poco se van edificando, pero que no han sido tan claramente desarrollados como los PRAE. Esto le da mayor sentido y fuerza a una indagación sobre su desarrollo y a la exploración de otras alternativas de cara a la formación ciudadana en diálogo con la situación de crisis ambiental que enfrenta la sociedad contemporánea y en particular nuestro país.

Así, es posible afirmar que luego de más de una década de formulación de la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Medio Ambiente, 2002), existen limitantes identificados por actores que implementan la misma, en torno al “escaso conocimiento de lo que es un PROCEDA en su definición, concreción (...), y se confunde con cualquier actividad” ((Entrevista No. 2), 2013). De igual manera, otro limitante es la escasa documentación que se tiene de los procesos y resultados, pues son pocos los que se han realizado de manera investigativa. Esto ha generado que las experiencias de educación ambiental desde elementos como la transformación de pensamiento y la construcción de ciudadanía ambiental sean pocas, y que la mayoría de los procesos que se han desarrollado, tanto en Colombia como en otros países, involucren procesos comunitarios que tienen características de acciones de corto plazo, fundamentalmente por activistas y que no alcanzan niveles reflexivos

más allá de la descripción de las mismas.

Esta investigación se ocupa particularmente de los procesos de educación ambiental PROCEDA realizados en Antioquia, en particular dos desarrollados por las Autoridades ambientales del departamento, donde ambos recogen procesos anteriores, vinculan a profesionales con experiencias previas en este campo y articulan al proceso grupos de Investigación de universidades de la ciudad de Medellín – La Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia-, son estas:

- a. *Espirales de vida: re-encuentros para una nueva cultura ambiental*, la cual fue entendida como un proceso de educación ambiental que ejecutó la Universidad de Antioquia con recursos del Área Metropolitana en convenio con CORANTIOQUIA, y pretendía que, de manera participativa, las comunidades contribuyeran a la gestión de su propio desarrollo partiendo de una nueva noción sobre lo ambiental.
- b. *PROCEDA: proceso ciudadano de educación ambiental en el Norte de Antioquia*; en este proceso se entendieron los PROCEDA como una propuesta de educación ciudadana construida colectivamente, que parte de una mirada del ambiente como conjunto de relaciones e interrelaciones biológicas.

Además de estos casos, abordados de manera detallada, se encontraron algunos trabajos de investigación en Colombia que involucran los procesos comunitarios en las líneas de acción de la educación ambiental, es el caso de:

- a. “Análisis de los proyectos ambientales escolares de tres instituciones educativas de la localidad ciudad Bolívar de Bogotá, D.C., y su aporte en la construcción de procesos sociales comunitarios” (Ardila Ortiz, 2008). Este estudio, abordó la influencia de los

PRAES en la construcción de procesos sociales de las comunidades que se encuentran en el entorno de las instituciones educativas.

- b. “La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en Instituciones Educativas ubicadas en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño” (Parra Ospina, 2008). Esta investigación propuso responder a la pregunta: ¿Cómo hacer del ecoturismo una estrategia de formación ambiental desde el estudio del territorio, en las instituciones educativas ubicadas en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño?
- c. “Análisis del proceso de comunicación en el proyecto de educación ambiental, implementado por la Asociación de Usuarios del acueducto rural El Saladito, para la comunidad de la Microcuenca Pambío municipio de Timbío, departamento del Cauca, durante los años 2000 a 2005” (Paredes Rengifo, 2008), esta propuesta analiza los procesos de comunicación para el desarrollo rural.
- d. “La participación y la interdisciplinariedad como elementos de gestión ambiental-educativa para la construcción de lineamientos curriculares de educación ambiental. Estudio de caso Gimnasio Vermont, localidad de Suba” (Rojas Sarmiento, 2009), este trabajo aborda la falta de apropiación del proyecto ambiental escolar, y la ausencia en la resolución de los problemas ambientales.

Además, en otros países se encuentran estudios como:

- a. “Estudio de los conocimientos, conductas, actitudes y recursos de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), ante la gestión de los residuos para la aplicación de una estrategia de educación ambiental basada en el modelo

precede-procede” (Leal Lozano, 2002), este estudio se propuso identificar la frecuencia y distribución de los conocimientos, conductas, actitudes y recursos relacionados con la gestión de los residuos y la separación en origen y reciclaje en la población estudiantil.

- b. *Impacto de un proyecto de educación ambiental en estudiantes de un colegio en una zona marginal de Lima* (Zeballos Velarde, 2005), se cuestiona sobre si la gestión de un proyecto de educación ambiental teórico y práctico, desarrollado en un colegio con áreas verdes situado en una zona naturalmente desértica ha logrado un impacto ecológico y ético en los alumnos beneficiarios.
- c. “La formación inicial en educación ambiental de los profesores de secundaria en período formativo” (Moreno Latorre, 2006), esta investigación realizada en Valencia, España se enfocó en la formación del profesorado como factor clave para integrar la Educación Ambiental dentro del sistema educativo a nivel formal.

Estos estudios anteriores demuestran que se ha avanzado en la instalación de los procesos formativos en los contextos comunitarios, en particular en los diálogos que se han implementado entre el Ministerio de Educación y las autoridades ambientales como rutas particulares que han dinamizado el proceso; funcionarios delegados para tal efecto, participación en diferentes instancias formativas, articulación institucional como los -CIDEA- (Comité Interinstitucional de Educación Ambiental) y aportes en recursos que han financiado diferentes experiencias derivadas de las Universidades de la región, Organizaciones no Gubernamentales y otro tipo de organizaciones.

Lo antepuesto tiene sustento en lo que evidencia la evaluación fruto del resultado de la sistematización de experiencias sobre Proyectos Ambientales Escolares -PRAE- y Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental -PROCEDA-, realizada por la Secretaría del Medio Ambiente del municipio de Medellín en el año 2011, al igual que los señalamientos de algunos actores que lideran la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental o el desarrollo de procesos organizativos comunitarios, quienes indican que los métodos de educación ambiental que se han venido implementando presentan dificultades y fisuras que generan un reto para el ejercicio en curso, en torno a explorar las potencialidades de esta práctica formativa e identificar alternativas que aporten a la consolidación de experiencias que fortalezcan dinamizaciones y transformaciones de la cultura, acordes con las complejas situaciones de orden ambiental que enfrenta el país.

Las dificultades y fisuras señaladas por diferentes actores respecto a la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, desde los PROCEDA son de diverso orden:

En primer lugar no han logrado trascender el activismo, que ha sido una manera de proceder de muchos de los procesos de trabajo ambiental, en este sentido los PROCEDA implementados “más que proyectos educativo ambientales, son proyectos de intervención desligados de intencionalidad pedagógica, que no conducen a la reconstrucción de saberes ni generan movilización de pensamiento”.² (Municipio de Medellín - Secretaría de Medio Ambiente, 2011, pág. 45), quedando las propuestas planteadas en el desarrollo de actividades que tienden a intervenir una problemática vivida en la comunidad, pero que no necesariamente repercuten en una reflexión sobre la génesis de la situación ni sobre las formas en que se

²Estudio que se realizó con el fin de identificar la coherencia entre lo teórico y lo práctico, para generar nuevas perspectivas de trabajo en lo conceptual, lo metodológico y lo operativo, con miras al fortalecimiento de futuros proyectos educativo ambientales.

relaciona la comunidad con su territorio; centrándose el proceso en aspectos informativos y destacándose la importancia de brindar información a la comunidad y de propender por actividades y acciones que permitan la conservación de los recursos naturales.

A lo anterior se suma la preocupación de las diferentes entidades ambientales que acompañan dichos proyectos, pues sus intervenciones están limitadas por lo operativo y lo administrativo, instancias que restringen el actuar de la educación ambiental. Además identifican diferentes restricciones de los procesos asociados a problemas de orden social y económico, donde los intereses particulares se ponen por encima de la comunidad, evitan la participación y acallan las voces de quienes, de manera crítica, opinan sobre el accionar en sus territorios. Por otra parte, identifican fragmentaciones en los procesos y diferencias en las diversas interpretaciones conceptuales, obstáculos que tienden a confinar los proyectos en actividades que desgastan los recursos humanos y técnicos e impiden la apropiación por parte de la comunidad de las propuestas implementadas³.

Como ya se mencionó, la Política Nacional de Educación Ambiental se ha implementado con mayor fuerza en las instituciones educativas debido a que está ligada a la reglamentación nacional sobre la estructura curricular de estas; esto lleva a que la participación o interacción entre la comunidad y la escuela sea limitada, situación que restringe el desarrollo de las propuestas. En la mayoría de los casos se da una fractura entre los procesos escolares y los procesos comunitarios; así lo muestra el estudio realizado por la Secretaria de Medio Ambiente del Municipio de Medellín (2011), que, en torno a la participación de las instituciones educativas en los PROCEDA concluye: “(...) la escuela funciona como institución cerrada y aislada del

³Información obtenida de las entrevistas realizadas a diferentes actores involucrados con programas y proyectos de educación ambiental.

territorio: no hay articulación entre PRAE y PROCEDA, y la proyección de la escuela hacia la comunidad es mínima (...)" (pág. 48). Este hallazgo cobra sentido para el proceso reflexivo en tanto la escuela hace parte de la dinámica de los territorios y es parte de la comunidad. Cabe preguntarse además sobre otros procesos que permitan la generación de vínculos entre la escuela y las comunidades, posibilitando nuevos espacios de convivencia e interacción con lo natural.

En este sentido, el estudio “Análisis de los proyectos ambientales escolares de tres instituciones educativas de la localidad ciudad Bolívar de Bogotá, D.C., y su aporte en la construcción de procesos sociales comunitarios” (Ardila Ortiz, 2008)⁴, señala que “Los PRAE están formulados e implementados en forma aislada a las necesidades y problemáticas de las comunidades educativas”. (pág. 77). En este caso el estudio considera como limitante de los procesos escolares el interés primordial por la generación de acciones que enfocan la mirada en la conservación de los recursos naturales pero que no reflexionan sobre la realidad de los problemas que vive la comunidad y son más el reflejo de las consideraciones que, desde el orden nacional e internacional, se consideran como fundamentales en los procesos educativos, como lo son la adquisición de conciencias, valores, actitudes y comportamientos en consonancia con el desarrollo sostenible.

Se deduce, entonces, que una mirada desde esta perspectiva limita las posibilidades para que desde los procesos se logre un cambio en el pensamiento de las personas, que finalmente influya en su forma de relacionarse con la naturaleza; debido a que no abre la reflexión sobre la raíz de las situaciones vividas en lo local. La falta de una mirada desde la historia de los lugares y de su devenir impide el trascender de la implementación de actividades tendientes a la

⁴ Ardila abordó la influencia de los PRAES en la construcción de procesos sociales de las comunidades que se encuentran en el entorno de las instituciones educativas.

conservación, que si bien son importantes, pueden perderse en el tiempo al no consolidar un cambio en la reflexión de los sujetos.

Además, como lo propone Moreno Latorre⁵ (2006) las limitantes en los procesos desarrollados desde lo educativo ambiental se dan, en parte, porque "... sigue siendo habitual considerar el medio ambiente como entorno natural, no incluyendo aspectos que sobrepasan este ámbito y presentan una visión más amplia que suponga la consideración de las relaciones hombre-cultura-medio..." (pág. 293). Esta visión del ambiente desde los planteamientos ecosistémicos, que en general abordan el estudio de los problemas ambientales sólo desde el plano biológico, y separan todos los aspectos que integran la realidad; son obstáculo para el proceso educativo en tanto analizan parcialmente la problemática y se mantiene en las esferas del ecologismo y del desarrollo, impidiendo la generación de vínculos con la naturaleza como igual, al dejarla en el plano de objeto de estudio; plano desde el cual el hombre se ubica como sujeto observador y estudioso de lo natural pero sin comprenderse como parte de la naturaleza.

Es importante resaltar que pese a lo anterior surgen propuestas que pretenden generar escenarios que, desde los contextos comunitarios, permitan la creación de espacios para el diálogo y la reflexión. Así lo muestran algunas experiencias fundamentadas en la construcción colectiva de conocimientos y en la búsqueda de la participación ciudadana en torno a las problemáticas ambientales. En estos procesos los PROCEDA son concebidos como "Una propuesta de educación ciudadana construida colectivamente". (Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia (CORANTIOQUIA), ; Universidad Nacional de Colombia 2008), imagen que permite la participación de las comunidades en la construcción de nuevas

⁵ (...) esta investigación se enfoca en la formación del profesorado como factor clave para integrar la Educación Ambiental dentro del sistema educativo a nivel formal, la investigación planteo la siguiente hipótesis "La formación recibida por los estudiantes de licenciatura es insuficiente para poder trabajar la Educación Ambiental en niveles de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)" (p. 30)

miradas sobre la relación hombre – ambiente; como sucedió en el desarrollo de la propuesta Espirales de Vida que buscaba la “Transformación de la cultura hacia formas éticas y responsables, donde lo que se reconoce como ambiental, es el campo de las relaciones entre los sistemas naturales, sociales y culturales”. (Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia, -CORANTIOQUIA; Área Metropolitana del Valle de Aburrá; Universidad de Antioquia; Universidad de Antioquia , 2008).

Asimismo, los estudios realizados por Parra O. (2008)⁶ y Paredes, R. (2008)⁷ destacan la importancia de establecer vínculos con los territorios de una comunidad; estos vínculos tienen un impacto positivo en el desarrollo de las comunidades, en tanto se fortalece el sentido de pertenencia por el lugar que habitan y el reconocimiento de las condiciones particulares de la comunidad, no sólo desde el aspecto económico, sino también desde un enfoque que tiene en cuenta aspectos sociales y ambientales.

Esto lleva a pensar en el reto de la educación ambiental, que de acuerdo con algunos teóricos y críticos de las propuestas basadas en el desarrollo sostenible, estaría anclado a la apertura de espacios para la reflexión, la comprensión y el diálogo orientado a reconstruir las formas de relacionarnos y de habitar el mundo. Según Leff (2000), citado por Eschenhagen (2006) se busca: Una educación “para la construcción de una nueva racionalidad; no para una cultura de desesperanza y alineación, sino al contrario, para un proceso de emancipación que permita nuevas formas de reapropiación del mundo”. (pág. 59).

⁶ El estudio “La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en Instituciones Educativas ubicadas en áreas de vocación turística del oriente antioqueño” (Parra O., 2008), propone responder la pregunta: “¿Cómo hacer del ecoturismo una estrategia de formación ambiental desde el estudio del territorio, en las instituciones educativas ubicadas en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño?”

⁷ “Análisis del proceso de comunicación en el proyecto de educación ambiental, implementado por la asociación de usuarios del acueducto rural el saladito, para la comunidad de la Micro cuenca Pambío municipio de Timbío, departamento del Cauca, durante los años 2000 a 2005” analiza los procesos de comunicación para el desarrollo rural

CAPÍTULO II

Sin la naturaleza : educación ambiental como contrato social

En el capítulo anterior señalamos las revisiones sobre los avances e impacto de los - PROCEDA- emergiendo entre varios de los planteamientos, los que dan cuenta del desarrollo de experiencias que presentan limitaciones y fisuras referidas a: no han logrado trascender el activismo, lo que reduce su aporte pedagógico y de generación de saberes y movilización de pensamiento, falta de continuidad en el tiempo por vigencias administrativas y operativas, lo que reduce su capacidad de impacto en la transformación de percepciones y representaciones, predominio de los intereses particulares, políticos y económicos que están por encima de la comunidad, lo que en la práctica genera un limitado campo de acción para la reflexión crítica y diversa y un debilitamiento de las posibilidades de intervención local, por último el desgaste de recursos humanos y técnicos, por la falta de fortalecimiento de un campo de reflexión conceptual lo que lleva enfrentamientos dado a las interpretaciones diversas que entran en conflicto.

Según este panorama una acción enfocada a abordarlas y enfrentarlas podría aportar a su fortalecimiento y consolidación, es éste el camino que hemos retomado en este ejercicio investigativo. En ésta práctica académica, hemos elegido tomar distancia, inicialmente, de lo establecido en la Política Nacional de Educación Ambiental, ampliando el rango reflexivo al sentido donde históricamente ha emergido la educación ambiental, abordando la pregunta por la relación ser humano - naturaleza que le subyace, en este recorrido planteamos un abordaje que busca identificar cómo lo educativo se conecta a la construcción o transformación de esta relación y desde allí enfocar el proceso hacia su fortalecimiento.

2.1 La educación como lugar de humanización histórico

Que lo humano se forma, es el referente fundamental de orientación que rige este trabajo, la humanidad se constituye en el lenguaje y en la construcción del sujeto que emerge en la relación con otros, por ello educar al ser humano tiene como fin insertarlo en su medio e imprimirle las costumbres de la comunidad en donde habría de vivir.

Así, entendemos la educación como un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar; es el acto mediante el cual la sociedad induce en sus generaciones elementos característicos para mejorar y perfeccionar la vida. “Ningún pueblo, aún en su estado primitivo, dejó de lado la educación de sus miembros, así esta viniera implícita en los más elementales y rutinarios menesteres de la vida social: la vida doméstica, los cultos cívicos y religiosos”. (Borrero Cabral, 2006).

Por lo anterior se puede deducir que la educación es el pilar que le permite al ser humano insertarse en la sociedad. Es por medio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que el hombre se constituye como ser humano, puesto que es a partir de la educación que el sujeto puede reconocer el sistema de símbolos, las tradiciones y relaciones que ha construido para comprender el mundo que lo rodea, reconocer su realidad y transformarla; pasando por la capacidad de análisis, de reflexión y de pensamiento crítico.

2.2 La educación moderna y el pensamiento moderno. La educación desde la escisión

Ahora bien, la preocupación en este trabajo se orienta fundamentalmente en la concepción educativa que se consolida en la modernidad; es decir, en la manera de entender la educación desde el contrato social, aquella ruta que se dirige a la formación de sujetos autónomos y ciudadanos que vinculan la ciencia y la razón como las formas de existir posibles y necesarias, donde el lugar del ser humano se expresa como dominante de todas las cosas existentes.

Fue en la modernidad, en la expresión europea occidental, donde surgió una manera de concebir la sociedad y la educación vinculada a ella desde el contrato social, basada en una filosofía que promovía las condiciones de igualdad y libertad de los hombres en un territorio, su visión fundamental era el individuo que vivía en sociedad y que definía sus relaciones a partir de una renuncia a su poder, para ceder éste a un proceso de vínculo colectivo. De la mano de esta concepción social, la educación se asemeja al lugar de formación donde el ser humano se concibe como centro, en una visión humano- céntrica.

Se puede afirmar, según Noguera de Echeverri. (2004), que desde una mirada histórica, esta forma de comprender la educación es configurada desde El Renacimiento y posteriormente consolidada en la ilustración (2004, pág. 31). Para este momento el ser humano emerge como centro de vida en la tierra estableciéndose el antropocentrismo. Desde esta visión el ser humano pasó de habitar la tierra a dominarla, y de manera particular, el humano reconocido bajo las concepciones del mundo europeo occidental, aquel que es nombrado como civilizado y que se constituye como culmen del pensamiento, se expande a otros lugares sometiendo a todas las

culturas a este modelo y eliminando las formas de ver el mundo de otras culturas, para convertirse en un ser universalizante (2004, pág. 31).

Este planteamiento educativo de la modernidad constituye una manera diferente de pensar, en donde el sujeto se relaciona con ese entorno al que llama naturaleza, como un objeto puesto para su disponibilidad tanto desde el conocer, como desde el explotar y transformar; es lo que autores como Ana Patricia Noguera Echeverri (2004) y María Luisa Eschenhagen Durán (2007) han nombrado “pensamiento escindido”, originado en el momento en que el ser humano tomó distancia de la naturaleza y se asumió en una posición de superioridad, desde la cual el control de su entorno se convirtió en la estrategia de supervivencia y, en consecuencia, la naturaleza se consolidó como inferior, algo para controlar en beneficio del hombre (Noguera de Echeverri, 2004, pág. 33).

