



APORTES PARA UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES DE BOGOTÁ

Javier Giovanni Sánchez Molano¹

Marco Antônio Leandro Barzano²

RESUMEN

Se retoman algunos elementos conceptuales que según el autor podrían brindar luces y herramientas para la construcción de una Educación Ambiental pertinente en los contextos escolares de la periferia de Bogotá. En ese sentido el autor describe y caracteriza aquellos escenarios escolares como laboratorios multiculturales, los cuales tienen la potencialidad a partir de la praxis de un ejercicio político de EA³, complejizar y desestabilizar las narrativas y discursos hegemónicos, produciendo nuevos saberes, en las márgenes de las identidades y las diferencias culturales. Finalmente se realiza un diagnóstico sobre los alcances y principales retos de las prácticas educativas ambientales en aquellos contextos, considerando su relación con: 1. El rescate y la reivindicación de la multiplicidad étnica y cultural de la sociedad colombiana. 2. La necesidad y urgencia de fomentar una cultura de la paz y de respeto hacia la alteridad. 3. La promoción de una enseñanza de las ciencias culturalmente sensible.

PALABRAS CLAVES:

Educación ambiental, multiculturalismo, escuelas bogotanas

ABSTRACT

It takes some conceptual elements that according with the author can offer lights and tools to the construction of an environmental education according to the scholar context of the Bogota's periphery. In that sense, the author describes and characterizes those scholar scenarios like multicultural laboratories wich have the potenciality, from de praxis, of make a political exercise of Environmental Education, to complicate and destabilize the narratives and hegemonics speeches producing new knowledge in the borders of the identities and cultural differences. Finally, it makes a diagnostic about the achievements and principals challenges of the environmental educational practices in those contexts considering its relation with: 1. The rescue and reivindicacion of the etnic and cultural multiplicity of the Colombian society 2. The need and urgency of promote a peace culture with social justice and respect towards otherness 3. The promotion of a science teaching culturally sensitive.

Keywords:

Environmental education, multiculturalism, Bogotá Schools

UNA INTRODUCCIÓN DESDE EL AUTOR-ACTOR

Caminando por las arenas movedizas de la praxis política crítica en un contexto y en una época altamente compleja de la historia colombiana (2007-2014), me descubrí ligado laboral, profesional y sentimentalmente a la práctica educativa en los barrios periféricos de la ciudad de Bogotá. Allí en medio del activismo un poco irreflexivo que

¹ Mestrando PPEFHC. Bolsista CNPq- PEC-pg. Biólogo. Universidad Nacional de Colombia.

² Professor Titular UEFS. Doutor em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

³ De ahora en adelante EA es Educación Ambiental.

se produce a partir de las tareas urgentes y apasionantes de la militancia, así como del constreñimiento propio de los límites y barreras políticas originadas en los discursos hegemónicos de las instituciones y de la inercia alienante del formalismo; además de las desilusiones y desencuentros cuando la realidad no coincide con los sueños, me surgieron algunas reflexiones y preguntas, para tratar de comprender mis pasos e intervenir de manera más efectiva y ética en aquellos contextos escolares.

Allí las viejas categorías y perspectivas deterministas adquiridas en mi formación como Biólogo y en una militancia ortodoxa que habían sido lentes y horizonte de mis confortables certezas y sólidas esperanzas, fueron insuficientes para dar cuenta de un espacio-tiempo escolar caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la inestabilidad.

El texto a continuación mostrará y delinearé algunas herramientas conceptuales, que podrían ofrecer un panorama más rico y creativo en la praxis de la Educación Ambiental, el trabajo político popular en las escuelas públicas de Bogotá, y como aportes localizados y focalizados para la búsqueda de una Nueva Colombia, más democrática, en paz con justicia social y ambientalmente sustentable.

GEOGRAFÍAS Y BIOGRAFÍAS MULTICULTURALES

En las últimas décadas en América Latina debido a los efectos estructurales de las complejas dinámicas del modelo hegemónico de desarrollo global se ha producido un proceso descrito por (GARCIA CANCLINI, 1997) como el paso de sociedades dispersas en millares de comunidades rurales con culturas tradicionales, locales y homogéneas, algunas aisladas y con fuertes raíces indígenas o afro descendientes, hacia una trama mayoritariamente urbana, en las que se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes de comunicación nacionales y transnacionales masivas.

En Colombia debido a un conflicto social y armado de medio siglo, estos procesos migratorios originados en las regiones más diversas y apartadas del país y dirigidos hacia las grandes ciudades, se han presentado de forma más intensa y traumática (CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA, 2013), produciendo en los barrios periféricos de Bogotá, cordones de miseria⁴, los cuales a su vez son interesantes laboratorios de deslocalización, hibridación y circularidad cultural que cargan recientes las huellas del dolor producido por la violencia política; pero que llevan implícitas semillas de esperanza, pues como afirma (GARCIA CANCLINI, 1997), la sabiduría de la partida, del destierro, de la distancia y del choque cultural, pueden enriquecer y complicar el saber en y sobre los márgenes sociales y sus transgresiones.

Ante el aturdimiento que provoca la inmensidad y complejidad de la ciudad, y el estrés por la imposibilidad de abarcarla, estos colombianos pasajeros de la tragedia, caminantes de la vida, que llevan en sus espaldas y corazones variados saberes y tradiciones ancestrales de sus multicolores ruralidades, intentan consolidar lo que (GARCIA CANCLINI, 1997) describiría como nuevas formas selectivas de sociabilidad. Creando de este modo, circuitos, redes, fronteras imaginarias, gremios, espacios-tiempos que conjugan en distintas direcciones, sentidos (horizontal, vertical, oblicuo, circular), niveles e intensidades las diferencias étnicas, políticas, etarias, económicas y culturales.