Autores como Augusto Ángel Maya (2002), reconocen, en los planteamientos hechos por Platón, el inicio de la instauración de una cultura basada en la escisión hombre – naturaleza, ya que en estos planteamientos se propone una realidad dividida en dos, un mundo tangible mediado por los sentidos, limitado a la apariencia y ajeno a la verdad; y otro en el cual se desarrollan las ideas y la razón que permiten el acercamiento a la verdad, oponiéndose al pensamiento jónico desde el cual se consideraba la naturaleza como una realidad autónoma y al hombre como parte de ella. Platón será el fundador de la filosofía metafísica basada en la escisión del mundo y que originará el pensamiento occidental, estas ideas serán aceptadas posteriormente por otros pensadores que, desde la filosofía, la ciencia y la religión, instalarían una cultura donde el hombre es el centro y la naturaleza un objeto a su disposición, ya sea para su estudio como objeto de la ciencia, o como materia prima para los sistemas de producción (Ángel Maya, 2002, pág. 25).

Siguiendo este planteamiento de la ruptura naturaleza – ser humano en la modernidad y la educación como su correlato, se consolidó un tipo de relación donde la naturaleza, convertida en objeto, se entiende como lugar de disponibilidad para la mano humana; y las relaciones entre los hombres son el fundamento de la regulación de su uso y apropiación. Como diría Enrique Leff, “Se fortalece la visión de un mundo objetivado, que disocia el sentimiento de la razón y cosifica el mundo” (2010).

2.3 El surgimiento de la educación ambiental como contrato social

Fue a partir de los años 60 que creció la preocupación por las situaciones de desequilibrio ecológico y la constatación del vertiginoso agotamiento de los recursos naturales, necesarios para la vida de las comunidades en diversos territorios y además fundamentales como materia prima para la industria, gracias a esas preocupaciones emergieron posiciones críticas en búsqueda de alternativas tanto desde movimientos sociales, como desde comunidades empresariales, científicas y políticas que ponen en juego diferentes interpretaciones de la situación ambiental y proponen acciones respecto a ello. Son varias las propuestas que surgieron: desarrollos técnicos, regulaciones políticas y la demanda de una educación de cara a la intervención de la problemática que surgía, todas en un intento de acercarse a la solución.

Es preciso señalar que se comenzó a cuestionar la problemática y a reconocer que no se iba en la dirección correcta, pues los síntomas de la crisis ambiental empezaron a ser reconocidos y se avanzó entonces en la búsqueda de explicaciones de las causas de la situación de desequilibrio ecológico y desde allí a la generación de propuestas de solución.

Desde ese punto, surge una mirada que reconoce la situación entendida como “desequilibrio ecológico”, este deviene en una amenaza a la economía y a la organización social y política que es asociada a la condición de finitud de los recursos naturales, fundamentales para la existencia de vida desde una configuración moderna. Se consolida, así, una visión desde la perspectiva de la tensión entre el crecimiento necesario para el desarrollo y la escasez de los recursos que se requieren para ello; resultando, como alternativa, el desarrollo sostenible entendido como la búsqueda de la satisfacción de “las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”⁸. Para Gerardo Vásquez Arenas (2011) el desarrollo sostenible se genera como una salida política frente a los señalamientos realizados al desarrollo, “(...) siendo un instrumento técnico para afrontar la crisis planetaria en términos ambientales y justificar la unión entre crecimiento y medio ambiente (...)” (2011, pág. 1). Además reaparece el concepto de desarrollo desde lo que se nombra como preocupación por la crisis ambiental, para lo cual se le adjetivó con la palabra sostenible.

En este escenario la educación inicia su configuración como una de las salidas a la crisis ambiental, fundamental para la consecución de un nuevo comportamiento humano en torno al uso racional de los recursos naturales y al mantenimiento del sistema económico basado en el desarrollo sostenible. El camino hacia una mirada de la educación de la mano del desarrollo sostenible iniciaría en el año 1972, al realizarse la primera conferencia mundial sobre medio ambiente, que llevó por nombre *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*; en ella se identifica a la educación como una salida a las problemáticas ambientales, exponiendo, en el principio 19, que:

⁸ Informe titulado «Nuestro futuro común» de 1987, Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

La educación en materia de medio ambiente, [...] es esencial a fin de ampliar la base de una opinión pública bien informada y una conducta de los individuos, las empresas y las comunidades en la protección y mejora del medio ambiente en su dimensión humana. (Naciones Unidas, 1972, pág. 5)

De esta manera nace la educación ambiental como un instrumento por medio del cual se busca informar al público en general sobre los problemas ambientales y sobre la necesidad de proteger y cuidar los recursos para evitar el agotamiento de estos. Así se consolida una educación cuyo objetivo fundamental es la búsqueda de cambios en los comportamientos de los seres humanos, enfocada fundamentalmente en la conservación de la naturaleza.

Hacia los años 80, en la Conferencia Mundial sobre Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi (1987), se avanza en la expansión de la idea de la educación en perspectiva ambiental incorporada en la educación formal. Como resultado de este encuentro se acuerda incorporar la “dimensión ambiental” en todos los niveles de educación formal y en la educación informal, comenzando la institucionalización de la educación ambiental en los programas educativos.

Ese mismo año, en el informe de Brundtland, *Nuestro Futuro Común* (1987), se instala el concepto de desarrollo sostenible, lo que centra la mirada sobre el uso racional de los recursos. Este informe es retomado en la Cumbre de la Tierra de Río (1992), donde se incorporan, a la educación, los postulados del desarrollo sostenible.

Los acuerdos que surgieron de esta conferencia se verían materializados en el programa de la *Agenda 21*, que propone la educación como un medio de ejecución de los compromisos pactados. En el capítulo 36 de este programa, se habla en forma directa de la necesidad de

reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible⁹, apuntando a la vinculación de los conocimientos básicos sobre ecología y desarrollo en los diferentes programas de enseñanza; de tal manera que no sólo se busque una educación basada en el conocimiento de los aspectos ambientales, desde un enfoque ecologista, sino que además se estableciera la importancia de incorporar el concepto de desarrollo¹⁰ en el sistema educativo en función del crecimiento económico.

Otros encuentros posteriores permitieron la consolidación de la educación para el desarrollo sostenible; es el caso de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, Sudáfrica (2002); en esta oportunidad no se presentaron cambios profundos en las apreciaciones dadas en las pasadas cumbres en materia de educación ambiental. Por el contrario el énfasis estuvo dado, nuevamente, en el desarrollo sostenible, reafirmando la necesidad de “Integrarlo en los sistemas de educación a todos los niveles educativos a fin de promover el papel de la educación como agente clave del cambio”. (Naciones Unidas , 2002), quedando así establecido en el punto 121 del “Plan de Acción de la declaración de la Cumbre mundial sobre el Desarrollo Sostenible”, donde se evidencia el interés por generar acciones encaminadas a la conservación y cuidado de los recursos, con el fin de sostener el sistema económico existente.

De la mano del desarrollo sostenible surge la educación ambiental como acción que acompaña la necesidad de un cambio de comportamiento en esta concepción, esta involucra la

⁹En el Programa 21 es presentado el objetivo de la educación como: Capítulo 36 – Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia, donde una de las áreas de programas es denominado “Reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible”

¹⁰ La preocupación por los problemas medioambientales es el resultado de la preocupación por la crisis energética que limitaría el crecimiento económico, situación que generaría un interés por comprender desde la ecología las problemáticas y buscar salidas que no limiten el crecimiento económico uniéndose estos dos en el desarrollo sostenible.

regulación, la conciencia y la conservación como valores fundamentales, en busca de soluciones a lo que se nombra como “problema ambiental”. De esta manera se articula el desarrollo sostenible como principio superior para la educación ambiental y se consolida esta como lugar de formación para el despliegue de una relación entre ciudadanos y gobiernos, en donde la toma de conciencia de la población respecto a la naturaleza, se interese por él y desarrolle conocimientos, actitudes y aptitudes que conlleven a solucionar los problemas ambientales.

Lo que se logra identificar en este recorrido de relación de procesos políticos, jurídicos, técnicos y educativos desde el desarrollo sostenible, es un ejercicio que se enfoca a lo que se llama tomar conciencia de los problemas ambientales y generar soluciones, que no se queden exclusivamente en el plano internacional sino que se integren a las acciones encaminadas por los gobiernos en el contexto nacional y que finalmente lleguen al plano local como consecuencia de la implementación de las políticas públicas.

En el caso particular de Colombia, este proceso comienza con la integración a la *Constitución Política* (1991) mediante los derechos colectivos y del ambiente, señalando en el artículo 80 que: “El Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución”. (Republica de Colombia, 1991)

Más tarde, la idea de la educación para el desarrollo sostenible será tomada en cuenta como pieza fundamental de la Ley 99 de 1993, donde se establece como uno de los principios para la política ambiental en Colombia los principios universales y de desarrollo sostenible que se encuentran compilados en la declaración de Río de Janeiro (1992). En consecuencia la ley decreta como función del Ministerio del Medio Ambiente:

Adoptar, conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional, [...] el pensum que en los distintos niveles de educación nacional se adelantarán en relación con el medio ambiente y los recursos naturales renovables y promover con dicho ministerio programas de divulgación y educación no formal. (Republica de Colombia, 1993)

Lo que indicaría que al adoptar Colombia los principios de la declaración de Río e involucrarse el Ministerio del Medio Ambiente en las políticas educativas, la educación ambiental estaría inscrita en la idea del desarrollo sostenible.

Estos acontecimientos sentaron las bases para que el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente formularan la “Política Nacional de Educación Ambiental”, publicada en el año 2002, que propone, como estrategia metodológica para la educación no formal, los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA). Esta propuesta es una estrategia de sostenibilidad ambiental, fundamentada en la educación, la participación, la concertación y la voluntad política de las comunidades. De la misma forma, busca gestionar y realizar acciones que contribuyan a la resolución de problemas y al fortalecimiento de potencialidades ambientales.

Los PROCEDA tienen gran importancia en esta investigación, ya que son el campo de indagación en la cual se llevó a cabo este trabajo, no obstante el aporte está en la línea de la reflexión teórica de la educación ambiental. Dicha alternativa -PROCEDA- propone desarrollos ambientales y educativos locales, desde mecanismos organizativos y a través de una participación directa en los procesos de concepción, planeación, gestión, ejecución y sistematización de propuestas ambientales comunitarias. En este sentido, para reflexionar sobre cómo hoy la educación ambiental se concibe, es preciso indagar sobre sus estrategias para

promover ciudadanía en clave ambiental e identificar la idea de educación ambiental concebida desde la política de educación ambiental tal y como se presenta en el marco del desarrollo sostenible.

2.4 Educación ambiental, ¿convocando la naturaleza sin la naturaleza? Cuestiones emergentes en torno a la educación ambiental como contrato social

La educación ambiental, al igual que el modelo de educación occidental moderno, continua con la concepción del contrato social como base de los procesos de la vida social y la expresión de la política en un territorio. En éste contrato social, a partir de los planteamientos hechos por Serres (1991), además de reconocer al sujeto y al gobierno como únicos actores legítimos para las negociaciones y la toma de decisiones, reconoce también al territorio como una variable elemental donde se desarrollan los tratados de los actores mencionados.

Desde esta construcción el sujeto como ciudadano, propende por el cuidado, la protección, la conservación, la restauración y la compensación de los recursos naturales para garantizar su supervivencia y la de generaciones futuras. Por otra parte, el territorio, desde una visión antropocéntrica y del mundo moderno, es visto como espacio político de dominio, de relaciones de poder, de fronteras, de recursos. Es un lugar de disponibilidad, un espacio para la extracción de materias primas donde se establecen reglas de juego entre humanos y de cara a los gobiernos, para llegar a acuerdos relacionados con la conservación de los recursos naturales expresados en acciones para ahorrar, cuidar el agua, reducir o cambiar consumos y la posibilidad de generar tratados con otros gobiernos que tienen mayor abundancia de recursos naturales, para garantizar a la especie humana la supervivencia sin renunciar al modelo de desarrollo. Estas acciones y acuerdos finalmente permean a la educación ambiental, que ha sido orientada desde el

contrato social para perpetuar los sistemas de una cultura basada en la visión de un mundo escindido.

Frente a este proceso, llama la atención el hecho de que aunque se prenden las alertas por el uso irracional de los recursos naturales, la solución emerge frente a la regulación, pero no pasa por una reflexión sobre el proceso que ha originado este hecho, lo que lleva a que se sostenga el proyecto de desarrollo basado en el crecimiento económico. Además, se sigue usando la definición de naturaleza como objeto disponible para los humanos y dirigiendo la atención al establecimiento de las condiciones que los hombres y sus gobiernos han establecido para el acceso a ella, como el cambio que emerge respecto a este vínculo.

Uno de los aspectos que surge como problema y limitación de la educación ambiental en clave de contrato social, se expresa de la siguiente manera: en primer lugar, el contrato concebido entre los seres humanos, parece fundamentarse en una relación entre iguales, lo que desconoce y silencia las profundas condiciones de desigualdad entre territorios y seres humanos. Parecen ocultarse las situaciones diferenciales entre pobres y ricos y norte y sur, apareciendo una manera de abordar la situación ambiental donde todos somos responsables de forma similar. Una mirada de este tipo oculta las relaciones desiguales y las responsabilidades diversas respecto a las situaciones que enfrentamos. De este modo es posible reconocer parcialmente que los países llamados del tercer mundo o en vías de desarrollo y los países del primer mundo o desarrollados, son el resultado de las diferentes formas de relacionarse entre seres humanos y la naturaleza.

Hay una relación de desigualdad histórica entre países del tercer mundo y del primer mundo, ya que los países del tercer mundo se ven como productores de la materia prima y los segundos como los transformadores de esta, generando diferencias en la manera de apropiarse de la naturaleza y de obtener ganancias; por esto, la mayor acumulación se da para los que la

transforman, pero para los otros el daño y los efectos es profundo. En ese sentido, cabe señalar la diferencia que debe visibilizarse entre unos y otros respecto a las responsabilidades de afectación de la naturaleza; frente al establecimiento de compromisos compartidos como parte de los acuerdos entre humanos y respecto al cuidado de la naturaleza.

Vemos entonces que frente a la emergencia del desequilibrio, la educación ambiental se constituye como una alternativa que es abordada desde una interpretación de la crisis ambiental, como generadora de escasez y la necesidad de una regulación de los recursos naturales; de allí devienen las ideas fundamentales de una educación derivada del enfoque del desarrollo sostenible, del ahorro y de la conservación, que se convierten en los fundamentos para garantizar la vida a las generaciones futuras.

Ahora bien, existe otro elemento desde el contrato social donde la educación ambiental anida y es el lugar de la política que intenta revestir la educación ambiental como una propuesta de blindaje y escudo para combatir la crisis, la cual está legitimada por la legislación ambiental global y nacional a partir de las declaraciones de las cumbres de la tierra.

La alternativa a la crisis ambiental, desde la educación que hoy, se expresa como política de Estado, se enfoca fundamentalmente en la construcción de ciudadanía (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia), en la creación y dinamización de escenarios comunitarios encaminados a cuidar la naturaleza e impartir conocimiento para la protección y la conservación, pues se la ve como un recurso finito y que por lo tanto debe ahorrarse, contexto desde el cual la naturaleza es convocada pero sin el reconocimiento de su existencia como par, limitando la generación de vínculos desde los cuales el ser humano se reconozca como parte de ella, como uno más de la red de la vida.

CAPÍTULO III

Explorando propuestas y visiones sobre la educación en clave ambiental

Este trabajo de investigación propuso un estudio descriptivo desde un enfoque de la investigación cualitativa. El proceso investigativo se enfocó en el análisis de casos, para ello se partió de las entrevistas a profundidad, las cuales permitieron tener un primer acercamiento a los casos seleccionados para el análisis. Las entrevistas a profundidad fueron desarrolladas a partir de encuentros con actores que han tenido experiencia en programas o proyectos de educación ambiental.

La indagación se enfocó en la identificación de percepciones y concepciones sobre educación ambiental y ciudadanía, lo que permitiría establecer los referentes conceptuales sobre los cuales se soportan las diferentes propuestas; asimismo, se buscó reconocer, identificar y caracterizar experiencias que, a nivel local, regional y nacional, han desarrollado propuestas educativas ciudadanas orientadas a lo ambiental.

La información que se obtuvo mediante entrevistas se estructuró con preguntas que permitieron obtener información relacionada con aspectos como: propósitos de los procesos en materia de educación ambiental PRAE - PROCEDA, referentes conceptuales y referencias sobre las transformaciones en las comunidades después de la implementación de los proyectos, en términos de participación y ciudadanía. Esta entrevista se realizó a siete actores que se encuentran familiarizados con los programas y proyectos desarrollados desde el ámbito ambiental local (ver anexo No. 1).

El grupo entrevistado fue seleccionado como una muestra de profesionales que desde diferentes instituciones, han hecho parte de la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental en el contexto del departamento de Antioquia. Dentro de los seleccionados existen: funcionarias del Estado, Secretarías Ambientales, Corporaciones Ambientales y consultoras de las Universidades públicas y privadas de la ciudad de Medellín. Sus experiencias diversas y su formación permitieron explorar e identificar las diferentes voces que se constituyen en torno a la implementación de los procesos de educación ambiental en la perspectiva de los PRAE y PROCEDA, siendo este último sobre el que se hizo énfasis especial. Fue necesario contrastar las dos visiones, es decir, recuperar las voces de quienes implementan la Política Nacional de Educación Ambiental como actores del Estado en tanto institución; en contraposición a quienes implementan los proyectos y los desarrollan, entidades que en su mayoría han sido Universidades y ONG.

Las personas entrevistadas tienen formaciones que se concentran en la educación desde diferentes énfasis; en especial, desde lo agroambiental: ciencias sociales como educación, antropología y economía; y ciencias exactas como biología e ingeniería civil, que, en expansión con otros diálogos, han configurado saberes en la ruta de la educación rural, el desarrollo humano, la gestión ambiental y el abordaje de los desastres y la vulnerabilidad. Esto permite identificar como característica del grupo el variado campo de profesionales que ha venido atrayendo y convocando la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, siendo este proceso una oportunidad de reflexión sobre el particular modo de encuentro de saberes en estas experiencias, que además lo convierte en una posibilidad para pensar posteriores investigaciones en torno a la educación ambiental como lugar de interrelación y de tensión de enfoques y saberes.

Las preguntas de la entrevista se configuraron teniendo en cuenta la exploración de tres campos de indagación: su vinculación a los procesos de educación ambiental; los enfoques que han orientado sus experiencias y qué aprendizajes identifican de sus experiencias como logros, como dificultades y las transformaciones que reconocen en el proceso con las comunidades. A continuación, una descripción de esta encuesta de manera más detallada.

Tabla 1

Preguntas de la entrevista realizada a los actores vinculados con programas y proyectos de educación ambiental.

Contextualización de la práctica en materia ambiental	<p>¿Cómo surgió su interés por los procesos educativos en materia ambiental?</p> <p>¿Cuál fue su primera experiencia o la que más recuerda? ¿Qué aprendizajes le dejó?</p>
Referentes conceptuales	<p>Cuando propone ejercicios de educación ambiental ¿cuáles son sus referentes más recurrentes?, ¿por qué?</p> <p>¿Qué concepto y orden territorial intervienen en los proyectos ambientales en los que ha participado?</p>
Propósitos de los procesos en materia de educación ambiental	<p>En los procesos de educación ambiental (PROCEDA) que usted ha acompañado, ¿cuáles elementos rescata como importantes, positivos y dinamizadores? Y ¿cuáles como limitantes u obstaculizadores del proceso?</p>
PRAE–PROCEDA	<p>¿Considera que los PROCEDA aportan y son potenciadores del tema ambiental? ¿Por qué?, ¿de qué manera?</p> <p>Conoce experiencias de integración PRAE-PROCEDA, ¿Cómo han</p>

	<p>sido, qué las caracteriza?</p> <p>Desde su perspectiva ¿qué propósitos persigue la educación ambiental?</p> <p>¿Qué cambios ha identificado y valora más, en los proyectos en los que ha participado?</p> <p>¿Cuál es su interpretación de la persistencia y continuidad de estos procesos en las comunidades?, ¿conoce si las personas han desarrollado algunos ejercicios de aplicación posteriores al desarrollo de los programas?</p>
<p>Transformaciones de las comunidades (participación y ciudadanía)</p>	

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida ha permitido explorar diversas apreciaciones y actuaciones en torno a los diferentes escenarios en los que se ha implementado la Política Nacional de Educación Ambiental. La selección de estos actores y prácticas ambientales obedece al deseo de conocer percepciones y concepciones de educación ambiental, ciudadanía y saberes locales a partir de las experiencias que ellas relatan y que surgen desde las diversas maneras que llegan a este campo.

Algunas de estas personas llegan a la educación ambiental por su historia personal; es decir, lo ambiental tiene sentido en clave de cómo se construye un campo de actuación por deseo, elección y como resultado de sus vivencias. Desde la infancia tuvieron un acercamiento con la naturaleza, lo que pareciera llevarles a reconocer como lo ambiental el cuidado y protección de las plantas, los animales, el agua, etc. Lo que reconocemos como una visión

naturalista del ambiente donde se identifican con el tema desde lo vivencial y una idea de la naturaleza vinculada a lo rural o fuera de lo urbano.

Crecí en una granja de la ciudad. Mis abuelos fueron grandes protectores de los animales, en esa época había separación de los residuos sólidos, no se nombraba así, pero se hacía. Se hacía abono orgánico con los residuos de la cocina. Esas prácticas no tenían nombre, se comía sano. (Entrevista No. 6, 2013).

Otra ruta de acercamiento a la educación ambiental, se da desde el campo de formación académica, educación o áreas de saber asociadas a las ciencias exactas y naturales.

Primero una tecnología ambiental, después estudié una licenciatura en educación agroambiental y cuando ya entré al tema educativo pues estaba también en el campo ambiental y junté las dos cosas, después en la maestría, que fue en Educación y desarrollo humano, vi que tenía toda la pertinencia porque yo siempre me he desempeñado en el campo ambiental (Entrevista No. 1, 2013).

El interés no sólo es personal, sino profesional, la educación siempre estuvo presente en mi proyecto de vida, me gradué de normalista y mi formación de pregrado fue en Licenciatura en Educación. El adjetivo ambiental ingresa a partir de la normatividad que la coloca en tema de interés en muchas de las instituciones y organizaciones de la ciudad, de tal forma que me especialicé en Gestión Ambiental, y esto me aportó para participar en un proceso formativo en el que se involucran tres instituciones, CORANTIOQUIA, Instituto Alexander Von Humboldt y Ministerio de Educación Ambiental en un proceso de formación de formadores, en el que empiezo a adquirir un universo conceptual de alta calidad, que hasta la fecha

mantiene mi interés por la temática (Entrevista No. 2, 2014).

Finalmente, se encuentra otra posición que vincula la elección de la educación ambiental a rupturas con campos de formación o de ejercicio laboral, aquí se identifica una visión diferente relacionada con la búsqueda personal de nuevas posibilidades para comprender la vida, que encuentra en lo ambiental un lugar para el desarrollo de pensamiento. Estas se caracterizan por deslindarse de las visiones naturalistas y del desarrollo sostenible. Además, parecen no estar relacionadas con la formación o la experiencia laboral, sino que se desarrollan en la construcción y la reflexión que trasciende enfoques de la educación ambiental de la Política y de lo institucional.

Yo soy ingeniera civil, y solo la ejercí una vez, después de estar en una obra que era la ampliación de un supermercado, una cosa desastrosa y dije no, en ese tiempo abrí una corporación ambiental con un colectivo de gente que conocí en un diplomado súper bueno. (Entrevista No. 4, 2013)

Mi elección fue accidental, trabajaba con Derechos Humanos, víctimas del conflicto, tema que desgasta mucho y decidí tener un cambio que me generara exigencia, reto. Aparece una invitación para un proyecto de central hidroeléctrica en el Vaupés, en el gran resguardo indígena del Vaupés, luego llego a la universidad a trabajar en educación ambiental propiamente, en PRAES y CIDEAS. (Entrevista No. 3, 2013)

El acercamiento a partir de las voces puestas en las entrevistas realizadas permitió reflexionar sobre aspectos que emergen de procesos y experiencias educativas, como es el caso

de la relación entre ser humano y naturaleza, que son relevantes para generar nuevas rutas en el desarrollo de propuestas educativas. A continuación se hace referencia a estos aspectos.

3.1 Relación del ser humano con lo natural

Un primer elemento que se presenta con fuerza en el discurso de los actores entrevistados es la idea del cuidado. En torno a esta idea se logran identificar diferentes posturas desde las cuales los entrevistados parten para argumentar la forma en que se relacionan con lo ambiental desde la acción de cuidar, conservar y proteger la naturaleza.

Una primera posición persistente, evidencia un alinderamiento del discurso de los entrevistados a los planteamientos del desarrollo sostenible, que ve en el cuidado de los recursos naturales la forma de mantener los estilos de vida actuales, ya que estos “proporcionan recursos y servicios esenciales para el bienestar y las actividades económicas”. (Naciones Unidas , 2002, pág. 22).

La perspectiva que se identifica en sus testimonios, con la idea de cuidado de los recursos naturales, está expresada en la importancia de promover y fortalecer actitudes tendientes al uso adecuado de estos, como objetivo de los procesos educativo ambientales. Se evidencia en las palabras de los entrevistados una postura basada en la apropiación del discurso del desarrollo sostenible, claro enfoque de base de la Política Nacional de Educación Ambiental, que a su vez se encuentra basada en los acuerdos internacionales, resultados de las cumbres ambientales, y que ven una opción de salida a la crisis ambiental en el desarrollo sostenible.

En esta postura se identifican apreciaciones desde las cuales se busca la conservación y protección de los recursos naturales en proyección al futuro; “ahorrar hoy para disfrutar de los recursos mañana” (Entrevista No. 7, 2014). Así lo menciona una de las entrevistadas: “Lo

importante que es que mi nieto el día de mañana pueda mirar el sol, mirar las flores, pueda tomar agua de la canilla, que él pueda disfrutar de lo que yo estoy disfrutando en este momento”.

(Entrevista No. 7, 2014). Afirmaciones de este tipo dejan ver cómo el vínculo del ser humano con la naturaleza se concibe en el plano de la idea de conservación, asociada al ahorro, que permite sostener en el tiempo los sistemas económicos y productivos de hoy.

Otra manera de expresar esta apropiación del discurso del desarrollo sostenible, en la relación del hombre con la naturaleza, se muestra en el siguiente relato.

Con ellos hacíamos un proceso donde entendían y realizaban una lectura de territorio para entender su contexto [...] entonces se hizo un reconocimiento de la manera como se estaba usando el agua en esa cuenca, porque todos debían propender por el uso, manejo y cuidado de la cuenca, y a partir de allí también entender por qué existía una entidad que administraba y ayudaba a administrar ese patrimonio.

(Entrevista No. 1, 2013).

Este testimonio permite evidenciar la visión del desarrollo sostenible generada desde la institucionalidad, los mecanismos para controlar el uso de los recursos naturales materializados a partir de programas y proyectos en los cuales las comunidades se ven convocadas a participar con el objetivo de implementar las políticas que buscan un uso racional de los recursos naturales.

Un segundo factor común entre los entrevistados es la referencia que se hace a la relación con lo que se denomina natural –vegetación, fauna, agua, asociado a lo campestre y lo rural- a partir de la contemplación y la evocación de las experiencias de la niñez. Se identifica así un vínculo que como memoria de una relación afectiva con la naturaleza es un constitutivo fundamental de sus vidas, sin embargo y de manera paradójica, aunque esta referencia ha sido

construida en un contexto diferente al que propone el desarrollo sostenible, parece encontrar una sintonía con este. Así lo que surge como una construcción desde los hábitos, del buen vivir, de la alimentación sana y el cuerpo sano, se articula a la idea de conservación para la calidad de vida del ser humano, desde esta postura se solapa en una idea del desarrollo sostenible, más cercana al consumo de algunas manifestaciones de esta naturaleza idealizada y añorada, que se justifica en una manera de vivir en armonía con la naturaleza, pero donde esta sigue siendo un instrumento para el bienestar humano, no un igual o desde otra perspectiva una mirada que reconoce la existencia humana, como una más en el tejido de la vida.

Por último se encuentra una posición que se destaca, pues toma distancia de la idea de conservación de los recursos naturales: es decir, es crítica frente a la idea del cuidado como base del ahorro, en tanto eleva esta visión hacia una mirada que implica conocimiento y conciencia de los problemas ambientales desde la generación de una sensibilidad y un vínculo con la vida que permite, como diría Arturo Escobar, sentir y pensar la tierra: “Que implica coexistir de forma mutuamente enriquecedora, trascendiendo los modelos de la modernidad capitalista de acuerdo con los cuales lo humano se construye a expensas de lo no-humano”. (Escobar, 2014, pág. 15)

Esta concepción que emerge en algunos de los testimonios de las entrevistas, propone que la relación del ser humano con la naturaleza vaya más allá del simple acto de conservación para el ahorro de los recursos; plantea que no se debe desconocer la existencia de un conflicto ecológico distributivo que “es cuando hay un diferencial en la apropiación que hacemos de la naturaleza”; y critica el desarrollo sostenible, en tanto este “propone proteger para las generaciones futuras y las presentes en la inequidad más tenaz; inequidad territorial y de acceso a

los ecosistemas y sus beneficios”. (Entrevista No. 4, 2013). Apreciaciones como estas proponen un análisis de otro orden; donde se llama a la reflexión sobre la historicidad del desarrollo sostenible, que permita el reconocimiento de las problemáticas ambientales y búsquedas de soluciones, desde una perspectiva diferencial y geopolítica, donde los lugares y responsabilidades frente a la crisis ambiental son de diferente magnitud, si se es un país del llamado primer o tercer mundo. De esta manera se cuestiona la ruta dominante en la aplicación del desarrollo sostenible en los países tercermundistas, que señala la pobreza como una de las causas fundamentales de los comportamientos que afectan los recursos naturales – deforestación, contaminación de aguas, explotación minera artesanal, cacería, pesca– y que lleva a impulsar el mandato en donde se conserve la naturaleza presente en las sociedades y territorios del tercer mundo, con el argumento de la preservación para la humanidad. Esta visión se identifica con una crítica radical a los discursos de protección ambiental que no reconocen las complejas relaciones de dominación entre países y que impulsa una lectura de alternativas que reconozcan las diferentes responsabilidades frente a las llamadas problemáticas ambientales y a la necesidad de reconocer los otros saberes que pueden ser parte de la búsqueda de alternativas a la crisis.

3.2 La educación ambiental que surge desde el contexto

Entre las entrevistadas es constante la referencia que se hace de los procesos de educación ambiental desde los contextos comunitarios, lo que se manifiesta con fuerza en las diferentes apreciaciones de la necesidad de establecer los procesos de educación ambiental desde la lectura y el reconocimiento del contexto en el cual interactúa la comunidad, sin embargo, frente a esta

posición, es posible identificar diferentes discursos desde los cuales o bien se apoyan las orientaciones dadas por la política pública indicando que estos procesos deben tener en cuenta la participación de las comunidades y las necesidades de las mismas según mecanismos y parámetros preestablecidos otorgados por la institucionalidad, o por el contrario permiten establecer una mirada más crítica sobre lo que se considera es educación ambiental desde perspectivas más contextualizadas y en diálogo desde lo local, lo que permite la participación abierta y constructivista según las realidades, vivencias y dinámicas de los territorios sin dependencia institucional.

Se dijo que la primera posición reconoce el contexto y las necesidades de la comunidad para desarrollar programas y proyectos comunitarios pre-intencionados con el fin de obtener los resultados e indicadores que desde la institucionalidad se persiguen. Desde esta perspectiva la educación ambiental es un mecanismo mediante el cual se pueden generar en las comunidades actuaciones deseadas por el esquema normativo que se encuentra ligado a los acuerdos establecidos en el nivel internacional y que se reflejan en las políticas nacionales; acuerdos que han aceptado los postulados del desarrollo sostenible, limitándose los procesos a acciones predeterminadas, que si bien pretenden dar una orientación desde los contextos de las comunidades, estas estarán ceñidas a las preconcepciones que poseen quienes proponen el proceso y el discurso esperanzador ambientalista.

De esta manera lo manifiestan planteamientos como: “(...) hice una propuesta para trabajar legalización de usos y aprovechamiento del patrimonio ambiental a partir de procesos educativos (...)” (Entrevista No. 1, 2013), esta expresión deja ver el interés en que de alguna manera las comunidades acepten la intervención de ciertas entidades frente al control y regulación del uso del patrimonio ambiental, y para lograrlo se establecen estrategias como el

reconocimiento del territorio, que involucra a las comunidades en los procesos y les permiten la participación. Sin embargo, esta participación no es completamente autónoma puesto que está orientada hacia la aceptación de los discursos establecidos desde las instituciones que dirigen las reglas del juego.

En un segundo lugar se encuentra otra postura desde la cual se reconoce cierta imposibilidad de generar procesos reales de educación ambiental si los contextos de las comunidades son utilizados para ser intervenidos de manera preestablecida desconociendo las singularidades de estas. En este caso se cuestiona cómo los procesos de educación ambiental ligados a los procesos de intervención desde las políticas públicas en las comunidades, pierden todo sentido como espacio para el reconocimiento real del contexto de una comunidad, puesto que se quedan en el plano del cumplimiento normativo y se desconoce la historia de las comunidades, su forma de relacionarse con lo natural y de habitar el territorio.

Un ejemplo de esto se manifiesta claramente con las comunidades indígenas, donde las diferentes entidades que realizan intervenciones y que requieren del desarrollo de programas de educación ambiental para obtener las licencias y demás permisos ambientales, implementan dichos programas a partir de sus intereses particulares, con la intencionalidad de que las comunidades acepten las obras y actúen acorde con necesidades que ni siquiera son propias, desconociendo que estas poseen una forma de relacionarse que está en continuo vínculo con la vida, donde ni siquiera sería necesario hablar de educación ambiental como acción para cambiar maneras de relacionarse con la naturaleza. Así lo deja ver el siguiente comentario “¡A ver!, qué educación ambiental vas a darle a los indígenas - ninguna-, yo aprendí cantidad de ellos”. (Entrevista No. 3, 2013). Desde este punto de vista y a partir del contexto, una propuesta de educación ambiental de la comunidad debería llevar a la reflexión, al reconocimiento real de las

necesidades de las comunidades, a aprender de ellas y a rescatar las costumbres que por largo tiempo se han relacionado con lo natural, debido a que quedan relegados a un segundo plano no sólo los saberes de las comunidades, sino también los demás seres vivos que habitan en el territorio.

3.3 ¿Cómo se aborda la educación ambiental?

De las entrevistas fue posible reconocer igualmente concepciones de lo educativo ambiental desde la manera como se abordan los procesos educativos ambientales, entre ellos se encuentran:

- a. La educación ambiental como mecanismo para brindar información sobre lo natural; desde una postura que refleja la implementación de la política pública en los procesos educativos en torno a lo ambiental y que se limita al plano de la transmisión de información desde lo ecosistémico, es una visión naturalista “para el área ambiental como tal, si hablamos de lo ambiental como lo ecosistémico, la educación ambiental sí tiene que hacer una construcción desde esa esfera ciudadana para que ese patrimonio ecosistémico se cuide” (Entrevista No. 1, 2013), posiciones de este tipo mantienen la separación ser humano-naturaleza, en tanto conciben que una cosa son los procesos de educación ambiental para la conservación y cuidado del patrimonio ambiental, como conocimiento sobre lo natural desde la toma de conciencia, y en otra esfera se encuentran los procesos desde los cuales se propende por la formación ciudadana desde las disposiciones establecidas por los acuerdos entre humanos; es decir, lo contemplado en los mecanismos de participación ciudadana y comunitaria desde el marco legal.

- b. La educación ambiental para generar cultura ambiental. La educación ambiental como camino para la generación de una cultura ambiental responsable, en donde se reconoce que es necesario que las comunidades sean conscientes de las acciones que se emprenden. En este sentido, una de las personas entrevistadas afirma “... No se trata solamente de limpiar, una cultura ambiental no genera los residuos propios de una cultura consumista (...)” (Entrevista No. 2, 2014). Cabe preguntarse si esta apreciación sigue en el contexto del desarrollo sostenible, debido a que es recurrente mencionar la generación de residuos, indicando que el propósito no sería no consumir sino simplemente reducir los residuos que se producen. En este caso, aunque se propone una educación más allá de las acciones naturalistas, estas no mencionan al tercero en cuestión: la naturaleza. Y siguen en el plano de la discusión de los acuerdos entre humanos que buscan la preservación de los recursos.
- c. Involucra otros problemas más allá de lo que se entiende comúnmente con lo ambiental, como naturaleza.

Por ejemplo un PRAE que tenga que ver con el tema de la drogadicción, cuando empezamos a hablar de ese concepto más amplio de ambiente, le vez toda la lógica a un PRAE que tenga que ver con la prevención de la drogadicción, con el autocuidado, la salud, el respeto”. (Entrevista No. 3, 2013)

Se plantean entonces otras problemáticas para ser abordadas desde la educación ambiental, más allá de las meramente naturalistas que buscan el cuidado de los recursos naturales. En este caso se plantean acciones en torno a problemas que afectan una comunidad y que pueden estar en otros órdenes, pero que de esta manera definirán cómo son las relaciones

que se establecen entre los seres humanos, entre lo humano con lo no humano y dentro de la educación en términos ambientales, a partir de escenarios que involucran otras problemáticas que permiten el acercamiento la concepción de ambiente desde una mirada de la complejidad.

3.4 La educación ambiental como medio para formar ciudadanía

Un punto clave que se refleja cuando se habla de la educación ambiental, es cómo esta interviene para la formación ciudadana, y es común que en el discurso de los actores que participan en los procesos educativos ambientales entrevistados se hable de la ciudadanía ambiental como uno de los propósitos que pretende alcanzar esta. El resultado de las interpretaciones de las entrevistas frente a la idea de la ciudadanía ambiental, presenta dos aristas desde las cuales se concibe el ejercicio de la ciudadanía y el papel de la educación ambiental en la generación de la misma.

En un primer lugar se encuentran quienes plantean el ejercicio de la ciudadanía a partir de la implementación de los mecanismos de participación que el Estado establece desde la legislación, donde la educación ambiental entra a jugar un papel importante al empoderar y facultar a las comunidades en el conocimiento de dichos mecanismos, en la transmisión de la información sobre las causas y consecuencias de los problemas ambientales del orden ecosistémico a nivel global, local y desde la construcción y puesta en marcha de programas y proyectos ambientales, de esta manera lo manifiesta una de las entrevistadas al mencionar que:

“(…) La educación ambiental sí tiene que hacer una construcción desde esa esfera ciudadana para que ese patrimonio eco sistémico se cuide, el tema de ciudadanía se puede abordar desde múltiples procesos, no es necesario la educación ambiental, pero aquí si

cobra mucho sentido para cuidar el ecosistema, este finalmente es el rol que desde aquí uno ve para la construcción de ciudadanía en el cuidado del ecosistema y de la sustentabilidad”. (Entrevista No. 1, 2013).

Desde esta posición el ciudadano es visto como un usuario de los recursos naturales, poniendo nuevamente de manifiesto el discurso donde la naturaleza es el medio del cual se beneficia el hombre, y que debe ser conservado para que otros también se puedan beneficiar. Lo anterior se presenta también cuando se afirma “Un proceso de formación ciudadana debe tener como reto mayor el empoderamiento de los individuos en la dinámica de sus comunidades, para mejorar la organización, la participación, la construcción concertada y la cualificación de sus actores”. (Entrevista No. 1, 2013), dando cabida a la ciudadanía dentro de un proceso de corte social alindado por los mecanismos que ofrece el Estado, que invita a acuerdos y comportamientos del ser humano en comunidad para beneficio del mismo en razón del cuidado de lo que lo rodea -la naturaleza-; es decir, sigue siendo vista como recurso que favorece a los seres humanos.