⁴ Concepto de la teoría crítica que describe escenarios de las periferias urbanas caracterizados por grandes carencias materiales y bajos niveles de calidad de vida.

Además de las bruscas oleadas de migración del campo hacia la ciudad, también se producen movimientos migratorios al interior de la ciudad causadas por violencias locales y sobretodo siguiendo las tendencias y patrones socio-económicos y culturales de la vida posmoderna en donde se ha vuelto frecuente que las familias muden de barrio, que los trabajadores cambien de empleo, que aumente la informalidad laboral, que los enamorados cambien de pareja, que los alumnos cambien de colegio, que profesores cambien de institución interrumpiendo y creando continuamente microprocesos escolares.

Estos grandes y variados movimientos poblacionales hacia y en la ciudad de Bogotá, nos muestran lo que según (GARCIA CANCLINI, 1997) es una continua dinámica de agregación, fragmentación, desarticulación y flujos de lo urbano que ponen en duda la milimétrica correlación y correspondencia de los sistemas culturales con las relaciones de la población y un territorio e historia específicos que idealmente determinarían los comportamientos de cada grupo. Además confirman plenamente lo afirmado por (SILVA, 2000) sobre la inexistencia de comunidades naturales, siendo preciso crear lazos imaginarios (simbólicos) que unan y le den sentido a estos agrupamientos de individuos.

Las últimas alcaldías de tipo progresista *-desde el año 2004-* de Bogotá, han incrementado la inversión en educación, construyendo nuevas escuelas públicas, mejorando las condiciones laborales de los docentes e implementando interesantes iniciativas lúdico-pedagógicas transversales e interdisciplinarias de ocupación juvenil del tiempo libre. Es en este contexto sociopolítico en donde nacen cientos de escuelas públicas ubicadas en los barrios periféricos de Bogotá, las cuales abrazan en su seno aquellas poblaciones de niños y jóvenes multiculturales quienes directa o indirectamente han sido víctimas del conflicto social y armado que lamentablemente todavía padece Colombia y quienes buscan en la ciudad un espacio para construirse como ciudadanos y expandirse en la dignidad humana.

En ese sentido es importante considerar estas escuelas distritales, como lugares culturales donde los individuos son construidos parcialmente por la utilización de formas específicas de acción institucional (BUJES, 2007). Este lugar cultural, actualmente no se corresponde con un lugar físico encerrado entre muros, pues con el advenimiento de las tecnologías de la información, la interacción entre los actores escolares ultrapasa el espacio físico institucional y se extiende en redes hacia otros espacios físicos y virtuales que actualmente cobran relevancia en el juego de identidades y relacionamientos sociales. Al respecto (TURA, 2002) afirma que en la actualidad la escuela perdió la centralidad como distribuidora de la ortodoxia en materia de práctica social, aunque todavía le corresponde a ella la articulación entre el saber técnico y el saber social, es decir una compleja función políglota para los encuentros y articulaciones entre modelos culturales distintos.

En estos escenarios escolares, ubicados en las márgenes e intersticios de Bogotá resultantes de procesos e hibridaciones intensas, profundas y complejas, en donde las culturas en su diversidad se multiplican, allí también según (GARCIA CANCLINI, 1997) se desmoronan todas las categorías y binarismos tradicionales del pensamiento racional instrumental de la modernidad, reclamando nuevos elementos conceptuales para la comprensión de estos procesos. Por tanto es preciso resaltar aquí algunos elementos o herramientas de aproximación, descripción, interpretación y acción pertinentes para aquellos escenarios hipercomplejos:

Identidad y diferencia: Estas escuelas bogotanas, son espacios en donde se hace palpable la precariedad y la inestabilidad del concepto de identidad. En ese sentido se percibe que *-la identidad-* al igual que su complemento *-la diferencia-*, no son conceptos estáticos, sino que son fuerzas en movimiento y en constante tensión porque están regidas por el lenguaje y el discurso, los cuales a su vez están definidos por la inestabilidad y la indeterminación (SILVA, 2000). En el trasfondo de los discursos que fijan o subvierten la identidad o que enuncian la diferencia está la pretensión de diferentes grupos sociales de demarcación o ruptura de fronteras a través de relaciones de poder para garantizar un acceso privilegiado a los bienes sociales (SILVA, 2000). Por tanto se puede afirmar que un discurso es un ejercicio político.

Cultura: Adoptar la perspectiva cultural significa comprender que todos, estamos cubiertos de aprendizajes tejidos en los medios y conversas cotidianas en los fragmentos de ciudades donde vivimos o pasamos (GUIMARÃES & SAMPAIO, 2014). Por tanto existen aprendizajes generados en la calle, la discoteca, el museo, la iglesia, la tienda, la finca, la escuela, pues la cultura penetra todos los rincones de nuestro cotidiano refiriéndose, también a los artefactos, procesos y prácticas de producción e intercambio de significados (GUIMARÃES & SAMPAIO, 2014), como son las expresiones artísticas, las tradiciones, los programas de televisión, las narrativas y prácticas religiosas, los currículos de ciencias naturales.