Desde otro punto de análisis de las entrevistas se encuentran quienes creen en la formación de ciudadanía desde una perspectiva que permite a las comunidades trascender el plano del uso de los mecanismos de participación a partir de la búsqueda de un ciudadano con capacidad de cuestionar y de tener una postura crítica frente a las disposiciones que desde el Estado se establecen; un ciudadano que pueda intervenir en la toma de decisiones con conocimiento y comprensión de su territorio y un ciudadano capaz de comprender la naturaleza como actor en igualdad de condiciones que hace parte del entramado de la vida. Sin embargo quienes asumen esta visión de ciudadanía reconocen que existen dificultades para formar un ciudadano ambiental desde esta posición, más aún cuando la participación de las comunidades

parte de los espacios que abre y administra el Estado, los cuales están fundamentados en los acuerdos y bases del desarrollo sostenible que ve a la naturaleza como recurso en beneficio del hombre; así queda expresado en el siguiente comentario:

Yo no creo que se pueda lograr la ciudadanía ambiental, es decir, un ciudadano por definición tiene que ser aquel que conoce y aplica sus derechos y deberes, entonces para poder yo acceder al ejercicio de mis derechos debo ser capaz de tomar decisiones sobre mi territorio, sobre mi casa; y no hay tal, y no creo que lo vaya a haber en el marco del poder que existe hoy. (Entrevista No. 4, 2013).

De lo anterior se puede concluir que la idea dominante de educación ambiental que emerge en las palabras diversas de los entrevistados-actores de la implementación de proyectos educativo ambientales, es la que se alindera a la idea de desarrollo sostenible, donde pervive una concepción escindida de las relaciones entre seres humanos y naturaleza, de manera que el dominio humano sobre el natural se consolida, ya desde una interpretación que impulsa acciones humanas donde lo natural se ve como recurso natural, y desde esta perspectiva, se mantiene la ruta de uso para alimentar un modo de vivir basado en el crecimiento, el avance y la ganancia. Alternativas a este enfoque de educación ambiental, entendidas como un medio para formar una ciudadanía que transforme las relaciones del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, que respalda la participación a partir de la comprensión reflexiva y significativa, promoviendo una nueva forma de relacionarse con los otros y con lo otro y redescubriendo en comunidad nuevas y variadas maneras de interrelacionarse y de entender nuevas formas de vivir y de vida, son posiciones apenas emergentes.

Entendemos en este trabajo de investigación que romper paradigmas es muy difícil, la realidad actual muestra que la educación ambiental continúa presa de las visiones naturalistas: se piensa que las actividades educativas en materia ambiental deben centrarse en acciones naturalistas para salvar el planeta: reciclar, sembrar árboles, adoptar un animal, limpiar las riberas de los ríos, movilizar comunidades en torno a la generación de comportamientos más cercanos a una cultura ambiental responsable, y en donde el ejercicio de la ciudadanía se centre en el marco de las disposiciones estatales.

3.5 De la sensibilización a conciencia ambiental

Como es mencionado en el principio diez (10) de la declaración de la cumbre de Rio de Janeiro de 1992, la educación ambiental ha planteado como una de sus finalidades generar un cambio en los comportamientos y actitudes de las personas para lograr la conservación de los recursos naturales, desde allí se reconoce que se han realizado algunos procesos que llevan a la construcción de propuestas pedagógicas y lúdicas con una impronta de sensibilización en torno a las problemáticas ambientales. En este sentido, el discurso de las personas entrevistadas coincide en identificar como uno de los fines de la educación ambiental, el paso de un proceso que se limita a la generación de una sensibilización hacia la generación de conciencia, por lo que es importante resaltar que la concepción sobre lo que significa este paso se encuentra en el discurso de las personas entrevistadas en las siguientes dos vías:

Una vía resalta que el paso de la sensibilización a la conciencia se refiere a una formación ambiental que debe generar transformación y cambio de las relaciones del ser humano con lo natural reflejado en los hábitos, costumbres y pensamientos; logrando involucrar

diferentes esferas de la población, al tiempo que plantea la vinculación de otros aspectos como la formación técnica de las comunidades en saberes específicos, en aras de la conservación ambiental que busca lograr un cambio.

Una de las entrevistadas, con experiencia en responsabilidad social y ambiental empresarial, comparte lo siguiente:

Entonces tratamos de llevar procesos no sólo de sensibilización sino también de educación y formación técnica como para trascender un poquito y que no quede solamente en que hicimos unos talleres y se establece el número de personas capacitadas y sensibilizadas. (Entrevista No. 5, 2013).

Desde esta posición, donde se enfatiza en la formación de las comunidades, parece contradictorio que se hable de trascender desde la educación, pero se mida el número de personas capacitadas y sensibilizadas. Esto da a entender que se espera se considere la trascendencia como una posibilidad para que las personas de la comunidad puedan acceder a una técnica y luego ser contratados por las empresas que se encuentran vinculadas a los procesos educativos, como parte de los programas de responsabilidad social empresarial y la mitigación de impactos ambientales.

Desde otra perspectiva se plantea que la atención en los procesos de sensibilización ambiental ha logrado que los saberes científicos y técnicos instrumentalicen el conocimiento de lo ambiental, sean de corte social o ingenieril. Estas acciones parecen revestirse de una nueva retórica, pero sin un acercamiento a las diferentes formas de conocimiento de las comunidades vinculadas a los procesos agenciados. De esta manera las posibilidades se cierran al considerarse maneras de accionar preestablecidas, donde la construcción con los participantes no es un

diálogo abierto, sino un proceso que retoma una ruta dada para adaptarla a la vida de los participantes.

Para una las entrevistadas este tipo de acciones responde a una posición donde se ha roto el diálogo entre los diferentes tipos de saberes que emergen en un encuentro educativo ambiental:

Lo realmente importante no es la basura ni la contaminación del agua, sino qué es lo que ha hecho que ese lugar cambie y qué procesos han transformado su territorio, lo verdaderamente importante no es lo instrumental, sino los lazos de afecto. (Entrevista No. 4, 2013).

Cabe considerar en síntesis que se han venido generando alternativas diferentes desde una visión – acción constructivista y soportadas en referentes emergentes como el del enfoque pedagógico del pensamiento ambiental complejo, el cual viene aportando reflexivamente desde sus maneras de hacer otros caminos posibles.

3.6 El territorio desde lo público

Respecto a la idea de lo político y lo público, en los testimonios recogidos en las entrevistas fue posible identificar posiciones donde lo ambiental se reconoce como pieza fundamental de lo estatal, en tanto es del interés de todos los que dependen como seres vivos del entorno ambiental. Así se identifica el interés de lo público como directamente proporcional al interés en lo político, este último, entendido como la incidencia de las comunidades en la toma

de decisiones sobre los programas de gobierno y planes de desarrollo que se implementan en cada territorio.

Ambas esferas, lo político y lo público, se perciben como parte de la ecuación ambiental, pues en la medida en que las comunidades participan y acogen los programas y proyectos que ofertan las instituciones públicas, se podrán cuidar, proteger y conservar los recursos naturales. También se ve lo público como una alianza entre comunidades y entidades del Estado para el cuidado de lo natural.

Se hace evidente en las percepciones de las personas entrevistadas la insistencia en el discurso del contrato social, pues en sus testimonios se sigue presentando el aval y reconocimiento de los acuerdos entre las partes (comunidades y Estado), demarcando lo natural como un factor de beneficio para los seres humanos que debe ser acogido y acunado por el Estado. En los discursos también se insiste en que el Estado es el responsable del cuidado y protección de los recursos naturales y que los funcionarios y los expertos en materia ambiental son quienes enseñan cómo ejercer la ciudadanía ambiental, puesto que consideran que en ocasiones las comunidades desconocen a profundidad sus problemáticas ambientales y se pueden equivocar en la manera de abordar las soluciones.

Desde esa perspectiva, se entiende la ciudadanía ambiental como el ejercicio que realizan las comunidades en la elección de programas de gobierno y en la aplicación de los mecanismos de participación, pero esto denota a su vez una dependencia de las propuestas que en estos planes se consignan y que en la mayoría de ocasiones son implementadas sin tener en cuenta las ideas de la comunidad. Por ejemplo, se habla de que lo público no conversa con amarrarse a árboles o impedir que se realicen megaproyectos de infraestructura, sino en la participación activa de los

escenarios y ambientes de participación política en el antes, durante y después de cada desarrollo, validando la consulta popular como un mecanismo donde se “consulta” a la comunidad sobre algo que ya está aprobado y en construcción, lo que significa que la participación aparece de manera maliciosa y que fácilmente puede verse y realizarse como simplemente una acción informativa para cumplir con los requisitos normativos que incluyen los factores socio-ambientales.

Otro ejemplo constituye lo que sostienen algunos actores que hacen parte de las autoridades ambientales, quienes consideran que las propuestas para la educación ambiental diseñadas e implementadas por ellos tienen como propósito no crear dependencia en las comunidades del Estado, sino crear autonomía en las mismas y que estas desconocen o no valoran el patrimonio ambiental, por lo que los funcionarios y servidores públicos son los que brindan los elementos para construir dicha autonomía.

Las mesas ambientales se reconocen como formas de organización que obedecen a un escenario público y político, siendo las instituciones públicas quienes se acreditan su creación y las comunidades a partir de estos escenarios, según las autoridades ambientales, han logrado avances tales como debatir, cuestionar y exigir al Estado mayor acompañamiento, gestión y financiación en los temas ambientales. Consideran que estas ideas se construyen desde el Estado y son los territorios quienes las apropian, formando sinergias entre Instituciones Educativas, sector privado, ONG, entre otros, para movilizarse en este sentido. Lo anterior deja ver lo incongruente frente al término de autonomía, pues toda acción emprendida por las comunidades pareciera limitada o dependiente de los actores políticos y públicos del gobierno y no desde su propia iniciativa y la realidad de los territorios. En los discursos es reiterativa la imagen del

Estado como responsable, quien debe hacer conocer las políticas, preocuparse de ofrecer referentes teóricos y proponer acciones para estos asuntos.

De otro lado, se identifica otra posición emergente entre los entrevistados, donde se aborda el tema de lo político y lo público de manera diferente, su referencia hace alusión a la ecología política, en la cual mencionan “El que me dio la claridad de cuál era el eje reflexivo fue la ecología política: la cual integra una serie de miradas de la ecología, la ecología profunda y la ecología de los pobres”. (Entrevista No. 4, 2013).

Esta referencia remite a planteamientos de Enrique Leff (2003), quien desde el PNUMA (Plan de Naciones Unidas por el Medio Ambiente), ha impulsado a reconocer la ecología política como un campo teórico-práctico en la construcción de un nuevo territorio del pensamiento crítico y de la acción política; esta ecología implica darle identidad y soporte al territorio desde la complejidad: “Le concierne no sólo los conflictos de distribución ecológica, sino el explorar con nueva luz las relaciones de poder que se entretajan entre los mundos de las vidas de las personas y el mundo globalizado”. (Leff, 2010) Es decir, aquella ecología que entiende el territorio no como el lugar donde se vive o se camina, sino como una dimensión de crisis porque se está en el camino de la razón.

Se llama la atención sobre la importancia que reviste la condición humana, así lo hacen notar los entrevistados al comentar que el problema de algunas mesas ambientales que han logrado visibilizarse y tienen una gran capacidad de movilización responde a intereses egoístas (Entrevista No. 4, 2013). En este testimonio singular se señala que lo realmente importante en los procesos educativos ambientales, es dinamizar la escucha en el proceso, considerando: ¿cómo se

nombran las comunidades? De un lado y por medio de preguntas, ir rastreando la única raíz que construye en la comunidad el afecto por el territorio, el cual se edifica desde la pedagogía y el constructivismo. Esto, acompañado de herramientas como la cartografía social, la lectura del territorio, las salidas de campo en grupo y el diálogo de saberes. Concluyen:

La mirada crítica del territorio que propone la ecología política, se da a partir del reencantamiento de la vida, que además propone el pensamiento complejo. Se requiere un vínculo afectivo con el territorio y la participación no puede ser sólo formal, requiere un diálogo profundo sobre los territorios. (Entrevista No. 4, 2013).

De acuerdo con la compilación de los relatos de las personas entrevistadas, puede afirmarse, en síntesis, que la ruta de la educación ambiental “*sin naturaleza*” opera con un molde que integra dos componentes: el contrato social y el desarrollo sostenible. De un lado está la idea de educación ambiental dominante que surge en el marco de la normatividad, que hace parte de la política pública y opera a través de mecanismos para la participación ciudadana, aduciendo la importancia del cuidado, la conservación y la protección de los recursos naturales como acciones que buscan la continuidad para las futuras generaciones.

De otro lado podríamos mencionar que la potencia de esta ruta de educación ambiental, es que en ella está el punto de partida para introducir a las comunidades en la lectura de sus territorios a partir de la movilización, la sensibilización, el diagnóstico y el acercamiento a los procesos educativos con programas, proyectos e intencionalidades que pretenden, desde la transformación de comportamientos y actitudes, favorecer la protección de la naturaleza y la incidencia en la generación de la cultura ambiental.

Como limitantes de dicha propuesta de educación ambiental debe resaltarse la

dificultad de reconocer a la naturaleza como par, además de concebir la educación ambiental desde una oferta institucional, que si bien tiene factores importantes en materia ambiental, en muchas ocasiones no sale del constructo de las comunidades, sino que se oferta según propuestas técnicas y de orden político-administrativo para después ser llevadas a las comunidades desde la perspectiva del saber experto.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la importancia de recorrer nuevas rutas que permitan reconocer la educación ambiental como un camino para el fortalecimiento de los lazos que tejen el entramado de la vida, donde las comunidades son las llamadas a generar afectos con sus territorios y reconocer la naturaleza como par, encarnando a un ciudadano reflexivo y crítico que conoce las acciones llevadas a cabo en su territorio y que por tanto se hace parte de ellas.

CAPÍTULO IV

De lugares y rutas: opciones de educación ambiental, entre lo normativo y los procesos locales en vínculo con la vida

En este capítulo la investigación se enfocará en el reconocimiento de experiencias educativas desde el ámbito de lo ambiental en dos perspectivas: una primera que se origina en la implementación de la experiencia establecida en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) y una segunda que surge de procesos comunitarios y desde las organización de dichas comunidades.

Para este proceso se realizaron visitas a cuatro experiencias que han establecido, desde su propuesta, la posibilidad de generar educación y participación desde las líneas ambientales, territoriales y culturales; el objetivo de este acercamiento fue conocer las dinámicas y vivencias de la comunidad con relación a las experiencias compartidas en torno a los procesos de organización local, desde la perspectiva educativa involucrada.

Tabla 2

Experiencias seleccionadas para el estudio de las propuestas de educación ambiental.

Nombre de la experiencia	Descripción general
PRAE: Aproximación de la escuela al desarrollo humano sostenible y a una cultura de paz en la vereda La Palma del	Experiencia desarrollada por el Centro Educativo Fabio Zuluaga Orozco desde el año 2008 y que ha sido reconocida como experiencia significativa por parte del Ministerio de Educación Nacional.

corregimiento de San Cristóbal

La Mesa Ambiental del Municipio de Belmira – Antioquia	Esta experiencia surge en el año 2008 como una iniciativa que la Corporación Autónoma Regional –CORANTIOQUIA – impulsó, y que actualmente es reconocida por su ímpetu crítico y propositivo y por la organización y promoción del primer foro regional del agua en el año 2010, convirtiéndose en un escenario de participación ciudadana en torno a las problemáticas ambientales de la región.
ASPROCIG - Asociación de productores para el desarrollo comunitario de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú – Santa Cruz de Lorica, Departamento de Córdoba	Tiene como visión la estructuración del territorio en el que comunidades rurales y urbanas adopten formas de vida sustentables, en donde prevalezca el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y generacional, así como el acceso equitativo a los recursos naturales.
Las piedras, tres lustros más allá del aula, experiencia desarrollada en la Vereda Las Piedras del Municipio de Santa Cruz de Lorica – Córdoba	La experiencia pretende “(...) fortalecer la calidad humana del hombre, la mujer, el niño, la niña y los jóvenes del campo, permeando con esto el desarrollo de sus competencias desde la propia cultura, valores y principios ancestrales...” (Ávila Nuñez, 2011).

Fuente: Elaboración propia

Estas experiencias se configuran desde dos lugares, uno asociado a la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental y otro desde el cual, la búsqueda de caminos organizativos en las comunidades, es lo que ha dado paso a la consolidación de propuestas que influyen en la mirada que las comunidades tienen de los procesos educativos. El propósito de presentar dos grupos de experiencias es el de mostrar las cualidades y atributos de aquellas abanderadas por la Política Nacional de Educación Ambiental y aquellas que surgen por la reflexión sobre realidades locales, pero que no han sido impulsadas de manera directa desde las

políticas estatales y han respondido a procesos de organización comunitaria y de resistencia local.

Dichas experiencias tienen un nivel descriptivo que le permitirá al lector conocer la génesis y el desarrollo de las propuestas de cada experiencia, ellas relatan de manera testimonial lo que ha sido el trasegar en la construcción de sus procesos de organización comunitaria y de educación ambiental y territorial. En muchos momentos del texto se hace mención de la educación ambiental y más que recuperar este nombre su aporte reflexivo se orienta a la configuración de la ciudadanía ambiental entendida como una manera de vivir en conexión con la vida, que permite nuevas formas de organización comunitaria, y que desde lo local aporta a los procesos de dinamización, consolidación de la participación y a la generación de vínculos con el territorio.

Finalmente, los cuatro relatos que se presentan a continuación son maneras de desarrollar procesos organizativos, desde intervenciones educativas que buscan la consolidación de la autonomía en las comunidades. Estas experiencias enfocadas en la formación comunitaria permitieron encontrar el sentido que devela la comprensión de la situación de insostenibilidad de la vida y la ruta de la educación como camino que permite lograr transformaciones.

4.1 De la implementación a la acción

Las propuestas que surgen desde la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), han sido un punto de partida para generar espacios de reflexión sobre las formas de relacionarse entre los seres humanos y el medio ambiente en relación con la sostenibilidad.

Se seleccionaron experiencias que han intervenido en la formación comunitaria dentro de la ruta de su fortalecimiento organizativo y la movilización consciente de maneras de vivir en el territorio que interrogan su labor desde la reflexión sobre los problemas ambientales. Los caminos recorridos por estas experiencias les han permitido dotarse de aprendizajes que superan la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental y los lleva a ubicarse en un contexto de mayor apropiación y reflexión sobre su relación con el territorio.

4.1.1 La escuela en contacto con la comunidad y el territorio.

El Centro Educativo Fabio Zuluaga Orozco, ubicado en la vereda La Palma, del corregimiento de San Cristóbal en el municipio de Medellín, ha implementado desde el año 1998, en su quehacer pedagógico, el Proyecto Ambiental Escolar PRAES, que han denominado “Aproximación de la escuela al desarrollo humano sostenible y a una cultura de paz en la vereda La Palma del corregimiento San Cristóbal”¹¹. Esta experiencia educativa ha logrado generar vínculos entre la escuela y la comunidad; comunidad que hoy reconoce las acciones de la escuela como propias al identificarse con ellas, en palabras de la maestra Martha Dionny Tobón Navas,

La escuela no es la que está en una planta física, que por lo general está ajena a la realidad del contexto, sino que es una escuela que entra en el contexto, hace parte del

¹¹Colombia. Secretaría de Educación, Municipio de Medellín. Contrato N° 4600011004. Medellín; 2008. En esta sistematización se plantea como una propuesta educativo – ambiental, que busca construir estrategias de articulación entre la escuela y la gestión ambiental, desde una metodología centrada en la investigación, que orienta el PRAES en la reflexión crítica de las realidades locales y la problemática ambiental, asociada a las prácticas culturales inadecuadas que generan deterioro en la micro cuenca La San Francisca, la cual atraviesa geográficamente la vereda e influye directamente en las dinámicas sociales y culturales de la localidad.

contexto, tiene su dinámica en el contexto, es una escuela que se abre para que entren los actores a interactuar con ella. (Tobón Navas, 2014)

Esta visión de la escuela ha llevado a la maestra al planteamiento de una propuesta educativa que busca la participación de la comunidad en los procesos que se desarrollan al interior de la escuela.