El discurso multicultural ha dejado de ser patrimonio exclusivo de movimientos sociales contraculturales y ONG alternativas, y poco a poco se ha ido filtrando y esparciendo por los intersticios de las instituciones educativas hasta lograr cierto tipo de reconocimiento gubernamental instituyéndose y legitimándose en los documentos de los estándares curriculares nacionales y distritales⁵ (SILVA, 2000). Sin embargo la inercia de la tradición, de la costumbre y tal vez ciertos condicionamientos y determinaciones materiales del aparato institucional siguen imperando en las prácticas pedagógicas escolares, fortaleciendo antiguos muros y construyendo nuevas fronteras que impiden comunicaciones y traducciones fluidas entre las culturas que se dan cita en el espacio escolar.

Traducción: Es el instrumento fundamental en los espacios de márgenes y fronteras en donde existe tránsito cultural. La traducción es un dispositivo político que facilita el reconocimiento y la conexión de esas fronteras. En esos espacios marginales se presentan las mayores posibilidades de desestabilización de las referencias culturales hegemónicas. En ese sentido la traducción nos garantiza procesos de negociación y nos muestra que no existe pureza cultural, pues los códigos y discursos creados por un grupo hegemónico pueden ser problematizados y modificados (CARVALHO, PEREIRA, SILVA, & DELBONI, 2014).

Diversidad versus multiplicidad cultural. Se propone el concepto de *-multiplicidad cultural-* como adecuado y pertinente para la interpretación de las prácticas escolares en la periferia bogotana, pues la multiplicidad es un movimiento que se extiende, prolifera y disemina a través de acciones productoras de diferencias, es un movimiento irreductible a lo idéntico. En contraste la diversidad es estática en el tiempo, es una

⁵ Observación de (SILVA, 2000, pág. 74) en el contexto brasileiro, pero también válida para el contexto colombiano.

fotografía que reafirma lo idéntico (SILVA, 2000). Podría afirmarse que en los procesos que tienden hacia la multiplicidad cultural, según (SOUZA FILHO, 2002) se trata de buscar la comprensión de lo que no es inteligible ni asimilable dentro de los discursos hegemónicos, rompiendo el tranquilo mundo de las certezas. Y a su vez produciendo la necesidad de la comprensibilidad, otorgando estatuto epistemológico a todo el orden de extraños al sistema, a los marginados, a los sin voz, a los despojados de sus Dioses, tierras, y de la palabra, a los perseguidos, acosados y estigmatizados, a los descritos y creados a partir de narraciones excluyentes y pre conceptuosas como -ladrones⁶-, -ñeros⁷-, -gamines⁸-, -indios⁹-, -maricas¹⁰-, -perras¹¹-, -putas-, -enfermos¹²-, -terroristas¹³-

Circularidad entre culturas: Se percibe en aquellas sociedades multiculturales en donde los diversos particularismos y regionalismos conviven y entran en conflicto con la matriz hegemónica produciéndose una reelaboración de los patrones simbólicos (TURA, 2002). La circularidad de culturas nos señala que los actores escolares no son entidades pasivas que se limitan a moldearse ciegamente a las disposiciones institucionales y administrativas hegemónicas. También en los contextos escolares de la periferia bogotana se percibe una circularidad desde las culturas desarraigadas marcadas por distintas tradiciones y expresiones de ruralidad, hacia la cultura hegemónica de una ciudad cosmopolita híper-conectada con el mundo y moldeada a partir de los desarrollos y crisis de la modernidad. Por otro lado también existe circularidad cultural entre los discursos hegemónicos de las distintas áreas del conocimiento científico disciplinadas en currículos rígidos y los saberes variopintos de las tradiciones y mixturas de las culturas populares que se dan cita en estas escuelas.

Por tanto la intertextualidad que permea la confrontación de posiciones, sentidos y estilos de vida en estos ambientes escolares permiten entenderlos como importantes espacios y laboratorios de circularidad entre culturas y así evaluar las complejas articulaciones producidas entre los diversos discursos y las redes simbólicas que conviven en su interior y las determinaciones y proposiciones de un currículo escolar, rígidamente formalizado, jerarquizado y selectivo (TURA, 2002). El tercer espacio resultante de estos procesos circulares no es determinado unilateralmente por las identidades hegemónicas, pues en él se introducen las diferencias por donde se infiltran las posibilidades de cuestionamiento y subversión a lo establecido (SILVA, 2000).

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO MARTILLO, ESCALERA Y PUENTE. *HACIA UNA PERSPECTIVA POLÍTICA*

⁶ Adjetivo despectivo utilizado para denominar a jóvenes de barrios populares en algunas ciudades de Colombia.

⁷ Denominación cotidiana para los jóvenes y la cultura juvenil de los barrios populares en Colombia.

⁸ Denominación ofensiva para referirse a jóvenes que tienen "mal comportamiento", y poseen bajos niveles de escolaridad.

⁹ Denominación despectiva para referirse a personas que tienen un carácter agresivo, relacionándolo con comportamientos primitivos e identificándose con las culturas aborígenes.

¹⁰ Forma irrespetuosa para referirse a los homosexuales.

¹¹ Denominación cotidiana en Colombia hacia las mujeres de pensamiento liberal que deciden sobre su cuerpo.

¹² Locos.

¹³ Después del 11 de septiembre, denominación macartista utilizada en Colombia para referirse a los ciudadanos que tienen militancia comunista.

El surgimiento oficial de la Educación Ambiental en la conferencia intergubernamental sobre EA, convocada por la UNESCO, en octubre de 1977, en Tbilisi Georgia, (CARIDE, 2007), se dio en un contexto mundial de desencanto creciente con las promesas incumplidas de la modernidad, las tragedias bélicas que golpearon a la humanidad y las preocupaciones por las consecuencias del modelo de desarrollo hegemónico sobre los ecosistemas. Esta EA es producto de las contradicciones y de las crisis del estilo de pensamiento racional instrumental y de la idea de un progreso lineal e infinito (SOUZA, 2014).

A partir de ahí según (SAUVÉ, 2005) surgieron una pluralidad de corrientes de pensamientos y prácticas de y sobre EA: naturalista, conservacionista, solucionadora de problemas, sistémica, holística, humanista, crítica, bio-regional, feminista correspondientes a otros tantos modos complementarios de vivir y estar en el mundo.

La perspectiva de EA que se rescata en el presente documento, se ancla en el objetivo de la construcción de un saber ambiental conformado según (LEFF, 2004), en torno de una racionalidad ambiental. Entendiendo estos conceptos como los procesos de resignificación y arraigo de la producción económica y del conocimiento en los límites, potencialidades y características del sustrato ecológico y cultural de las relaciones sociales. Si la racionalidad científica busca legitimarse en la relación de verdad entre el concepto y lo real, la racionalidad ambiental es el orden en donde el saber encuentra su arraigo en el ser (LEFF, 2009).

A su vez el saber ambiental es afín con la incertidumbre y el desorden, el orden inédito, el campo de lo virtual y de los futuros posibles, al incorporar la pluralidad axiológica y las culturas en la formación del conocimiento y la transformación de la realidad (LEFF, 2010). Por tanto no existe un saber ambiental ya dado y hecho que se imparte y se inserta en las mentes de los estudiantes, sino que es un proceso educativo promotor de la capacidad de construcción de conceptos por los alumnos a partir de sus significaciones primarias (LEFF, 2010).

Esto conduce hacia una aproximación a los problemas ambientales a través de una visión de ambiente como un campo de conocimiento y significados socialmente construido, que es atravesado por la diversidad cultural e ideológica y por los conflictos de interés (JACOBI, 2003). En palabras de (LEFF, 2009) el –ambiente- sería el espacio donde se da, en la práctica cotidiana, el encuentro con la naturaleza y la convivencia de los grupos humanos, siendo a su vez esa red de relaciones sociales, culturales y naturales sobre las cuales las sociedades producen sus particulares formas de vivir.

A través de esta perspectiva la EA abre posibilidades para reflexionar y comprender la gestación de nuevos actores sociales que se movilizan para la apropiación de la naturaleza, en un proceso educativo articulado y comprometido con la sustentabilidad y la participación, apoyado en una lógica que privilegia el diálogo y la interdependencia de las diferentes áreas del saber, pero que a su vez cuestiona los valores y las premisas hegemónicas que dirigen las prácticas sociales (JACOBI, 2003).

De este modo la EA toma relevancia como puente que facilita las conexiones entre diferentes dimensiones humanas propiciando entrelazamientos y tránsitos a través de escaleras móviles, concretando circularidades interculturales a partir de los comportamientos e intereses de grupos sociales diferenciados y-o marginados (JACOBI, 2003) concretando un saber que no renuncia a la razón, pero que la irriga y amplía con sensibilidades, sentimientos y sentidos (LEFF, 2009). Las escuelas periféricas de Bogotá podrían participar de esas redes y en esa construcción del saber

ambiental como instituciones dinámicas con capacidad para articular los procesos cognitivos con los contextos de vida.

Son comunes las inquietudes dentro de la práctica educativa en las escuelas bogotanas sobre la forma de insertar la EA dentro de los contenidos curriculares. Al respecto (LEFF, 2009) nos dice que una práctica interdisciplinar de EA puede parecer que está en todo lado y al mismo tiempo no pertenecer a ninguno de los lugares establecidos en la estructura curricular que organiza la enseñanza. En ese sentido politizar la EA es pensarla de forma compleja, saliendo de las amarras paradigmáticas que nos confinan a visiones simplistas y reduccionistas, comprendiéndola como una filosofía de vida y no como un tema o una disciplina adicional dentro de un currículo estático (TRISTÃO, 2013). Es necesario pensar la EA como un no lugar, o como un espacio ocupando el currículo vivido, como un currículo en acción (TRISTÃO, 2013), como un martillo de constructor de muros y fronteras disciplinares y culturales.

En esa perspectiva el currículo no se debe entender como un paisaje natural constituido por el grupo de disciplinas, sino un escenario de confrontación y lucha, de relaciones de poder. La interacción de los saberes disciplinados en el currículo escolar, a través de la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad¹⁴ promovidas por una EA emancipadora es una oportunidad de ampliar los diálogos entre los seres humanos y sus contextos (SOUZA, 2014).

La EA como afirma (TRISTÃO, 2013), posibilita la producción de relaciones de identificación y pertenencia con el lugar o territorio habitado, problematizando el sentido de estar, habitar y vivir en el planeta. Estas relaciones posibilitan según (CARVALHO I. , 2006) que las prácticas emancipadoras de EA estén atravesadas por los vientos de autonomía y autogestión, entendidos como el núcleo fuerte del ideario contra cultural y ecológico promotor de procesos de des-referencialización. La EA como educación política está comprometida con la ampliación de la ciudadanía, de la libertad, de la autonomía y de la intervención directa de los seres humanos en la búsqueda de soluciones y alternativas que permitan la convivencia digna y dirigida hacia el bien común (REIGOTA, 2009). Por tal motivo esta EA se dirige y se retroalimenta de la militancia política.

De esta manera nos perfilamos hacia uno de los objetivos de la EA emancipadora: el desarrollo de un tipo de ciudadano descrito por (FRÓES BURNHAM, 2006), como *trabajador, crítico, autor, instituyente* y que puede ser comprendido en cuanto un sujeto ideal, ambientalmente orientado, capaz de encarnar los dilemas éticos y estéticos configurados por la crisis societaria y tributario de un proyecto de sociedad emancipada y ambientalmente sustentable, a través de una ciudadanía comprometida con el respeto, la solidaridad y la alegría, que garantice la preservación y el carácter colectivo de los bienes ambientales (CARVALHO I. , 2012), (FRÓES BURNHAM, 2006).