Martha Dionny Tobón Navas inicia su proceso en el Centro Educativo Fabio Zuluaga Orozco en el año de 1998. Respecto a la experiencia educativa, señala como uno de los movilizados de la experiencia la desvinculación de la escuela al contexto; menciona que al llegar se encontró con una escuela puesta en el espacio con “poca interacción con la comunidad, además la comunidad no tenía sentido de pertenencia por la escuela, por el cuidado de la planta física, que para el momento se encontraba deteriorada” (Tobón Navas, 2014). El deterioro de la planta física fue el primer elemento que la llevó a cuestionarse sobre ¿cómo era posible que en una escuela de la ciudad se viviera dicha situación de poca dotación y de deterioro en la infraestructura? Compara con su experiencia anterior en San Andrés de Cuerquia, donde, como directora del centro educativo rural, había logrado obtener dotación y mantener la planta física en buen estado. Relaciona lo visto en la escuela a su llegada como consecuencia de la poca gestión y de una comunidad que no desempeñaba ningún papel en la escuela; esta observación generó en ella mayor motivación, lo que la llevó a comenzar un proceso que inició en el espacio de su aula que posteriormente se irradiaría a la escuela y finalmente en la comunidad.

El proceso se implementa buscando el acercamiento con la comunidad, de tal manera que esta participe de los procesos escolares, partiendo del reconocimiento de la cooperación de la comunidad como fundamental para el desarrollo de las propuestas educativas. Se inició el trabajo

con estrategias que permitieron la recuperación de la imagen de la escuela en la comunidad, al tiempo que la comunidad se fue acercando, se preguntó por la manera de acercarla a la escuela, ¿cómo involucrar la comunidad después de tenerla alejada por tanto tiempo? Y ¿cómo lograr que este vínculo perdurara en el tiempo, qué persistiera por encima de las personas?; ¿cómo hacer para que la comunidad, además, disfrutara de los espacios en la escuela?

Se inicia así un acercamiento por medio de actividades sencillas: organizar el aula de clase (pintar las paredes y reparar la silletería), luego pasar a organizar la escuela, hacer la fiesta de la madre y después la fiesta de la familia; con la finalidad de que la gente tuviera un motivo para ir a la institución, pero que esos motivos fueran significativos para la comunidad y de esa manera se pudiese construir el vínculo con esta. La maestra describe este proceso de la siguiente manera: “aproveché que venía como docente y me organicé con los muchachos del bachillerato y los adultos, y con las mamás de mi grupo, empecé arreglándola con ellos, pintándola, recogiendo colaboración para organizar, empezando primero por el aula” (Tobón Navas, 2014). Su estrategia fue recurrir a actividades que se hacen en la cotidianidad como el arreglo de la casa, o en este caso de la escuela, para generar apropiación del espacio. De igual manera, el recurso que hace de las celebraciones como el día de la madre refiere a la búsqueda de un encuentro a partir de momentos importantes para la vida en comunidad.

Es así como se comenzaron a generar los lazos entre la comunidad y la escuela; poco a poco la escuela empezó a ser un referente central en la vida veredal, y se comenzó a interesar por lo que sucedía en ella. La maestra comenta, como evidencia del vínculo con la comunidad, que para el año 2004, tras la jubilación de la directora del Centro Educativo, la comunidad solicitó que ella fuera la nueva directora. Afirma que esto se debió a que la gente la reconocía,

especialmente por su trabajo con los adultos; lo que ratifica la generación de un clima de confianza que afianzó el acercamiento con la colectividad.

Desde su nuevo rol como directora del centro educativo Martha Dionny Navas, comienza el proceso de reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), junto con la estructuración del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Para esta construcción se valió de lo aprendido en el proceso formativo del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional: “Incorporación de la Dimensión Ambiental en Áreas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (Ministerio de Educación Nacional (MEN); Ministerio del Medio Ambiente (MINAMBIENTE); Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2002), del cual hacía parte desde el año 1997. Señala que teniendo en cuenta su experiencia en el programa, inicia la construcción del PRAE desde el contexto en donde se inscribe la escuela; desde el conocimiento de las dinámicas naturales, culturales, políticas y económicas de la vereda; y desde esa lectura del contexto la comunidad se vinculó aún más, tanto los niños, como las familias y los maestros. Se abrieron espacios de participación y se inició el proceso de diseño de las estrategias pedagógico-didácticas, que permitieron avanzar en la construcción del PRAE.

Inició el proceso con la lectura del contexto que condujo a que de manera colectiva se iniciara una identificación de la situación ambiental de la vereda, del corregimiento y del municipio. Se identificaron varias problemáticas ambientales y se seleccionó, como eje del PRAE, aquella que les brindaba la oportunidad de analizar y reflexionar acerca de esa problemática ambiental y de la configuración de la comunidad. Esta posibilidad se encontró al abordar las prácticas culturales inadecuadas para el manejo de la cuenca. Desde esta situación, las estrategias pedagógicas, asociadas al PRAE, comenzaron a tomar forma y a permitir pensar la escuela y la educación desde otra perspectiva a partir del manejo de áreas del conocimiento

integradas, que dieron paso a una concepción del conocimiento desde la integralidad, y en donde el análisis de los eventos o de las situaciones problemas se constituyó en un ejercicio de integración de las áreas, procurando la interdisciplinariedad donde, de forma simultánea, se tocaron distintas dimensiones del problema. En palabras de la maestra Martha Dionny Navas, esta condición permite trascender a una escuela que se piensa desde el encuentro de los saberes y en donde todas las acciones desarrolladas siempre están orientadas desde esa mirada de la educación ambiental, al pensar la estructura del Plan Educativo Institucional desde lo ambiental. Así lo menciona: “nos organizamos para que la vida de la escuela tenga que ver con la educación ambiental, todas las actividades que desarrollamos están orientadas desde esa mirada”. (Tobón Navas, 2014).

La reestructuración del PEI y la puesta en marcha del PRAE han permitido vincular la familia y la comunidad en los espacios de la escuela. La maestra Martha Dionny Tobón Navas, señala que los padres y madres participan cada mes en el aula acompañando el proceso como voluntarios, además de vincularse a tertulias. Comenta además que en este espacio se busca incentivar el diálogo, la recuperación del saber local y la construcción del conocimiento, en torno a un problema de interés para la comunidad. (Tobón Navas, 2014).

Otro tipo de encuentros para la participación comunitaria, son los que han denominado “Encuentro de Saberes”, y que se entienden como una estrategia pedagógica que hace parte del proyecto ambiental escolar (PRAE), la cual se ha enfocado en la socialización de experiencias dentro del aula. Estas están asociadas con la implementación del PRAE en diferentes instituciones educativas, cuyos encuentros anuales hacen parte del proceso de implementación del PRAE en el que participan diferentes actores de la comunidad educativa: escuelas y colegios de la localidad y la región y otras instituciones u organizaciones interesadas en el desarrollo de

experiencias educativas implementadas dentro del ámbito de los Proyectos Ambientales Escolares; en espacios académicos como conferencias y talleres que organiza el Centro Educativo dentro del marco del desarrollo del PRAE.

Llama la atención, para la reflexión que concierne a este estudio, el sentido que éste proceso aporta a la manera de comprender la escuela y las prácticas pedagógicas, en ese sentido, abrir estos espacios de participación implica un cambio en la concepción de la escuela donde ya no se entiende ni se vive de manera aislada, y ajena a la realidad, ni al lugar donde desarrolla su acción; sino que es comprendida como una manera de estar en el territorio, en relación con el contexto, haciendo parte de él y vinculando sus dinámicas a los procesos formativos, además de desarrollar otros más allá de la escolarización. Es pues una nueva escuela que se abre para que entren los actores a interactuar con ella, y esta interacción se reconoce como lugar para la construcción de conocimiento significativo; porque no solo en la escuela, como escuela ambiental abierta, aprenden los niños, sino que aprenden también los maestros y aprende la comunidad (Tobón Navas, 2014). Igualmente, por medio de las estrategias pedagógicas generadas en el marco del proyecto ambiental escolar, las cuales han permeado todas las acciones de la escuela, se logra vincular a la comunidad en los procesos escolares y a la escuela en la realidad de la comunidad, dando paso a una nueva forma de convivir en el territorio.

Toda esta dinámica finalmente ha permitido que, desde la experiencia, se genere una construcción social del conocimiento, lo que es reconocido como educación ambiental; una educación que parte de la participación, de la integración de la escuela y de las acciones que van más allá del aula; porque la idea de educación ambiental a veces se compara con la huerta o la campaña de reciclaje cuando en realidad es algo más profundo. Para el Centro Educativo Fabio Zuluaga Orozco la educación ambiental viene dada por:

Una nueva relación entre escuela - comunidad, basada en la interacción permanente y el diálogo interinstitucional, que se promueve desde la escuela y que le permite a la comunidad educativa insertarse en los procesos de desarrollo local. Por ejemplo, en la participación de la construcción del Plan de Desarrollo Corregimental (2004 – 2005 - 2008) y en el Programa de Presupuesto Participativo, siendo la escuela la primera institución en recibir recursos de este programa en el corregimiento (2004), como resultado de su impulso a la participación desde los nuevos liderazgos, materializados en propuestas enfocadas en procesos formativos para el desarrollo institucional. (Secretaría de Educación de Medellín (Educame), 2008, pág. 45)

Gracias a este proceso la comunidad educativa reflexiona en el plano del desarrollo, pero de un desarrollo pensado desde lo humano como parte del ser, de la persona en todas sus dimensiones; tanto en la dimensión social, como en la cognitiva y en la física. Además, en esta visión del desarrollo, visto desde la propuesta del centro educativo, la concepción del desarrollo sostenible juega un papel importante entendido como el uso practicado de manera racional y reflexivo de los recursos naturales; y es desde ahí que se enmarca la propuesta, donde desde lo local, se pretende formar integralmente, con el fin de que la persona educada de ese modo sea un mejor ciudadano, con mejores relaciones con los otros y con el entorno, teniendo como consecuencia una cultura de paz en la ciudadanía.

Finalmente, todo el proceso vivido en el desarrollo de la experiencia ha ocasionado que el centro educativo sea reconocido en el ámbito local y nacional. Esto se ha generado por:

La relación con instituciones de los diferentes sectores del departamento: educativo, ambiental, universitario y ONG, con los cuales interactúa a través de actividades

académicas y formativas, unas veces como orientadora de las reflexiones y otras como parte de los pares académicos en una comunidad educativa en construcción.

(Edúcame, 2008, pág. 63)

4.1.2 Mesa Ambiental Belmira

Belmira es un municipio que está ubicado a 2.550 metros sobre el nivel del mar y a unos 50 km del municipio de Medellín. Su economía actual está basada en la actividad agropecuaria, básicamente la relacionada con el cultivo de la papa (cultivo con el cual se adecuan las tierras para después establecer hatos ganaderos), la ganadería de leche y de levante, y la piscicultura; aunque es importante recordar que el proceso de ocupación del municipio está asociado a la minería, siendo este un sitio de paso de la zona del Cauca por la meseta hacia el Valle de Aburra. Belmira posee dos corregimientos: Labores y Quebraditas; y gran parte de estos territorios hacen parte del Distrito de Manejo Integrado Páramo de Belmira (DMIPB), el cual comparte con otros municipios del Altiplano del Norte Antioqueño (Alcaldía de Belmira, 2014).

La conformación geográfica de este municipio, aunado a la distribución territorial que se hizo del mismo, ha generado algunas desconexiones que hoy son evidentes. La llegada de un sistema de producción cuya premisa es la ocupación destructiva con la ganadería intensiva, esto ha ocasionado que ciertos lugares donde antes tenían una dinámica social muy activa, hayan desaparecido y solo queden sus recuerdos en la memoria de aquellos que hoy, de manera afectiva, se resisten a salir de un pueblo que en términos de lo moderno, no les ofrece nada (Alcaldía de Belmira, 2014).

Estos territorios, espacios de vida, están más permeados por la dinámica lechera de Colanta, que se instauró en esta zona con todo su sistema de producción desde el año 1964. La industria lechera es, por lo tanto, la principal fuente de ingresos para la región, pero está basada en el monopolio y la mano de obra barata. Grandes terratenientes que viven en la ciudad de Medellín y algunos pequeños que aún resisten, además de los trabajadores asalariados de estas fincas, son los que le imprimen cierta dinámica social a la región.¹²

Otra dinámica que vale la pena resaltar y en la cual es importante hacer una especial mención por ser producto de análisis de esta investigación, es la de la Mesa Ambiental. Esta mesa se ha reconocido por su ímpetu crítico y propositivo dado que organizó y promovió el Primer foro regional del agua en el año 2010. Representa una porción importante de los sectores de la comunidad de Belmira, cuya población se ha centralizado básicamente en trabajar en las zonas de la ladera y en el centro occidental del páramo. Se han reconocido gestiones orientadas a la generación de algunos proyectos de interés comunitario, como el Acueducto de la Candelaria y los proyectos que se venían realizando en el marco de la conformación del DMI (Distrito de Manejo Integrado) con el Instituto Humboldt. Además, se realizaron algunos proyectos con la Red Colombiana de Agricultura Biológica (RECAB)¹³, que aún hoy se siguen trabajando, entre otros que trabajan la ganadería sostenible, la cual busca mantener algunos corredores biológicos, todos estos apoyados por CORANTIOQUIA.

¹²Tomado de “Informe final del municipio de Belmira. Proyecto Red Social de Monitoreo para Alertas Tempranas”. Este informe es un borrador y no se encuentra publicado por tal razón no se encuentra en la bibliografía.

¹³ Asociación de productores, proveedores, consumidores, organizaciones sociales y aliadas; articulados para defender el territorio; con el objetivo de desarrollar programas educativos ambientales y culturales que contribuyan al desarrollo.

En el blog creado por la Mesa Ambiental de Belmira se encuentra su identidad, misión y visión, se identifican como un espacio de participación ciudadana para crear, impulsar, orientar y liderar planes y proyectos encaminados a preservar y potencializar el patrimonio ambiental que tiene Belmira. Ellos pretenden generar espacios de concertación y trabajo conjunto, con miras a la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas ambientales existentes. Buscan ser, en el año 2015, la Mesa Ambiental constituida como eje central de los procesos participativos para la gestión de proyectos que contribuyan a una cultura ambiental en el municipio (Mesa Ambiental de Belmira, 2015).

La Mesa Ambiental de Belmira surge en el año 2008 como una iniciativa que la CORANTIOQUIA impulsó. La corporación tuvo el propósito de organizar las comunidades en torno a las problemáticas ambientales para la gestión ambiental municipal y consolidar organizaciones que promovieran la participación ciudadana. Lo anterior, en el marco de la propuesta de la Red de Participación en la Gestión Ambiental del Territorio¹⁴ (RED PEGATE), que llega a los municipios a través de las administraciones municipales, la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria (UMATA) y los alcaldes. Hoy en día la Mesa Ambiental lidera el proceso que CORANTIOQUIA convoca y apoya (Mesa Ambiental de Belmira, 2015).

Otro factor que impulsa la movilización e inicio de la Mesa Ambiental de Belmira es la Institución Educativa Presbítero Ricardo Luis Gutiérrez Tobón desde el PRAE quien, a partir de jornadas pedagógicas, generó sensibilización en la comunidad y motivación para participar en las discusiones y consultas de la mesa. El propósito de este PRAE ha sido fortalecer el pensamiento ambiental en torno a la valoración de los recursos existentes, especialmente el páramo de Santa

¹⁴ Red que se preocupa por la sostenibilidad del medio ambiente en los ochenta municipios del centro de Antioquia.

Inés. En la mesa participan los estudiantes con el fin de hacerlos partícipes y para que se fortalezca el liderazgo ambiental (Mesa Ambiental de Belmira, 2015).

La Mesa Ambiental ha permitido la participación ciudadana a partir de encuentros como:

- a. El foro regional del agua, que generó reconocimiento local y nacional.
- b. La conformación de la Corporación Fondo Regional del Agua (COFORA), encargada de la protección y preservación del agua. Iniciativa que surge como propuesta del Foro Regional.
- c. La participación y encuentros con las instituciones educativas.
- d. El encuentro con las juntas de acueductos de los municipios de la región y líderes de las veredas para el análisis del problema del agua en Belmira (Mesa Ambiental de Belmira, 2015).

Además, la Mesa Ambiental es una iniciativa popular donde tienen la oportunidad de participar los que quieren, que posee liderazgo en la región del norte siendo un referente y un apoyo para que otras mesas estén involucradas en los procesos. En estos se han desarrollado discusiones y debates en relación con los sistemas ambientales, específicamente en lo relacionado al páramo Santa Inés, de allí los cuestionamientos e insatisfacción que implica poseer un recurso que es explotado y del cual pocos se benefician. Relatan, desde sus inicios como organización ambiental, el acompañamiento con el Instituto Nacional de Recursos Naturales Renovables (INDERENA), donde se formaron los contratos verdes; y luego con CORANTIOQUIA, quien ayuda a la conformación de la Mesa Ambiental. Reconocen que al velar por los intereses de los campesinos de Belmira, es decir, la mayoría de habitantes del municipio deben tener en cuenta el cuidado y la protección del ambiente, pero, también

reconocen que los campesinos no pueden pensar en conservar la áreas protegidas con el “estómago vacío” y advierten a los diferentes actores con intereses en dicho recurso, que ellos no son los únicos que deben sacrificarse en este escenario. Los campesinos con mayores niveles de pobreza no pueden hacer uso del patrimonio natural para subsistir porque deben protegerlo para ajenos, de ahí que la Mesa Ambiental pone en entredicho el uso del recurso agua versus las oportunidades de calidad de vida de quienes habitan el territorio y de quienes deben cuidar el recurso para “otros”.

Del 100% del territorio de Belmira el 70% está declarado como área de protección con sus tres cuencas más grandes: Río chico, y dos quebradas que van a Río grande, privilegios que sus habitantes reconocen y saben que tienen que cuidar a partir de la conservación del bosque y de la protección de al menos un humedal por finca -hoy existen 200 o 300 fincas en Belmira, cada una con humedal-. Esto se apoya con programas de reforestación. Además, también trabajan para la protección de la reserva natural y cuidan sus fuentes de agua para manejar el mínimo vital para cada finca.

En síntesis, la Mesa Ambiental de Belmira tiene un sinnúmero de potencias y debilidades. De las primeras podemos mencionar la integración del PRAE a las iniciativas de corte ambiental comunitaria; la movilización y reconocimiento a partir del patrimonio ambiental que tiene el municipio con el Páramo de Santa Inés; y la organización de propuestas como el Foro Regional del Agua y la conformación de COFORA. De otro lado, sus debilidades se evidencian básicamente en el poco respaldo a las alternativas presentadas y priorizadas por la Mesa Ambiental en relación con las actividades económicas de la región y los intereses políticos; además denota cierta dependencia de otras instituciones para la toma de decisiones y ejecución de propuestas.

En conclusión, es posible reconocer en las anteriores iniciativas de educación ambiental construcciones que dirigidas a la dinamización de la participación, adquieren su mayor fortaleza al consolidar su acción en la identificación y lectura de los contextos y los territorios en donde se desarrollan.

Sus propuestas en educación ambiental se han enfocado principalmente en desplegar los planteamientos que mantienen la escisión ser humano – naturaleza, haciendo énfasis en aspectos como la conservación para el mantenimiento de las materias primas, que son el soporte del desarrollo económico, manteniendo el enfoque orientado desde la Política Nacional de Educación Ambiental.

Sin embargo, los casos explorados demuestran aprendizajes que van más allá de la implementación de la Política, pues fundamentan su razón de ser en un proceso de educación ambiental que se potencia y fortalece desde la dinamización y participación comunitaria y que, desde los propios territorios reconocidos, muestran posibilidades para expandir su campo de reflexión y acción en la ruta de construir otra manera de habitar reconociendo el tejido complejo de la vida.

4.2 La vida, el centro de la educación ambiental

De otro lado han surgido nuevas miradas que permiten abordar la educación ambiental desde otras perspectivas diferentes a las definidas por las políticas ambientales implementadas por el Estado. Son estas propuestas desde las cuales se busca rescatar el saber local, donde el sujeto se vincula con su territorio para recuperar la red de la vida. Una educación que reconoce los contextos y las maneras de relacionarse desde el respeto por la diversidad.

A continuación, se hace referencia a los aspectos que hacen de estas propuestas un punto de partida para re-pensar la educación ambiental.

4.2.1 Asociación de Productores para el Desarrollo Comunitario de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú (ASPROCIG).

La siguiente experiencia de educación ambiental fue seleccionada porque representa la resiliencia de una comunidad que, luego de vivir una situación de crisis a nivel regional, logró reflexionar y tomar medidas para reconstruir el tejido social y natural desde sus saberes ancestrales. A partir de lo ocurrido, la comunidad se organiza y, sin la ayuda de terceros, logra replantear una estrategia como proyecto de vida que reivindica la educación ambiental desde la reconciliación con las diferentes formas de vida.

La principal causa que movilizó a ASPROCIG para convertirse en una organización de segundo grado, fue la experiencia vivida en los años noventa con la Hidroeléctrica Urrá I, mega-proyecto que, según sus comunidades lo definen como lo que dio inicio al movimiento de la cuenca. Teniendo en cuenta que la mayoría de los habitantes del Bajo Sinú son pescadores y agricultores, el mega-proyecto ocasionó un impacto grave en sus comunidades, realidad que le permitió a esta organización darse cuenta de cuán importante era unirse y que además debían implementar una serie de proyectos que dieran frente a la situación crítica y amenazante (ASPROCIG, 2014).

Surgida como organización en los años 90, su objetivo fundamental fue la reclamación de tierras. ASPROCIG se constituyó como una organización que agrupaba comités que se reunían

según la coyuntura y las problemáticas que atentaban y amenazaban la supervivencia de las familias de los campesinos, pescadores y agricultores del Bajo Sinú. Tuvieron una experiencia desafortunada, pues abordaron caminos permeados por la maquinaria política del momento, que no tenía otro interés que sumar adeptos aprovechando la situación desfavorable de dichos grupos y poblaciones, debido a esto, no tenían otra salida sino esperar a que la administración de turno pudiera abogar por ellos. Pero en muy poco tiempo se dieron cuenta de que esas relaciones y prácticas poco o nada tenían que ver con el desarrollo de sus comunidades, advertencia que sirvió para fortalecer el proceso organizativo y político construyendo lo que hoy son: una organización para el desarrollo local y regional (ASPROCIG, 2014).

Sin embargo, es preciso devolverse a la génesis de ASPROCIG para recordar que el principal detonante de su consolidación fue la defensa de la tenencia de la tierra, situación problemática que comenzó un largo y complejo camino hasta la fecha. En Córdoba empezaron a presentarse fenómenos naturales donde la Zona Delta comenzó a salinizarse y las familias tuvieron que buscar una zona que ofreciera las mismas condiciones para la producción de arroz, el plátano y el papocho¹⁵, que era utilizado para su alimentación y sustento, escenario que generó la invasión de la Ciénaga. Poco a poco fueron repoblando gran cantidad de áreas de la Ciénaga, con el agravante de que estaba siendo colonizada por terratenientes que venían en un proceso de desecación de la misma, este generó una disputa entre sus habitantes, pero se dio de manera individual, entendieron en este proceso que la reclamación realizada de una a una, les ponía en una gran desventaja, lo que les llevó a constituir acciones conjuntas. Para los terratenientes era fácil hacerlos a un lado debido a su objetivo de reclamación, hecho que en los años noventa hizo que ASPROCIG se organizara y, como ya había una idea desde los comités, fue posible que

¹⁵ Tipo de plátano.

algunas agencias internacionales apoyaran proyectos de operación de especies menores o recuperación de semillas. Gracias a esto, los habitantes comenzaron a conseguir cooperación internacional y asesoría jurídica, que era lo que requerían para hacerle frente a la necesidad de respaldo en la tenencia de la tierra (ASPROCIG, 2014).

Así desde su posición como dueños de la tierra, pudieron comenzar a incidir y a intervenir en su manejo, replica ASPROCIG. Hoy cuentan con posesión de las tierras en algunas zonas como la Delta y la Zona Sur margen derecha; ya han conseguido contratos de comodato, pero todavía no cuentan con escritura pública, la comunidad advierte que no les preocupa adquirirlas, la experiencia les ha enseñado que cuando se hacen propietarios de la tierra, llega un terrateniente que ofrece una importante cantidad de dinero y la venden. Por esta razón, han comenzado a tomar cartas en el asunto, proponiendo que el propietario no pueda someter el predio a la venta, sino que, como campesino, posea la parcela, la ponga a producir y sólo cuando esta termine su producción, pueda dársela a otro campesino, que tampoco puede venderla. Mencionan además que “la tierra es de todos menos de nadie” (ASPROCIG, 2014). Ello ha fortalecido el proceso, porque no se ha convertido en un negocio y, por el contrario, todos quieren trabajar la tierra, porque saben que dependen de ella.

Han emprendido igualmente una serie de proyectos como los Bosques de Galería en las riberas del río y en las zonas de amortiguamiento de humedales en donde ya toda la vegetación nativa ha desaparecido. Para asegurar el bienestar de la naturaleza. El bosque que siembran es algo que se asemeja a un bosque virgen y natural; hace las veces de un sistema natural que relacionan con los agro-sistemas, porque hay muchas familias que están ubicadas en zonas aledañas a la ribera y existen zonas que también han sido devastadas por la hidroeléctrica. Esto produce un deslizamiento del suelo y a su vez aumenta la posibilidad de inundaciones en las

comunidades, por lo cual, a través de actividades como la siembra de bosques de galería se han mejorado las condiciones y minimizado los impactos de las inundaciones.

Igualmente ha sucedido con los proyectos de microacueductos y cosechadoras de agua. En la actualidad hay zonas que tienen sequía porque han pasado más de seis meses sin lluvia, pero gracias a los proyectos llevados a cabo y mencionados anteriormente, no tienen los problemas que antes tenían por el agua.

También se han establecido a través de los Proyectos en Diques Altos (PARAS), proyectos que buscan amortiguar las inundaciones para que las comunidades que se inundan en un 100% tengan un resguardo. Estas comunidades tuvieron además una experiencia exitosa con una organización de ASPROCIG, ubicada en el Municipio de Purísima, con un proyecto colectivo que además de albergar familias en la época de inundaciones, también incubaba la apicultura alternativa, los cultivos agroecológicos y los sistemas de riego con energía solar y paneles solares.

Esta experiencia de organización señala que su ruta se vincula a una concepción de desarrollo local endógeno, entendido como un proceso de largo plazo que ha tomado la decisión de no ir en contra de las políticas y ayudas del Estado, pero sí realizar un análisis que verifique cuáles elementos son apropiados y cuáles no son convenientes, además de cómo podrían generar conocimientos para ser sustentables en su propio territorio. En consecuencia, esta organización construyó una propuesta de desarrollo rural territorial propia, en diálogo reflexivo con las propuestas venidas como oferta desde diferentes instituciones.

Como organización han diseñado diferentes proyectos articulados a una propuesta de desarrollo que ha permitido que sus comunidades y familias se apropien de su territorio, señalan que gracias a ello hoy tienen resultados que han favorecido la permanencia en el territorio, el tener una forma de habitar sostenible en el tiempo, hechos que después de veinticinco años han tenido reconocimiento desde lo local y lo regional. Ha sido un trabajo arduo, constante, de sacrificio de cada una de las familias, sin embargo, han ganado experiencia y pueden aconsejar al campesino que acostumbraba a sembrar con fungicidas, pesticidas y herbicidas a que utilice productos agroecológicos, como el bocashi¹⁶ o los purines, que benefician lo ambiental y la economía y son realizados por ellos mismos.

Los habitantes de la comunidad han rescatado sus saberes y valoran los conocimientos ancestrales, resaltan la importancia de saber escuchar la experiencia y el accionar de los habitantes de la región que se dedican a la pesca y la agricultura. Lo anterior, lo activan a partir de la construcción de espacios para el diálogo de saberes con personas que son miembros de la organización y con las diferentes personas de diferentes generaciones de la zona; además de encuentros de intercambio, trueque, optimización, y equitativa distribución de la cosecha.

Según los miembros de ASPROCIG, ancestralmente los Zenúes tenían un sistema de vida formidable, pues contaban con un sistema llamado *espina de pescado*, que están rescatando a partir de los proyectos que se movilizan en la actualidad, este sistema consiste en una manera de sembrar que permite que los cultivos obtengan los nutrientes sin que el suelo pierda todas sus

¹⁶El Bocashi es un producto elaborado con salvado de arroz o de trigo. Es un producto de gran poder antioxidante, que ayuda a las plantas en su crecimiento. Es utilizado actualmente en la huerta y en la jardinería para mejorar el ciclo de las plantas (Bokashi Composting Australia , 2014).

propiedades, a partir de aprovechar los ciclos de inundaciones de las zonas bajas. Por nombrar una de las potencialidades ancestrales.

Del acercamiento a esta experiencia es posible identificar que la fortaleza de este proceso organizativo surge asociado a sus múltiples formas de acción; una de ellas está referida al contraste de saberes entre sus miembros, en la cual, a partir de tertulias y espacios de reunión, se realiza un intercambio de conocimientos conversando en torno a temas ambientales ancestrales: Cómo era antes, cómo se sembraba, con qué herramientas o en qué tiempo del ciclo lunar; lo que permite identificar la manera de proceder de sus ancestros y compararla con las acciones de siembra en la actualidad.

(...) cuando sembraban el arroz con el peque (herramienta para sembrar), se palanqueaba, para ir hollando el suelo con una especie de estaca y para que no se lo coma la paloma, se le ponen ramas para que quede sellado. De esta manera no se utilizan químicos ni se quema. (ASPROCIG, 2014)

De esa manera se identifica un sistema de cultivo en donde se han generado más de veinte espirales agroecológicas, conformadas por cada una de las organizaciones y grupos que están más cerca entre ellos. Dependiendo de la cercanía se instalan las espirales agroecológicas; un espacio donde se reúne la comunidad para compartir el conocimiento ancestral y donde debaten problemas de tipo ambiental; por ejemplo, si hay insectos en el tomate, problema que puede solucionarse con el uso de insecticidas orgánicos como el aluvión (toda la materia orgánica de suspensión que viene de las inundaciones, se decanta y se recogen todos los nutrientes). La comunidad se fortalece con estos conocimientos en tanto se mantiene el flujo de información que ayuda a preservar el medio ambiente a un bajo costo.

Hoy, la Propuesta de educación ambiental de ASPROCIG tiene reconocimiento local, regional, nacional e internacional, y está basada en cuatro áreas:

- a. Adaptación al cambio climático: a través de los ecosistemas de patio, los agro ecosistemas colectivos y los agro ecosistemas de parcelas, se trabaja a nivel de comunidades agroecológicas que, como en la Zona Margen Izquierda y la Zona Margen Derecha, todo se hace a través del margen del río aprovechando la diversidad que ofrece la naturaleza en función de dinamizarla y fortalecerla.
- b. Seguridad alimentaria: es todo lo que se hace en los agrosistemas de vida que, de la misma manera, se realiza en los patios de las viviendas.
- c. Producción-conservación: es un tema muy discutido en todos los espacios porque hay quienes opinan que no es posible, ya que si se realiza la producción, la conservación es más difícil. Sin embargo, ASPROCIG ha demostrado con proyectos de investigación, que ambas pueden tener relación. Además, se realizan ferias agroecológicas en donde se exponen los proyectos, se evalúan y realizan las exposiciones.
- d. Agua y saneamiento básico: tecnologías que se han generado para la potabilización del agua con proyectos comunitarios, planteados desde la misma comunidad. Por su parte, ASPROCIG tiene diseñado el micro acueductos que ya están dando resultado. Pues el comité creado allí para la administración del agua ya está facturando (ASPROCIG, 2014).

ASPROCIG dice ser hermético con la información y parece que esto le ha permitido consolidarse como alternativa para sus miembros, un profundo sentido de tejido comunitario y de asociación solidaria donde la acción política se reconoce en la construcción de este proceso,

donde vida , territorio y producción colectiva y familiar se constituyen en los actos de fortalecimiento y deconstrucción de poder propio, una manera de vivir que les permite autonomía e independencia de los avatares del mercado y también de los movimientos de las políticas estatales, uno de sus miembros activos relata:

Por eso somos sostenibles (...) en principio nos dieron garrote, se aprovechó esto y luego en los debates para la demanda a la Hidroeléctrica de Urrá se informó a la comunidad porque muchos no sabían de qué se trataba el proyecto de Urrá, sólo les decían que la energía iba hacer barata, iba a generar trabajo, la hidroeléctrica iba a traer desarrollo multipropósito (...) fue un desastre. (ASPROCIG, 2014)

En una experiencia como esta y en la ruta de este proceso investigativo cabe preguntarse por la concepción de educación ambiental que emerge en ella, así, del acercamiento a esta fue posible reconocer entre sus características más importantes: tener elementos que dinamicen todos los procesos de la vida de las comunidades –producción diversa, saberes ancestrales, relaciones entre diferentes grupos, aprovechamiento de diferentes ecosistemas, reconocimiento a todos sus integrantes como familia y como comunidad en la perspectiva de una construcción colectiva donde las diferencias se identifican por lugares de acción pero no desde lo jerárquico, en la construcción de un proceso de habitar autónomo y con posibilidades de permanencia en el tiempo de manera sustentable.

ASPROCIG atiende todas las necesidades o cuestionamientos que impliquen asesorías de proyectos alternativos, con el fin de buscar soluciones para que las comunidades puedan seguir siendo sustentables.

ASPROCIG lidera las siguientes políticas:

- a. Restauración y manejo sustentable de ecosistemas estratégicos.
- b. Interdependencia regional.
- c. Democracia participativa.
- d. Autonomía local.
- e. Valoración del conocimiento local.
- f. Promoción y defensa de los derechos fundamentales.
- g. Equidad de género y generacional. (ASPROCIG, 2014).

Objetivos:

- a. Mejorar en forma colectiva e individual la calidad de vida de las familias campesinas y de pescadores e indígenas asentados en los alrededores de los humedales de la eco-región cuenca baja del Río Sinú, comunidades que integran los grupos afiliados a ASPROCIG.
- b. Fortalecer a través de un proceso gradual de capacitación, la capacidad institucional de ASPROCIG para actuar en el territorio.
- c. Fortalecer a ASPROCIG como un proyecto organizativo de base, que oriente y lidere en la eco-región cuenca baja del río Sinú procesos autónomos, dinámicos y alternativos.
- d. Restaurar y manejar integralmente los humedales de la eco-región de la cuenca baja del Río Sinú con los cuales las comunidades afiliadas a ASPROCIG interactúan directa e indirectamente (ASPROCIG, 2014).

De lo anterior se estima que la experiencia anidada por ASPROCIG reviste elementos sostenibles en un proceso de construcción de la relación de igualdad de la relación hombre-naturaleza, mediado por el reconocimiento del contexto social, cultural y político, que está atravesado en un territorio que define lo local y ancestral como ejes del desarrollo.

4.2.2 Un sueño personal convertido en una realidad comunitaria.

En la vereda “Las Piedras” corregimiento de Manantial, municipio de Lorica (Córdoba), ubicada en la margen izquierda del Río Sinú, surge un sueño que se despliega en la realidad y se vuelve parte de la vida de sus aproximadamente doscientos habitantes, quienes conforman una gran familia y han logrado transformar sus vidas con el fin de alcanzar una mayor calidad de vida. La realidad que vive hoy la vereda es el resultado del proyecto de vida de una de sus más queridas habitantes, la maestra Edis Isabel Ávila Núñez; quien desde niña comprendió que su misión se encontraba ligada a la educación; y quien se convirtió en el puente que facilitaría los procesos de construcción comunitaria entre niños, jóvenes y adultos de su vereda. Fue ella quien plantó la semilla que permitió reconocer y tejer esta forma de comprender la realidad y de vivir en comunidad.

La maestra Edis, muy joven, reconoció que no eran fáciles las condiciones de vida de su tierra: se habían perdido las tradiciones; existía escasez de recursos y su comunidad era poco visibilizada por las instituciones del Estado. La niña que era, que ya se visibilizaba como maestra, se propuso contribuir a cambiar esta realidad, encontrando en la educación el mecanismo para regresar a sus raíces y retribuir en algo lo que la tierra le había proporcionado.

El sueño comenzó a tomar forma cuando inició su formación académica. Para lograr la meta de ser maestra, tuvo que realizar sus estudios en la Escuela Normal, en Lórica, era algo complicado para una familia campesina que, como es frecuente en nuestro país, vive con limitaciones económicas que impiden, en muchos casos, el acceso a la educación. Sin embargo, y pese a la adversidad, una misionera teresiana, que llega a la vereda en misión evangelizadora, le posibilita el ingreso a la escuela normal. Con esfuerzo y dedicación, lejos de su familia y de su tierra, se preparó para servir a su comunidad. En esta experiencia no solo aprendió los conocimientos necesarios para la labor docente; sino que se preparó también en todos los oficios que estaban a su alcance: tejer, coser, hacer pan, dar primeros auxilios, entre otros; puesto que para ella no sólo importaba aprender los conceptos habituales, era además fundamental acercarse a los saberes desde la tradición, la cultura y el quehacer con las manos.

Terminados los estudios, regresa a su tierra para enfrentar nuevas dificultades: una comunidad desgastada por los conflictos, la ausencia del Estado y la desconfianza en su propia gente. Era sin embargo desde su visión una comunidad necesitada de visibilizar diferentes posibilidades de vida y en ello la educación fue considerada como el eje fundamental. Desde una escuela carente de recursos y abandonada hasta por los padres de aquellos niños que llegaban en búsqueda de las primeras letras; se empezó a dibujar, para la maestra Edis, el proceso que permitiría el rescate cultural de su comunidad.

Al principio fue difícil. La transformación de la escuela y de la comunidad se vio mediada por la falta de recursos, pues no contaban con dotación y el desinterés de los padres, sin embargo la voluntad de la gente motivó a la joven maestra a buscar estrategias que permitieran los cambios que requería la comunidad; por lo cual comenzó enseñando a tejer, a bordar y a realizar manualidades; y, una vez que las personas se vincularon a las actividades educativas,

empezaron a sentir la necesidad de trabajar en equipo por un bien común, este es el proceso que fue surgiendo: encontrarse, comunicarse y desde allí pensar alternativas para sus vidas.

La vinculación de la comunidad los procesos de la escuela permitió la apertura de otras posibilidades. Además de enseñar las letras se enseñaban las artes y los oficios; los padres ya no solo cuidaban a sus hijos sino que empezaban a reconocer la necesidad de formarse y de prepararse para enfrentar el proceso que se generaba únicamente entre el niño y su maestro, el proceso de cambiar y transformar la comunidad que comienza a visualizar las necesidades que tiene. Posteriormente, la planta física de la escuela se quedó pequeña; pues tenían panadería, zapatería y máquinas de coser. En las mañanas, era normal entrar a clase y ver a los padres de familia interactuando; en las tardes continuaba la jornada escolar y en la noche se podía ver a los padres aprendiendo diferentes artes y oficios. De esta interacción nace la Asociación de Desarrollo Comunitario de la Vereda Las Piedras (ASODESCOPI), cuya búsqueda se enfoca a:

Promover el desarrollo social, económico, ambiental y cultural de la vereda y sus asociados, propiciando la participación ciudadana a través de la promoción de los derechos y deberes constitucionales; implementando prácticas agropecuarias que proporcionen la seguridad alimentaria de los asociados y sus familias y de la comunidad en general; llevando a cabo la protección y recuperación de la fauna y las fuentes hídricas, que mantienen el equilibrio ecológico y generen excedentes para el sostenimiento de las familias. (Ávila Núñez, 2011, pág. 123)

Organizarse generó diferentes maneras de participación en diversas instancias de la vida comunitaria: en el consejo directivo de la institución educativa; en la asociación de desarrollo

comunitario y en la acción comunal; como consecuencia, toda la comunidad se ve involucrada en organizaciones que permiten la participación ciudadana en búsqueda del desarrollo local.