La EA procura la formación de un sujeto ecológico, reconociendo que somos seres simbólicos, portadores de lenguaje, productores de cosmovisiones y de recortes de la realidad, inscribiendo las condiciones naturales en las que vivimos en nuestro mundo de significados, transformando la naturaleza en cultura (CARVALHO I. , 2012). La experiencia del mundo, no es algo transparente, no es igual para todos, pues lo real no se impone como algo ya dado, sino que resulta de las relaciones que cada grupo o

¹⁴ La transdisciplinaridad sobrepasa las fronteras de las disciplinas y está al mismo tiempo entre, a través y más allá de las disciplinas (SOUZA, 2014, pág. 203).

individuo establece con sus contextos. De ahí que la EA no pueda ser prescriptiva y normativa, pues la comprensión no surge de la imposición de sentidos, sino que resulta de la fusión placentera y paradójicamente conflictiva de los universos comprensivos de los sujetos que se encuentran (CARVALHO I. , 2012).

POTENCIALIDADES Y RETOS DE LA EA, EN LOS INTERSTICIOS ESCOLARES DE BOGOTÁ

Para (SAUVÉ, RENÉE, & BERRYMAN, 2006), Colombia en su marco legislativo en torno a la dimensión ambiental presenta desarrollos interesantes, al igual que otros países de América Latina como Brasil, Bolivia, Ecuador, Cuba quienes han asumido una posición crítica frente, a las definiciones ofrecidas por la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial en torno a un -desarrollo sostenible-, que promueve un reverdecimiento del status quo. En contrapartida las constituciones de los países mencionados desarrollan una argumentación rigurosa en torno al campo ambiental y se orientan bajo el marco político formulado en el Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables del Foro Global Alternativo de 1992, que plantea un cuestionamiento profundo y radical al modelo hegemónico de desarrollo, proponiendo una EA crítica, emancipadora promotora de estructuras económicas y políticas arraigadas y hermanadas en los sustratos ecológicos y culturales de las relaciones sociales (LEFF, 2009).

En ese contexto (SAUVÉ, RENÉE, & BERRYMAN, 2006) afirman la importancia de reseñar el riguroso proceso de investigación participativa a través del cual se formuló la política Nacional de Educación Ambiental en Colombia pues se ha ido concretando a partir de una estrategia emanada desde abajo, estrechamente con la preocupación principal por la contextualización y pertinencia socio-cultural. Este hecho se puede atribuir en gran parte a la conformación del equipo profesional del Ministerio de Educación de Colombia, encargado de la Educación Ambiental, quienes han realizado un trabajo altamente calificado, sistemático y políticamente correcto desde una perspectiva crítica. Sin embargo Colombia sigue presentando graves problemáticas ambientales, debido a que históricamente la mano derecha¹⁵ del Estado ha pesado más que su mano izquierda. En ese sentido es válido aproximarnos a las posibilidades, potencialidades y retos del desarrollo de una Educación Ambiental política, pertinente para comunidades escolares multiculturales en Bogotá.

Proyectos Ambientales Escolares. PRAE. Potencialidades

Estos proyectos tienen como principal referente y antecedente legislativo en Colombia, la construcción colectiva de un gran pacto o acuerdo ciudadano nacional que incluyó a los más variados sectores culturales y fuerzas vivas del país a través de la elaboración de una nueva y progresista Constitución Nacional en 1991 que reemplazó a la vieja y conservadora Constitución de 1886. En esta nueva Constitución se afirma que la educación formará al colombiano en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia, para ampliar la cultura, la ciencia y tecnología y proteger al medio ambiente. Por tanto según (SAUVÉ, RENÉE, & BERRYMAN, 2006) la educación en la actual Constitución colombiana no es vista como un simple instrumento para una meta predeterminada, sino como un proceso participativo en el desarrollo de un civismo nuevo, para la construcción de identidad personal y social, valorando la diversidad cultural.

¹⁵ Concepto presentado por Marcos Sorrentino en *-Educação ambiental como política pública-*.

Con inspiración en los principios de la Constitución Nacional de 1991 se formuló la ley 99 de 1993 por medio de la cual se crea el ministerio del medio ambiente y se organiza el sistema nacional ambiental SINA (CASTILLO, 2013). Un año después se formula La ley 115 de 1994 (ley general de educación), que en su artículo 5 numeral 10, determina que uno de los fines primordiales de la educación es la adquisición de una consciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales y de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica (CASTILLO, 2013).

Ese mismo año, el decreto 1860 de 1994 reglamenta la ley 115, e incluye entre otros aspectos, el proyecto educativo institucional PEI cuyos componentes pedagógicos ubican al PRAE Proyecto Ambiental Escolar, como uno de los ejes transversales del currículo y coordina los esfuerzos necesarios para firmar e impulsar el decreto 1743 de 1994, a través del cual se institucionaliza la EA, como obligatoria en los establecimientos educativos públicos y privados de educación formal, tanto a nivel pre-escolar, como de la básica y de la media, y establece los mecanismos de coordinación entre el MEN¹⁶ y el MMA¹⁷ para la consolidación de la EA en el país (TORRES, 2004). Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia presentan una construcción teórica y conceptual interesante y pertinente pues brindan elementos resaltados por (MARCHIORATO, 2006) para una EA emancipadora como es la posibilidad de articular las prácticas educativas a través de dinámicas inter y transdisciplinarias, en los cruces de saberes científicos y saberes sociales, a partir de los problemas del entorno escolar y de la realidad de vida de los educandos, con miras al análisis, prevención y solución de esos problemas. Favoreciendo de esta manera actitudes ciudadanas esenciales como el trabajo en equipo, fundado en la tolerancia, el respeto y el desarrollo de aprendizajes significativos por la aplicación de los saberes pertinentes en los contextos cotidianos.