Cada proceso que se hace en la vereda Las Piedras se realiza con respeto y valoración de lo natural, que es la herencia de los ancestros. Desde la escuela los maestros inician un camino de recuperación de la memoria ancestral, y el diálogo con la gente permite que los mayores compartan la sabiduría que poseen. De estos encuentros surge la pregunta por la herencia que se va a dejar a las nuevas generaciones, y la respuesta se encuentra en la yuca; de este proceso de preguntas y respuestas, surge la *Feria de la Yuca*, donde el tubérculo es un elemento dinamizador de todos los procesos educativos y comunitarios. Así la yuca, como referente movilizador del encuentro comunitario va permitiendo el reconocerse como familia y como comunidad.

Así la *Feria de la Yuca* se va convirtiendo en el dinamizador del tejido de la vida de las Piedras, al recuperar reflexivamente este alimento y su profundo sentido simbólico como núcleo de dinamización de alimentos propios, de la mano de la yuca se recupera el ñame, el plátano y el maíz; que permiten el sostenimiento del hogar a partir de la producción de la tierra. La feria no solo conecta sino que articula, incluso generacionalmente, el valor gastronómico de la yuca en toda la región y toda la cultura recuperada por la tradición oral; promoviendo un modelo de desarrollo que pretende “Fortalecer la calidad humana del hombre, la mujer, el niño, la niña y los jóvenes del campo, permeando con esto el desarrollo de sus competencias desde la propia cultura, valores y principios ancestrales”. (Ávila Nuñez, 2011, pág. 127), y que además se integra con los procesos educativos en la institución educativa San Luis Campo Alegre que pretende:

1. Propiciar espacios para la convivencia y la reflexión sobre los problemas y necesidades de las familias de la comunidad y su entorno y las posibles soluciones, partiendo de las potencialidades contextuales.
2. Desarrollar proyectos educativos instructivos y productivos que permitan la satisfacción de las necesidades y las soluciones a problemas de la escuela, las familias de la comunidad y su entorno.
3. organizar actividades que permitan la expresión de las manifestaciones culturales y el intercambio de saberes. (Ávila Nuñez, 2011)

Estas acciones permitieron finalmente que el sueño de transformar una realidad en un entorno que se muestra difícil y poco esperanzador, donde el hombre se ha deshumanizado y se encuentra ante una realidad ajena a lo natural y en donde la enemistad y la pérdida de conexión con las raíces parece lo natural; se pueda integrar con la firme intención de lograr un nuevo arraigo cultural, de volver a las raíces transformando la escuela y la comunidad. El trabajo en equipo es el punto de partida para la participación comunitaria y ciudadana, que va más allá del simple uso de las herramientas que el Estado democrático le brinda a sus ciudadanos. En este caso, la organización comunitaria y la participación ciudadana existe a partir de una visión completamente diferente, pues son entendidas como la manera de unir diferentes esfuerzos para generar un bien común y para gestionar el desarrollo a partir de lo propio, de lo que está en las manos de cada miembro de la comunidad, de sus propias posibilidades y vivencias.

Y en este contexto, como un núcleo que moviliza, se encuentra la educación ambiental, entendida propiamente como la educación sin apellidos, en donde todos los procesos educativos, dentro y fuera del aula de clase, se acercan nuevamente a la humanización del ser, al

reconocimiento de su realidad y de sus tradiciones. Igualmente, se busca educar para la toma de decisiones autónomas y conscientes que buscan lograr la transformación del entorno a partir de la comprensión de los fenómenos que se presentan desde lo ambiental, lo social, lo político y lo cultural.

En palabras de la maestra Edis Isabel Ávila Núñez, “la educación ambiental parte de la humanización del hombre, de la sensibilización del ser humano, del ser para el otro, del ser comunidad, del ser para consigo mismo”; en síntesis, del ser. Según ella, la yuca es el elemento que dinamiza todos los procesos que permiten reconocerse como familia y como comunidad. Una riqueza interior que tenemos para transformar y generar desarrollo.

4.3 Puntos de encuentro de lugares y rutas

Las experiencias referidas permitieron reconocer escenarios donde convergen iniciativas de educación ambiental con orígenes diferentes, que muestran potencias en la generación de espacios de participación y donde las comunidades reconocen su historia que, en la misma línea, identifican la relación entre sus territorios y la naturaleza.

Sin embargo, las rutas que se describen en las experiencias divergen en la consolidación de sus propuestas, unas van de la mano de la Política Nacional de Educación Ambiental y las otras desde una perspectiva de desarrollo comunitario-local. Entre las divergencias encontradas se puede resaltar que para las iniciativas comunitarias, el desarrollo de las acciones que parten de la educación ambiental son consecuencia de una reflexión profunda de su realidad, lo que lleva a no enfocarse en dar cumplimiento a la legislación, sino a generar nuevas formas de vivir y

convivir con el otro y con la naturaleza y, de igual manera, a entender su realidad a partir de iniciativas de participación comunitaria que trascienden a procesos educativos, basados en una mirada de igualdad entre la naturaleza y el hombre desde una visión dada por la comprensión de su historia, que les permite comprender la imposibilidad de seguir manteniendo un sistema basado en la ruptura entre hombre y naturaleza.

Por otra parte, las propuestas basadas en la Política Nacional de Educación Ambiental han logrado consolidarse a partir del reconocimiento de las comunidades, quienes sitúan como referente de educación ambiental dichos escenarios; la política fue el punto de partida, pero se ha establecido como un pretexto para el surgimiento de líneas de acción encaminadas a construir una cultura ambiental en sus territorios. Aunque es importante resaltar que en estas experiencias continúa imperando la premisa de la conservación, el cuidado y la protección de los recursos naturales que permitan dotar a las futuras generaciones de vida; marco que está anclado al desarrollo sostenible, y por ende a la ruptura mencionada anteriormente.

CAPÍTULO V

Recuperando el vínculo con la vida hacia una educación ambiental que incluye la naturaleza

El propósito de este trabajo es aportar al campo de actuación y reflexión de la educación ambiental, reconociendo que la educación ambiental ha estado vinculada con los lineamientos del desarrollo sostenible y que desde este enfoque, mantiene la visión de un mundo escindido: la separación entre ser humano y naturaleza, que se relaciona de manera igual con la comprensión de la crisis ambiental, emergente de esta manera de relación, en separación e instrumentación de la vida, leída como recurso natural. Por esa razón, la ruta de esta investigación se enfoca en el desarrollo de una perspectiva distinta que busca la restauración del vínculo con la vida. El proceso transitado en esta exploración ofrece una propuesta inicial que busca entender la educación desde un orden de relación del ser humano con la vida, a partir de una mirada que genere procesos educativo-ambientales cuyo punto de partida sea la comprensión de una experiencia de ciudadanía ambiental construida desde la re-generación del entramado de la vida.

Esta investigación reconoce que no hay reglas para construir una educación ambiental; en cambio, existe un campo de actuación donde cada lugar va identificando lo propio y surge en torno a la posibilidad de existencia que convoca a la vida misma. En este sentido, las experiencias son exitosas, en tanto son propias y endógenas, porque tienen sentido para la gente que habita el territorio y van más allá de la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, que puede ser considerada como el punto de partida y de apoyo para el desarrollo de propuestas educativas desde los contextos comunitarios.

La Política Nacional de Educación Ambiental se convierte en una guía, una ruta, un inicio y no en la recreación de un imaginario del “deber ser” de los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental. Lo preponderante es dar paso a la creatividad y a la condición particular y específica de lo local, reconociendo que todos los contextos, las maneras de relacionarse, los territorios y los entornos son diferentes, rescatando la premisa que cada lugar tiene su propio ritmo, su lógica, su construcción.

Por lo anterior, se propone que sea desde los saberes de las mismas comunidades que se parta en el camino de retornar a una manera de relación, donde el vínculo con la vida sea el fundamental y no otra ruta¹⁷, pues su historia, su génesis, su forma de ver e interpretar el entorno, su relación con el otro y lo otro es particular, y por tanto son ellos quienes conocen sus verdaderas problemáticas y quienes deben apropiárselas y superarlas, reconociendo que la Política Nacional de Educación Ambiental esté en el plano de los medios y no del fin, y sea esta quien esté en la disposición de lograr que las comunidades cumplan los objetivos propuestos.

Este proceso investigativo ha identificado una preocupación de las diferentes entidades e instancias ambientales que tienen la responsabilidad de acompañar los proyectos de educación ambiental, pues se percibe, según lo indagado con los actores de los proyectos, que estas entidades patrocinan y que sus intervenciones están limitadas por lo operativo y lo administrativo ya que los recursos económicos y el tiempo están supeditados a los actos administrativos y contractuales, lo que resta acompañamiento al proceso en las comunidades y a la búsqueda de un enfoque en clave de pensamiento crítico que rescate el vínculo con la vida.

¹⁷ Esta ruta se corresponde como se afirmó en diferentes momentos de este proceso de investigación, al dominio y expansión de la perspectiva moderna de existencia, constituyendo una separación entre ser humano y naturaleza, como oposición y disponibilidad, donde las maneras de habitar dominante se enfoca en la ganancia y el crecimiento.

Adicional a lo anterior, se presenta, según entrevistas y levantamiento de información en campo, que gran parte de los proyectos de educación ambiental siguen con una alta dependencia del auspicio de las entidades que subsidian sus propuestas, lo que genera una fractura en sus procesos por la falta de continuidad, a esto se le suma que se sigue entendiendo que la educación ambiental se construye con factores externos a las comunidades como el tener tutores “expertos” que acompañen la causa y la financiación de sus proyectos.

Entonces, las comunidades están llamadas a reconocer que son ellas mismas quienes dan orientación a sus propuestas y deseos, son los líderes y sabios de sus iniciativas y, si bien pueden recibir apoyo y financiación de las entidades estatales u otras, no se viven desde la dependencia; es decir, que los procesos no deben parar ni frustrarse porque no está el técnico profesional, los recursos económicos o la propuesta contractual. Las entidades estatales dedicadas a la educación ambiental precisan reconocer que son las comunidades las precursoras de su desarrollo local.

De otro lado, los PROCEDA que tienen como marco único de actuación la Política Nacional de Educación Ambiental, conservan un enfoque basado en la legislación ambiental global y nacional en relación al desarrollo sostenible; esta relación proviene del contrato social, en donde la naturaleza no se incluye como actor legítimo, pues es vista como un objeto. Solo existe diálogo, intercambio y relación para la toma de decisiones y acciones entre seres humanos, naciones o gobiernos que controlan las emergencias de la crisis ambiental, pero que no enfrenta los problemas de fondo de las situaciones de afectación ambiental.

La legislación nacional e internacional sostiene que se deben cuidar, proteger y satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras; es decir, sigue siendo una invitación a conservar el ambiente para garantizarle al ser

humano la supervivencia y al desarrollo económico la materia prima; de ahí, una serie de actividades aisladas y fraccionadas que estimulan actitudes y comportamientos de cara al conservacionismo de los recursos naturales, dejando de lado la reflexión sobre el vínculo con la vida.

Este recorrido dentro de las organizaciones que promueven y generan conciencia acerca del medio ambiente permite visualizar la importancia de que las comunidades reconozcan la naturaleza como sujeto y no como objeto, que comprendan cómo y cuándo los seres humanos se desligaron del entorno natural y, si es posible, recuperar ese vínculo a partir del respeto y la convivencia con la naturaleza mediante procesos educativos.

No es un secreto que las consecuencias e implicaciones ineludibles en materia ambiental marcan una constante preocupación frente a las acciones emprendidas por los actores y los escenarios que promueven la educación ambiental, pues sus resultados hacen que se cuestione la manera cómo realizan la lectura holística de las causas y complejidades que desatan los problemas ambientales y la forma cómo se predicen las soluciones para evitar la degradación de los ecosistemas naturales y por ende los sociales.

La crisis ambiental es una realidad profunda y compleja, por esa razón, se hace necesario analizar las formas en que los seres humanos se relacionan con el entorno natural para proponer desde la educación ambiental, premisas que permitan la transformación y formación de ciudadanos conscientes y responsables de sus territorios, con habilidades para hacer lecturas sistémicas, con saber y poder decisivo; para participar en procesos que contribuyan al desarrollo y a la generación de una cultura política proclive al ejercicio activo de la ciudadanía.

También se requiere reconocer que el problema ambiental no simplemente es un problema puntal que se pueda solucionar únicamente a través de medidas instrumentales como el reciclaje de basuras, la limpieza de quebradas o desde la escuela. “Se hace necesario incidir y comprender cómo y cuándo los seres humanos nos desligamos completamente del entorno natural y si hoy la educación ambiental lleva verdaderamente a respetar, a proteger, a cuidar y a convivir con el entorno natural”. (Eschenhagen Durán, 2007)

Nuestra lectura de la educación ambiental dialoga con otras elaboraciones críticas que explora las maneras de entender el sujeto como parte de la vida y el territorio como lugar, saber reconocer los contextos, las maneras y las formas de vida que incluyen y sitúan a la naturaleza como par. La Política Nacional de Educación Ambiental no puede ser sólo un instrumento para decir qué hacer, qué paso seguir o por dónde se puede transitar para construir camino.

Este trabajo investigativo se ubica de manera crítica respecto a la educación ambiental en clave de desarrollo sostenible. Se plantea como lugar fundamental de lo educativo una entrada por el sujeto, ya que reconocemos desde este, que es posible cambiar las relaciones y su pensamiento. Nuestra preocupación es cambiar las representaciones desde el reconocer el contrato natural como fundamento, de modo que identifiquemos cuándo nos separamos de lo natural y en esa medida emprender caminos para reconstruir el vínculo con la naturaleza, con la vida.

Lo que lleva a pensar en el reto de la educación ambiental, que de acuerdo con algunos teóricos y críticos de las propuestas basadas en el desarrollo sostenible estaría anclado a la apertura de espacios para la reflexión, la comprensión y a un diálogo que nos lleve a reconstruir las formas de relacionarnos y de habitar el mundo, una educación “para la construcción de una

nueva racionalidad; no para una cultura de desesperanza y alineación, sino al contrario, para un proceso de emancipación que permita nuevas formas de reapropiación del mundo”. (Leff, 2000, citado por Eschenhagen, 2006)

5.1 En la construcción de nuevos caminos

A continuación se abordará la reflexión del paso de una ciudadanía, que parte de los acuerdos entre sujetos, hacia una ciudadanía que comprende lo complejo de la vida misma y al ser humano como parte de esta, como un engranaje más. De ahí que se proponga una apertura de la educación permeada por el lenguaje de la naturaleza, una “ambientalización” de la enseñanza que lleve finalmente a la vinculación con el territorio a partir del rescate de los saberes locales que es lo que busca en definitiva esta investigación.

5.1.1 Hacia una ciudadanía ambiental.

Para muchos autores, como Enrique Leff, la civilización moderna proviene de un legado histórico, de una forma de pensar que ve al ser humano como un ser supremo que está en la obligación, por mandato divino, de transformar la naturaleza en beneficio del hombre (TEDxAmazonia - Enrique Leff wants us to take care of ourselves, 2010). En consecuencia, ha establecido un contrato desde el cual sólo se tiene en cuenta a los sujetos, mientras que la naturaleza se relega a un segundo plano, y es vista como objeto. Este contrato es el efecto de la incomprensión de las condiciones de la vida misma donde el ser humano es uno más de su

entramado; y, aunque en estos acuerdos el hombre ha dejado de lado a la naturaleza, esta no se aleja, siempre está presente, pues irrumpe en todo momento en la existencia humana.

Para lograrlo, se requiere desde una perspectiva educativa transitar por reflexiones que generen sentido crítico sobre lo que sucede en el propio territorio; tanto desde la esfera ciudadana como desde la comprensión de la vida, de las relaciones y de los imaginarios en los cuales está incluida la naturaleza.

5.1.2 Educación Ambiental; Hitos por donde se puede transitar para construir camino.

Como ya se ha mencionado antes, que el ser humano se encuentre atado al sistema de consumo no es algo fortuito, es el resultado de la generación de una cultura fundamentada, como lo plantea Patricia Noguera, en la escisión del mundo que separa al cuerpo de la mente y a la naturaleza del hombre, consiguiendo que se identifiquen los problemas ambientales como meras situaciones ajenas a su actuar, “que se solucionan con investigaciones sobre indicadores de contaminación, deforestación o número de especies en vía de extinción y punto”. (Noguera de Echeverri, 2004, pág. 18). De allí que se piense en soluciones mediáticas, movilizaciones que buscan perpetuar la idea de dominio del ser humano sobre la naturaleza, fortaleciendo una imagen del hombre como su protector.

Y es en este sentido qué se ha pensado del papel de la educación, una educación basada en la transmisión de información y en el desarrollo de actividades tendientes al fortalecimiento de una actitud de ahorro y de uso racional de los recursos, que si bien no es inadecuado, se limita por su carácter puramente económico, impidiendo la exploración de otras formas de ver y pensar

el mundo. Es así como las experiencias educativas desarrolladas, como el caso de los proyectos ciudadanos de educación ambiental, se han planeado y ejecutado pensando en fortalecer los comportamientos que permitan la conservación y sostenimiento de los recursos naturales para el mantenimiento de los estilos de vida instaurados por una sociedad que se ha desvinculado de la vida al verla como objeto.

Sin embargo, la escisión puede ser superada por medio de una transformación de la cultura que parta de la re-significación de la ética, del paso hacia una ética que no se limite a la reflexión sobre las relaciones entre los hombres como sujetos o entre el hombre y la sociedad, sino que se fundamente en nuevas formas de “habitar la tierra”; una ética que reconozca la naturaleza y entienda al ser humano como parte de ella, de tal manera que se enmarque desde la dimensión ambiental, la cual,

Posibilita la salida de la escisión por medio de la deconstrucción de los discursos de la modernidad, como presupuesto para la construcción de nuevos valores, derechos y responsabilidades en los cuales participen actores y escenarios marginados por el racionalismo instrumental. (Noguera de Echeverri, 2004, pág. 29)

En esta re-significación ética, la educación daría el paso hacia una mirada del hombre como parte de la naturaleza y, por medio de la generación de vínculos afectivos con el entorno, permitiría superar la visión de una naturaleza que es exclusivamente proveedora de recursos. Los procesos educativos, en este sentido, van más allá de una educación establecida en conocimientos enciclopédicos y en un método que daría como resultado final la incorporación de una serie de datos e informaciones. Esta educación se acercaría a “una cultura de la complejidad,

en la que se reconoce la interrelación y la contingencia de todos los fenómenos y, en consecuencia, su intrínseca imprevisibilidad”. (Mayer, 1998, pág. 220).

Al mismo tiempo, pensar la educación desde la cultura de la complejidad permitirá reflexionar sobre el contexto de las situaciones que conlleven a entender el mundo como un sistema dinámico al que el hombre se ha acercado no desde las certezas, sino desde la posibilidad de lo imprevisto y que encuentre en los procesos educativos espacios generadores de un cambio de comportamiento en las personas, capaces de reconocer y comprender los conflictos ambientales, además de tomar decisiones responsables frente a estos.