Según (REIGOTA, 2009) los contenidos más indicados para un currículo escolar emancipador son aquellos obtenidos en el levantamiento de las problemáticas ambientales vividas cotidianamente por los alumnxs. En ese sentido la pedagogía del proyecto es una metodología y al mismo tiempo una propuesta educativa en sí, que de forma general sintetiza varias otras, pues cuenta con los alumnos y alumnas en las decisiones (democracia participativa), promueve la búsqueda de alternativas y soluciones de los problemas como un proceso de aprendizaje, utiliza el conocimiento colectivo e individual, emplea la interdisciplinariedad y utiliza la comunidad como tema de aprendizaje.

A partir de estos planteamientos la Educación Ambiental pertinente para contextos escolares vulnerables y concretamente los PRAE se mueven en el horizonte de las transformaciones fundamentales, que las circunstancias actuales del país exigen (TORRES, 2004) y, en los esfuerzos que realizan las diferentes fuerzas políticas democráticas y progresistas hacia la reconciliación y la construcción de una sociedad más equitativa y justa, con miras a la sostenibilidad no solo de nuestros recursos naturales, sino a la instalación de una dinámica sociocultural, respetuosa de la alteridad, en la diversidad y multiplicidad infinita de formas de ser y estar en el mundo.

Estas reflexiones nos dirigen hacia el importante papel que juega una Educación Ambiental política y emancipadora en la construcción de una cultura de paz con justicia

¹⁶ Ministerio de Educación Nacional.

¹⁷ Ministerio del Medio Ambiente.

social, que integre el respeto por la vida en todas sus formas, en un país que se ha ido segmentando y fragmentando durante cincuenta años de conflicto social y armado, a través de discursos de estigmatización, segregación y odio, y de alarmantes niveles de violencia que han causado una de las catástrofes humanitarias más grandes del planeta.

Quiero resaltar tres reivindicaciones concretas que se pueden articular a través de los PRAE en los contextos escolares de la periferia bogotana:

- Muchos de los jóvenes y niños que hacen parte de la población estudiantil de estas escuelas multiculturales, provienen de regiones rurales en donde han tenido un fuerte arraigo con la tierra y con la cultura de la siembra. Direccionar los PRAE para rescatar las prácticas agrícolas sustentables de los campesinos, indígenas y comunidades afro de Colombia es una forma de reivindicar y rescatar aquellos lenguajes de las provincias que vienen acompañados de expresiones artísticas, gastronomías y sentidos diversos, y que al encontrarse con otras prácticas agrícolas sustentables como los cultivos hidropónicos, la permacultura, la jardinería se multiplican amplificando el universo cultural de aquellos colombianos. Además en torno a dichas prácticas agrícolas se pueden trabajar problemáticas socio-ambientales, como las cuestiones de soberanía alimentaria, cultivos transgénicos, ecología, etno-educación, etc.
- Otro elemento que actualmente está en las agendas políticas de la juventud colombiana y en torno del cual los PRAE pueden contribuir al generar una población de líderes críticos y ambientalmente formados, que se opongan a la cultura de la guerra, del fascismo y del militarismo imperante en buena parte de la sociedad colombiana, promoviendo los procesos de objeción de conciencia frente al servicio militar obligatorio, reivindicando el establecimiento de un servicio social ambiental en donde los jóvenes una vez egresados de aquellas escuelas, con bases sólidas en la dimensión ambiental adquiridas en los PRAE, puedan aportar a la sociedad colombiana ejerciendo funciones de vigías ambientales, guarda-parques, defensores y restauradores de ecosistemas, o realizando actividades de educación ambiental comunitarias.
- Una enseñanza de las ciencias culturalmente sensible, placentera y socialmente pertinente. Donde por ejemplo los estudiantes a partir de las prácticas ancestrales de siembra, puedan ampliar su horizonte cultural y entender el lenguaje de la ecología, de la fisiología, de la genética, entre otros tantos. De la misma manera que los estudiantes puedan percibir que la ciencia no es una cuestión separada de la vida, erigida sobre un altar o en castillos extraterrenales. Los PRAE pueden cumplir con una de las funciones que (LEFF, 2009) le asignó a la EA emancipadora: hibridar las ciencias con los saberes y las prácticas tradicionales para de esta manera comprender que el proceso de producción de conocimiento que caracteriza la ciencia y la tecnología constituye una actividad humana, socio históricamente determinada y sometida a presiones internas y externas que precisa ser aprendido por la sociedad en su conjunto, siempre de manera crítica y superando las visiones ingenuas que se tienen en torno a la práctica científica (I. CARVALHO, 2012). Así la EA no transmite solo el conocimiento científico, sino que enfatiza y provoca el diálogo entre todo tipo de conocimientos, inclusive con el arte, permitiendo al ciudadano y a la ciudadana una mejor actuación y una diversidad de herramientas para la intervención cotidiana en la búsqueda de soluciones y alternativas para las problemáticas socio-ambientales (REIGOTA, 2009).

Vacíos y muros en la práctica de una EA política

Los avances teóricos, epistemológicos y metodológicos en el ámbito ambiental han sido más fértiles en el terreno investigativo, que eficaces en la conducción y concreción de programas educativos. En las prácticas educativas formales, el ejercicio del razonamiento crítico se encuentra al margen de la corriente dominante de transmisión del saber, y una pedagogía crítica emancipadora tiene dificultad para desplegarse en la cultura institucional ambiental (LEFF, 2010) (KAWASAKI & CARVALHO, 2009, pág. 145), (SAUVÉ, 2014). A continuación presento algunos muros percibidos en mi experiencia y prácticas como docente en una escuela pública en Bogotá, y así mismo visualizados en una serie de entrevistas, -en proceso de interpretación y sistematización-, realizadas a varios profesores de ciencias naturales y EA en Bogotá. Como se verá a continuación estas observaciones y discursos son compartidos por varios autores, referentes en la investigación en EA en América Latina, concretamente en Brasil, Colombia y México.

- Existe la tendencia a realizar actividades de EA que transmiten una concientización normativa a través de la prescripción de una serie de procedimientos y comportamientos ambientalmente correctos, lo cual no garantiza la formación de una actitud ecológica, de un sistema de valores que optimicen y armonicen el relacionamiento con el medio ambiente y de esta manera mutilando y reduciendo la complejidad del saber ambiental (LEFF, 2009), (KAWASAKI & CARVALHO, 2009). Esto se puede explicar en parte de las formas bancarias y monolíticas de concebir los procesos educativos, heredadas por un número significativo de profesores, por nuestras sociedades y por algunos de nuestros gobiernos. A pesar de que en América Latina y en Colombia existen corpus teóricos, institucionales y legislativos progresistas, las prácticas educativas todavía se dirigen bajo el sello de los intereses del mercado, y muchos profesores se comportan como técnicos reproductores de la inercia social. También se debe resaltar los límites estrechos de la logística institucional y de las condiciones materiales de enseñanza como factores que promueven esta inercia social y pedagógica.

- A los proyectos de EA formal les ha faltado la conformación de masas críticas de profesores, tanto en número como en carácter, así como una vigilancia epistemológica, metodológica y pedagógica en su diseño y desarrollo práctico (LEFF, 2010) (TORRES, 2004). La conformación de esta masa crítica de profesores ambientalmente situados pasa por la elaboración y ejecución de sólidos programas y proyectos de inserción de la dimensión ambiental en la educación superior, en las facultades de educación y en la formación de profesores de las distintas áreas del conocimiento. Actualmente en Colombia se considera y se practica de forma casi generalizada una EA exclusivamente delegada a los profesores de ciencias naturales, lo cual reproduce y amplía visiones de ambiente reduccionistas, simplistas, como recurso a ser administrado, fracturando y obstaculizando el desarrollo de una perspectiva crítica, sistémica, estética y ética de ambiente y de EA. Esto se torna más preocupante al considerar que son muy pocos los contenidos de EA emancipadora que se pueden encontrar en los cursos de formación de profesores.

- Otra dificultad encontrada relacionada a la poca inversión estatal en capacitación y actualización de profesores en la dimensión ambiental, está en la práctica de un activismo ciego, irreflexivo, puntual e intrascendente en las tareas ambientales escolares. Generalmente se realizan este tipo de actividades para cumplir forzosamente con un cronograma basado en la conmemoración de una serie de fechas “ecológicas” y para mostrar evidencias ante los burocráticos lineamientos de evaluación docente. Sin embargo la mayoría de estas actividades carecen de todo tipo de visión de conjunto y procesual, así como de fundamentación teórica y reflexión, lo cual impide que la *–activitis*¹⁸- docente logre trascender hacia una lógica de investigación sólida, articulada y con alcances a largo plazo. (TORRES, 2004). A estos vacíos en las prácticas de EA, también contribuyen el hecho de la excesiva movilidad e inestabilidad de los profesores, los continuos cambios de institución, las jubilaciones y las pausas por enfermedad o licencia de los profesores, lo que dificulta la continuidad y consolidación de los procesos, muchos de los cuales trabajados desde perspectivas interesantes.
- Descuido en el trabajo educativo sobre la realidad ambiental urbana y excesivo énfasis en la relación ambiente-entorno rural, lo cual se puede relacionar a las prevalecientes visiones conservacionistas y naturalistas de ambiente como naturaleza pura e intocada, separada de los elementos culturales, políticos y económicos. Un indicador de esta situación es que algunos profesores en sus narraciones se excusan de no realizar trabajo ambiental debido a la inexistencia de espacios verdes o de ecosistemas alrededor de sus escuelas.
- El síndrome de la *–projectitis*-¹⁹ que ha permeado la esfera educativa en las escuelas colombianas y que se caracteriza por el surgimiento de un número creciente de proyectos transversales, caracterizados por el activismo ciego y cuyas prácticas tienden a desconectarlos y desarticularlos. Es así como vemos que en una misma institución exista un proyecto ambiental, separado del proyecto de reducción de riesgos y atención de desastres, a su vez separado de los proyectos de educación sexual y de prevención del consumo de sustancias psicoactivas y también separados de los proyectos de democracia y de la paz. Mostrándonos una ausencia del sentido de interdisciplinariedad combinada con una visión ingenua de medio ambiente prevaleciente en el gremio docente; trayendo como consecuencia la duplicación de esfuerzos, la poca racionalización de los pocos recursos asignados a la EA y la atomización de las actividades (TORRES, 2004).