Este cambio abre el camino para pasar de una educación ambiental entendida como una parte del currículo escolar, hacia la apertura de una educación que no fracciona el conocimiento sino que, por el contrario, establece conexiones entre las dimensiones de lo cultural y lo natural que determinan la vida misma, llevando a la definición de nuevas formas de acercarse y comprender el mundo; es dar el paso a la ambientalización de la educación que “exige una comprensión del entorno cultural y del entorno eco sistémico, donde los componentes de estos dos entornos son actores dentro de escenarios cambiantes en los que se desdibujan las figuras de «sujeto» y de «objeto» de la modernidad”. (Noguera de Echeverri, 2004, pág. 72)

Ambientalizar los procesos educativos en todos los niveles (educación formal y no formal), como lo propone Patricia Noguera, abre espacios de transformación permitiendo que la educación ambiental deje de ser vista como un campo específico de las ciencias, que busca una apropiación de los conceptos de la ecología y la generación de cambios de actitud en torno a la naturaleza, pero siempre desde una postura de separación entre el hombre y la naturaleza. Esto

conduce a que la educación ambiental, entendida desde este punto de vista, continúe acentuando la escisión instaurada desde antaño. Es por ello que

No es posible afrontar la crisis ambiental sin una profunda reflexión sobre las bases filosóficas de la cultura. Es una tarea difícil pero no inalcanzable. El hombre se ha visto muchas veces sometido a la exigencia de cambios culturales profundos, que involucran no solamente la superficie tecnológica o la formación social, sino igualmente ese extraño tejido simbólico que le permite a la cultura reproducirse.

(Noguera de Echeverri, 2004, pág. 77)

Lo anterior expone el reto de la educación, los caminos que debe afrontar y recorrer. Pensar en la ambientalización de los procesos educativos sin transformaciones profundas en la cultura, en las imágenes que tenemos sobre el mundo no es posible; se hace necesario un retorno a lo intrínseco, a la profundidad de lo que configura lo humano y que lleva a reconocer que la base del pensamiento humano es mitológico. Los caminos por recorrer son de reflexión, una reflexión que permita ver, en los acontecimientos de hoy, elementos que posibiliten construir nuevos marcos de interpretación del mundo.

5.1.3 Desarrollo local: Cada historia es diferente.

El concepto de desarrollo, como parece concebirse hoy, es el resultado de la instauración de una idea que se centra en el crecimiento económico, resultado de la industrialización.

Posterior a la segunda guerra mundial, el crecimiento económico que obtuvo Estados Unidos lo posicionó en el contexto mundial como una potencia, por lo cual decidió propagar su modelo

entre los demás países. Como lo menciona Gustavo Esteva (1996), Estados Unidos generó una campaña mundial desde la cual se ratificó la posición que tenían en el mundo y su hegemonía. Como resultado de esta campaña, los otros países se convirtieron desde ese momento en países subdesarrollados, entre ellos los países que conforman a América Latina. En consecuencia, se propició la construcción de una geografía imaginaria como representación de la sociedad mundial que pasó por encima de la especificidad local y regional y llegó como una falacia que incrementó el endeudamiento, el deterioro ambiental-social y la castración intelectual de los nativos, entendiendo por estos seres humanos y naturaleza.

Las comunidades que, hasta hoy, son consideradas subdesarrolladas o en vía de desarrollo, tienen el reto de superar los condicionamientos establecidos por los metarrelatos, aquellos conocimientos acumulados como grandes saberes universales, saberes indiscutibles de autores como Smith, Newton, Kant, Hegel y Descartes que, si bien aportaron significativamente a la construcción de teorías, conceptos y fundamentos sociológicos, antropológicos, educativos, científicos y políticos, situaron sus paradigmas como verdades absolutas e irrefutables; por lo cual las propuestas locales o endógenas no tienen sustento ni validez si no están edificadas en base a dichas verdades.

Una alternativa o salida al desarrollo dominante, está en darle prelación a los saberes localizados, donde se pase del conocimiento fijo a las ideas en movimiento entre actores y sujetos. La investigación se hace en el contexto, por lo que hay permanente construcción de los discursos y de los saberes materializados en otros saberes. El objeto de investigación es construido territorialmente, entendiendo el territorio no sólo como espacialidad, sino como dinámica, como relación, como cuerpo vivo que se mueve. Parafraseando a Edgar Morin, el mundo de hoy es un juego de redes de saberes complejos, donde es posible una diferencia de

pensamiento; y esa diferencia pasa por tantas formas novedosas como el ambiental, de género, étnico, local y campesino, que tienen una contundencia cada vez más efectiva; un movimiento sistémico, donde confluye la cultura y la naturaleza. Debemos trascender la ciencia eurocéntrica, que si bien es importante, no es determinante (Morin, 2009).

Arturo Escobar (2010) menciona que ya la experiencia no es un dato subjetivo que pueda ser extirpado del proceso de conocimiento mediante metodologías apropiadas, sino que se acepta como la base misma del conocer y de construir lo real. Sin lugar a dudas, cada pueblo y cada ser vivo tiene su propio saber, y no porque sean de países o continentes diferentes, o una especie con cosmovisiones y sentires desiguales, son menos valiosas o insignificantes sus costumbres, sus conocimientos y su memoria, y mucho menos su propia vida (Escobar, 2010, pág. 145).

Es el momento de generar “una transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único camino para que los humanos y los no-humanos puedan finalmente coexistir de forma mutuamente enriquecedora”. (Escobar, 2014, pág. 15), es necesario un nuevo orden que lleve a la constitución de una ciudadanía que busque vincularse con la vida desde el reconocimiento de los saberes locales. Además de lograr una transformación de la cultura hacia otra desde la cual se pueda reconstruir un nuevo pensamiento que desafíe el despliegue de lo posible, y que permita construir un nuevo desarrollo, ya que el primer término debe ser abandonado, sellado y superado.

Aunque aquellos que han hecho todo lo posible por generar movimientos y movilización para promover la vida, han sido tildados de “románticos” o “constructores de castillos de utopías”, no se puede desconocer que proponen una estrategia política de avanzada en el contexto local, regional y nacional en muchas áreas, evidenciando una aguda conciencia de la

coyuntura planetaria cada vez más ineludible y amenazante por la que se atraviesa (por ejemplo: el cambio climático global y la destrucción acelerada de la biodiversidad) y frente a la cual se imponen cambios radicales en el modelo de economía y desarrollo. La propuesta e invitación es, entonces, a continuar construyendo entramados entre los seres humanos y la naturaleza que transforme las percepciones actuales.

Retomando el concepto de desarrollo, es necesario enfatizar en que este invade todos los entornos porque juega con las esperanzas, deseos y frustraciones de las sociedades humanas, respaldado en la acumulación de capital y de progreso; lo anterior acompañado de las relaciones de poder que aprovechan la disposición de los recursos naturales, y toman decisiones sobre su utilización para el beneficio de “unos” y la exclusión de “otros”.

A la construcción local no le favorecen las relaciones de poder donde se tenga control de la tierra, donde el poder político continúe reproduciendo los actuales conflictos de distribución, ni donde las líneas de la gestión ambiental de los territorios estén a merced de quienes las crean y dejen de lado a “otros”, especialmente a la naturaleza que, en todos los casos, es a quien se le debe incluir en igualdad de condiciones y de respeto.

El Proyecto que amenaza la vida no respeta fronteras, por eso lo llaman globalización (...). No solamente están a riesgo nuestras culturas, nuestras comunidades, nuestros pueblos y familias. Es peor, la vida misma corre el riesgo de ser destruida. (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca, 2005)

La globalización es un proyecto que afecta a todas las formas de vida, y una de sus principales armas es el desarrollo, al menos como convencionalmente es concebido: como un proyecto tanto económico como cultural que surge de la modernidad europea y subordina a las

demás culturas y conocimientos, a las que pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo y la modernidad involucran una serie de principios: el individuo racional, no atado ni a lugar ni a comunidad; la separación de naturaleza y cultura; la economía separada de lo social y lo natural; y la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber.

Esta forma particular de modernidad tiende a crear lo que la ecóloga hindú Vandana Shiva llama «monocultivos mentales»: erosiona la diversidad humana y natural. Por esto, el desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta. No es la primera vez que se apela a «la crisis de civilización», pero esta vez hay algo nuevo; como aduce Arturo Escobar (2010) “La combinación de crisis económica, ambiental y cultural crea una mayor conciencia de la necesidad de un cambio significativo de modelo; llama a reconstituir el mundo desde la diversidad y la diferencia, desde abajo”. (pág. 22)

Si se continúa pensando en llegar a ser un país “desarrollado”, también se dará continuidad a las letras escarlatas: pobre y subdesarrollado, naturalizando y perpetuando un profundo proceso simbólico y material “inventado” por quienes no creen en la diversidad, en lo ancestral, en la prolongación de las culturas humanas, en otro actor llamado naturaleza.

La oportunidad está en construir colectivamente un nuevo régimen de desarrollo o post-desarrollo con una visión integral del “buen vivir”, donde las cosmovisiones y prácticas de los derechos de la naturaleza sean reconocidas y se constituya un giro del antropocentrismo moderno a un biocentrismo que encuentre resonancia en las cosmovisiones ancestrales, indígena, afro y en la ecología contemporánea, como en la educación ambiental. Sin embargo, algunos autores coinciden y hacen énfasis en que las dificultades para llevar estas visiones a la práctica están aún

en contradicción con la calidad de vida, pues la mayoría de las políticas gubernamentales continúan encarnando una visión modernista del desarrollo.

Los caminos transitados a través de los testimonios de los entrevistados y las experiencias recuperadas para la reflexión, nos permitieron reconocer en sus palabras y trayectos las maneras en que la educación ambiental se ha entendido y construido, de manera que las visiones diversas se entretujan a los discursos de las políticas globales retomadas a nivel nacional y que se instalan con la esperanza de revertir el llamado daño ambiental, pero en estas voces también emergen disonancias que llaman la atención sobre el saber propio, el lugar local que permite ver las profundas afectaciones del habitar instrumentalizado en nuestros territorios y como las comunidades nativas, adaptadas a los ritmos de estas tierras han resistido reconfigurando, adaptando y retomando propuestas para su vivir, es este el aprendizaje fundamental de este recorrido el reconocer los caminos propios en diálogos múltiples, que reconociendo tiempos, espacios y saberes han constituido formas de construir alternativas en potencia.

En la experiencia del Centro Educativo Fabio Zuluaga del corregimiento de San Cristóbal, del municipio de Medellín, se evidencia la capacidad de generar las condiciones para cohesionar la comunidad con el proyecto educativo institucional a partir del reconocimiento del territorio como eje articulador de procesos formativos a partir de la cotidianidad, reconociendo la relación hombre – naturaleza.

A su vez, los procesos desarrollados por ASPROCIG reivindican la vida a partir del reconocimiento del territorio como expresión de la cultura, de la idiosincrasia, de lo ancestral y de aquellas actividades que a partir del contacto con la tierra, permiten la sobrevivencia del ser

humano. Es una experiencia plagada de un ejercicio participativo que se concreta en un movimiento social, que reclama el retorno a sus raíces.

Por su parte, el trabajo realizado por la Mesa Ambiental del municipio de Belmira, Antioquia, constituye un colectivo ciudadano, que se ve abocado a reconstruir su vínculo con el patrimonio natural ubicado en su territorio, promoviendo escenarios de reflexión que son vinculantes con la toma de decisiones en pro de su desarrollo local.

La vida en todas sus expresiones, según la experiencia de la vereda de Las Piedras, municipio de Lórica, Córdoba, está arraigada a la tierra, donde lo otro y el otro existen en tanto son reconocidos y respetados. El sentido de pertenencia por el territorio es el principio que genera lazos entre el ser humano y la naturaleza. El desarrollo local es concebido como aquel escenario construido por los habitantes en interacción con sus saberes ancestrales.

Bibliografía

Alcaldía de Belmira. (04 de 11 de 2014). *Alcaldía de Belmira*. Obtenido de Nuestro municipio:

http://www.belmira-antioquia.gov.co/informacion_general.shtml

Ángel Maya, A. (2002). *El retorno de Ícaro, la razón de la vida*. Bogotá, D.C., Colombia:

Panamericana Formas e Impresos.

Ardila Ortiz, J. M. (2008). *Análisis de los proyectos ambientales escolares de tres instituciones de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, D.C. y su aporte en la construcción de procesos sociales comunitarios*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales.

Asociación de Cabildos Indígenas del Norte de Cauca. (12 de Septiembre de 2005). *Consulta popular en el Cauca frente al TLC. Proclama pública del congreso indígena y popular*.

Obtenido de Nasaacin: <http://www.nasaacin.org>

ASPROCIG, M. d. (15 de Abril de 2014). Entrevista No. 10.

Ávila Nuñez, E. I. (2011). Las piedras, tres lustros más allá del aula. *Relatos de Maestros: ilusiones y ciudadanía*, 110-127.

Ávila Nuñez, E. I. (2011). Las piedras, tres lustros más allá del aula. *Relatos de Maestros: ilusiones y ciudadanía*, 110-127.

Barrera, L. (16 de Junio de 2013). Entrevista No. 5. (V. M. Duque, & A. Marulanda Naranjo, Entrevistadores)

Bokashi Composting Australia . (23 de 09 de 2014). *One Bokashi Australia*. Obtenido de <http://www.bokashi.com.au/>

Borrero Cabral, A. S. (2006). La educación en lo superior y para lo superior. *Conferencia VI Educación y Política*. Bogotá D.C., Colombia.

Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia -CORANTIOQUIA- ; Universidad Nacional de Colombia. (2008). *Proceda : proceso ciudadano de educación ambiental en el Norte de Antioquia*. 26. Medellín, Antioquia, Colombia: CORANTIOQUIA.

Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia, -CORANTIOQUIA-; Área Metropolitana del Valle de Aburrá; Universidad de Antioquia; Universidad de Antioquia . (2008). *Espirales de vida : re encuentros para una nueva cultura ambiental* . Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.

Eschenhagen Durán, M. L. (2006). *Artículos - Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental*. (M. L. Eschenhagen Durán, Productor) Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de Pensamiento Ambiental: <http://www.pensamientoambiental.de>

Eschenhagen Durán, M. L. (Noviembre de 2007). *Artículos- ¿Será necesario ambientalizar la educación ambiental?* (M. L. Eschenhagen Durán, Productor) Recuperado el 20 de Octubre de 2012, de Pensamiento Ambiental: <http://www.pensamientoambiental.de>

Escobar, A. (2010). *Una minga para el desarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la facultad de Ciencias Sociales.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: UNAULA.
- Leal Lozano, L. (2002). *Estudio de los conocimientos, conductas, actitudes y recursos de los estudiantes de la ULPGC, ante la gestión de los residuos para la aplicación de una estrategia de educación ambiental basada en el modelo PRECEDE-PROCEDE*. Las Palmas de Gran Canarias: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Biología.
- Leff, E. (7 de Noviembre de 2010). *TEDxAmazonia - Enrique Leff wants us to take care of ourselves*. Obtenido de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-O1CuQsPHv4>
- Mayer, M. (1998). Educación Ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 217-231.
- Mesa Ambiental de Belmira. (06 de noviembre de 2015). *Mesa Ambiental de Belmira*. Obtenido de <http://mesaambientalbel.blogspot.com.co/>
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Medio Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional; Ministerio del Medio Ambiente; Banco Interamericano de Desarrollo. (Agosto de 2002). *Incorporación de la dimensión ambiental en zonas rurales y pequeño urbanas del país*. Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-81729_archivo.pdf

- Moreno Latorre, E. (2006). La formación inicial en educación ambiental de los profesores de secundaria en período formativo. Valencia, España: Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- Municipio de Medellín - Secretaría de Medio Ambiente. (2011). *Una sistematización de la Experiencia: Proyectos Ambientales Escolares -PRAE- y Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental -PROCEDA- en el Municipio de Medellín*. Sistematización, Municipio de Medellín - Secretaria del Medio Ambiente, Antioquia, Medellín.
- Naciones Unidas . (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Recuperado el 18 de Julio de 2012, de <http://www.jmarcano.com/educa/docs/estocolmo.html>
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo* (1ª EDICIÓN ed.). (E. Leff, Ed.) MÉXICO D.F, MÉXICO: Programa de las Naciones Unidas para El Medio Ambiente -PNUMA- OFICINA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
- Ossa Villegas, M. (17 de Mayo de 2013). Entrevista No. 6. (M. M. Duque Vásquez, & A. A. Marulanda Naranjo, Entrevistadores)

- Paredes Rengifo, P. (2008). *Análisis del proceso de comunicación en el proyecto de educación ambiental, implementado por la sociación de usuarios del acueducto rural El Saladito, para la comunidad de la microcuenca Pambío Municipio de Timbio, departamento del Cauca, durante los años 2000 a 2005*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Reurales y Ambientales,.
- Parra Ospina, J. (2008). La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en Instituciones Educativas ubicadas en áreas de vocación turística del oriente antioqueño. Medellín,, Colombia : Universidad de Antioquia, Facultad de Educación,.
- Puerta Echeverry, S. (09 de Julio de 2014). Entrevista No. 7. (M. M. Duque Vásquez, & A. A. Marulanda Naranjo, Entrevistadores)
- Republica de Colombia. (1991). *Índice-Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de Constitución Política de Colombia:
<http://www.constitucioncolombia.com>
- Republica de Colombia. (22 de Diciembre de 1993). Ley 99 de 1993. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.
- Rojas Sarmiento, J. (2009). *La participación y la interdisciplinariedad como elementos de gestión ambiental- educativa para la construcción de lineamientos curriculares de educación ambiental. Estudio de caso Gimnasio Vermont, localidad de Suba*. Bogota D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales.

Secretaría de Educación de Medellín. (2008). *Sistematización y aproximación de la escuela al desarrollo sostenible y una cultura de paz en el Centro educativo Fabio Zuluaga Orozco del Corregimiento de San Cristóbal*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Serres, M. (1991). *El Contrato Natural* (1ª edición ed.). (L. Santángel, Ed., & J. V. Larraceleta, Trad.) Valencia, España: PRETEXTOS.

Tobón Navas, M. D. (06 de Febrero de 2014). Entrevista No. 9. (A. Marulanda Naranjo, Entrevistador)

Toro Martínez, M. (21 de Febrero de 2013). Entrevista No. 3. (M. Duque Velásquez, & A. A. Marulanda, Entrevistadores)

Vásquez Arenas, G. (8 -9 de Septiembre de 2011). Desarrollo sostenible: un neologismo para mercantilizar los elementos comunes de la vida. *Ponencia*. Medellín, Antioquia, Colombia.

Vergara Arias, A. M. (18 de Abril de 2013). Entrevista No. 1. (M. Duque Vásquez, & A. A. Marulanda, Entrevistadores)

Vidal Gómez, L. M. (18 de Julio de 2013). Entrevista No. 4. (M. Duque Vásquez, & A. A. Marulanda Naranjo, Entrevistadores)

Zapata Múnera, L. (6 de Enero de 2014). Entrevista No. 2. (M. M. Duque, Entrevistador)

Zeballos Velarde, M. (2005). *Impacto de un proyecto de Eucación Ambiental en estudiantes de un colegio de una zona marginal de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anexos

1. Tabla de Referencia Personas Entrevistadas

No.	Experiencia en el ámbito de la educación ambiental
1	Licenciada en Educación Agroambiental Magister en Educación y Desarrollo Humano, vinculada a CORANTIOQUIA (Autoridad ambiental).
2	Licenciada en Educación, Especialista en Gestión Ambiental, se ha desempeñado como Contratista del Ministerio de Educación Nacional en materia de la política nacional de educación ambiental.
3	Antropóloga, Pedagoga en Educación Especial y Magister en Desarrollo Rural. Se ha desempeñado como contratista en proyectos de desarrollo, infraestructura y en educación ambiental
4	Ingeniera Civil con énfasis en Vulnerabilidad y Gestión del riesgo, Magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Su experiencia ha girado en torno al estudio de estructuras de construcción y generación de vulnerabilidad y riesgo; además ha desarrollado trabajos de lectura territorial y educación ambiental
5	Economista agrícola, Especialista en Gestión Ambiental. Se ha desempeñado como funcionaria pública en municipios y desde la gobernación de Antioquia, en los programas del convenio de producción limpia, con el sector industrial, y en programas de educación ambiental y gestión ambiental.
6	Licenciada en Educación. Se desempeña como servidora pública en la Secretaría de Medio Ambiente del municipio de Medellín.

7 Bióloga, Especialista en Educación Ambiental y Magister en Biotecnología,
miembro del CIDEA y Programa de Especialización en educación ambiental de la
Universidad Pontificia Bolivariana.