INVITACIONES

Sauvé, 2014 nos indica que la hipercomplejidad de las dimensiones –ética, crítica y política- de la EA nos convoca a los profesores, a los líderes ambientales y a los investigadores en educación ambiental, a tareas cognitivas y de interacción social tremendamente exigentes y solicita el compromiso tanto en términos de la acción educativa como en el de la acción social. Debemos como sujetos políticos y como traductores de mundos múltiples buscar esta zona de reflexividad, para no atascarnos en la dinámica educativa, en los muros y en los lugares comunes de la reproducción social.

¹⁸ Actividades, sin objetivos estructurados. Activismo sin reflexión ni teoría.

¹⁹ Proyectos de corta duración, de poco impacto y sin objetivos claros.

Uno de los principales retos es permitir y acercar a los sujetos marginalizados y excluidos hacia la política, tanto de abajo hacia arriba, creando conexiones, reinventiones, autogestión y autonomía, como de arriba hacia abajo, aprovechando los valiosos espacios e intersticios que la mano izquierda del estado ha desarrollado a través de la Política Nacional de Educación Ambiental. De esta forma desarrollando (aprendiendo y enseñando dialécticamente) competencias y habilidades desde la escuela que se manifiesten en un saber-actuar: saber denunciar, resistir, elegir, proponer, crear, en un poder actuar, relacionando los principios de la EA emancipadora, con las diversas causas que nos convocan en el presente y de esta manera aportar para crear las condiciones de surgimiento de una eco-ciudadanía conformada por sujetos ecológicos, (SAUVÉ, 2014), preparados para las infinitas luchas por la utopía de un planeta sustentable. La dimensión política de la EA atraviesa las tres esferas de la constitución de un campo académico: la formación, la investigación y la interacción social, en la perspectiva de una ecología del saber donde estas tres esferas están estrechamente relacionadas entre sí (SAUVÉ, 2014).

REFERENCIAS

- Belinaso, L., & Vicentini, S. (2014). Educação ambiental nas pedagogias do presente. *Em aberto*, 27(91), 123-134.
- Burnham, T. F. (2006). Pesquisa Multirreferencial em Educação Ambiental: Bases Sócio-Culturais-Político –Epistemológicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 1(1), 73-92.
- Caride Gomez, J. A. (2007). A educación ambiental como investigación educativa. . *Revistacientífica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1(03), 33-55.
- Carvalho, I. (2012). *Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico* (Sexta ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, J., Pereira, D., da Silva, S., & Delboni, T. (2014). Entrecruzando ciência e cultura nas práticas pedagógicas curriculares. *Revista Teias*, 14(37), 130-142.
- Castillo, E. (2013). *Introducción del Programa de Educación Ambiental a seis nuevos departamentos. 2010-2013. Aspectos contextuales*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta Ya. Colombia, memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- de Moura Carvalho, I. (2006). As transformações na esfera pública e a ação ecológica: Educação e política em tempos da modernidade. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 308-315.
- de Souza, A. R. (2014). Educação Ambiental em Tempos de Transição Paradigmática: Entrelaçando saberes "Disciplinados". *Ciência e Educação*, 20(1), 195-206. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320140010012>
- Edelweiss Bujes, M. (2007). Descaminhos. Em M. Vorraber Costa, *Caminhos Investigativos II. - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação-*. (pp. 13-33). Rio de Janeiro: Lamparina.

- Garcia Canclini, N. (1997). Culturas híbridas, poderes oblíquos. Em N. Garcia Canclini, *Culturas Híbridas -estratégias para sair e entrar na modernidade-*. (pp. 283-350). São Paulo: EDUSP.
- Jacobi, P. (Março de 2003). Educação Ambiental Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*(118), 189-205.
- Kawasaki, C., & Carvalho, L. (2009). Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. *Educação em Revista*, 25(3), 143-157.
- Leff, E. (2009). *RACIONALIDAD AMBIENTAL. La reapropiación social de la naturaleza*. México. DF: Siglo XXI, editores.
- Leff, E. (2010). *SABER AMBIENTAL. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México. D.F.: Siglo XXI Editores.
- Marchiorato, S. (2006). Fundamentos epistemo-metodológicos da Educação Ambiental. *Educar*(27), 17-35.
- Rangel Tura, M. (2002). Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. Em A. Casimiro Lopez, & E. Macedo, *Currículo: debates contemporâneos* (pp. 150-173). São Paulo: Cortez.
- Reigota, M. (2009). *O que é Educação Ambiental* (Segunda ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Sauvé, L. (Maio de 2005). Educação Ambiental: Possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-322.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. (U. D. Caldas, Ed.) *Científica*(18), 12-23. Acesso em 15 de Marzo de 2015, disponível em <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558>
- Sauvé, L., Renée, B., & Berryman, T. (2006). Educar para el debate. Políticas nacionales y educación ambiental. *TRAYECTORIAS*, VIII(20), 74-88.
- Souza Filho, A. (2002). Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. *Sociabilidades*, 2, 120-134. Acesso em 15 de Janeiro de 2015, disponível em http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Michel%20de%20Certeau%20-%20fundamentos%20de%20uma%20sociologia%20do%20cotidiano.pdf
- Tadeu Da Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. Tadeu Da Silva, K. Woodward, & S. Hall, *Identidade e Diferença -a perspectiva dos estudos culturais-* (pp. 74-82). Petrópolis: Vozes. Acesso em 14 de Janeiro de 2015, disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>
- Torres, M. (2004). L'éducation relative a l'environnement: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. *Education relative a*

l'environnement, 9, 45-58. Acesso em 10 de Março de 2015, disponível em COLOMBIA APRENDE: http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume_9/M.T.CARRASCO.pdf

Tristão, M. (2013). Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 847-860.