

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Campus Macaé UFRJ- Aloísio Teixeira
Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E
CONSERVAÇÃO (PPGCiAC)

PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) CÓMO ESTRATEGIA
DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA.

Gina Alejandra Huérfano Aguilar

Macaé, Rio de Janeiro

Março de 2018



UFRJ

PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) CÓMO ESTRATEGIA DE
IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
Y MEDIA EN COLOMBIA.

Gina Alejandra Huérfano Aguilar

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Orientador(es): Profa. Dra. Laísa Maria Freire dos Santos

Macaé, Rio de Janeiro

Março de 2018

Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) cómo estrategia de implementación de la
Educación Ambiental en la Educación Básica y media en Colombia

Gina Alejandra Huérfano Aguilar

Orientadora: Profa. Dra. Laísa Maria Freire dos Santos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

Aprovada por:

Presidente, Profa. Dra. Laísa Maria Freire dos Santos, UFRJ

(Dr. prof.)

(Dr. prof.)

Macaé, Rio De Janeiro

Março de 2018

RESUMO

Projetos Ambientais Escolares (PRAE) como estratégia de Implementação da Educação Ambiental na Educação Básica e Média na Colômbia

Gina Alejandra Huérfano Aguilar

Orientadora: Dra. Laísa Maria Freire dos Santos

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus* UFRJ-Macaé Aloísio Teixeira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

A presente pesquisa empírica busca refletir sobre o processo de implementação da Política Pública de Educação Ambiental (PNEA) referente ao contexto da educação ambiental (EA) na Colômbia. A partir da compreensão do papel ativo dos atores sociais no processo de interpretação e reinterpretação das políticas públicas educacionais no contexto prático, buscamos conhecer as interpretações e ressignificações da PNEA. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar o estado dos Projetos Ambientais Escolares (PRAE) de duas instituições educativas a partir de três diretrizes básicas planejadas na Política Nacional de Educação Ambiental, com o fim de evidenciar avanços, dificuldades e contribuições na implementação da Educação Ambiental. As três diretrizes (categorias) básicas da PNEA analisadas foram: ambiente, EA e participação. A pesquisa fundamenta-se no paradigma sócio-crítico com um enfoque qualitativo, e a análise de conteúdo foi o método escolhido para a exploração dos PRAE de duas escolas públicas de Bogotá. Os métodos trabalhados na investigação foram a pesquisa documental dos Projeto Educativo Institucional (PEI) e do PRAE, e a entrevista semi-estruturada, que foi realizada com professores e diretores líderes do PRAE. A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos principais: o primeiro foi a revisão teórica e metodológica e a comunicação com as escolas. O segundo momento foi a parte prática da pesquisa, que foi a implementação dos instrumentos nas escolas, seguido do pré-análise, exploração do material, interpretação dos resultados por categoria e por último as considerações finais. Como resultados compreendemos que a implementação da EA acontece na escola por conta do PRAE, mas refletimos sobre qual é a base do potencial transformador dos PRAEs, já que poderíamos pensar que as visões de ambiente, EA e participação que a comunidade escolar apresenta, influem e fundamentam ações de EA que aminho levam a diferentes caminhos de uma EA mais o menos transformadora. Na escola Juan Francisco Berbeo se encontraram ações que potencializam o reconhecimento da multidimensionalidade do ambiente, o trabalho de EA a partir da compreensão da diversidade em todos os campos da vida (social, cultural, econômico, político,

biofísico e outros) sobre tudo no campo do cuidado e dos valores ambientais. E na escola Tomas Carrasquilla além de se procurar a visão multidimensional do ambiente, está-se procurando a participação dos atores da comunidade educativa a partir de espaços como o comitê ambiental escolar e atividades para integrar a toda comunidade nas discussões, reflexões e decisões a serem tomadas no projeto como uma decisão eminentemente política dos atores sociais. Mas por outro lado é necessário um exercício reflexivo das escolas sobre suas próprias práticas para distinguir as situações falsamente participativas que poderiam instrumentalizar a participação dos atores. É importante também uma revisão e reformulação do currículos, a pesquisa e a extensão na formação docente com a perspectiva de superar a racionalidade prática nas escolas e possibilitar uma transformação do paradigma vigente para mudar a sociedade. Sendo que, com o panorama anterior se consegue questionar a própria política pública, questionando o processo da PNEA na realidade escolar, já que se compreende as possibilidades de resignificação no contexto prático da política pública (PP) e a influência dos atores sócias das escolas na construção e implementação das PP educacionais.

Palavras-chaves: Educação Ambiental; Ambiente, Participação, Política Pública

Macaé, Rio de Janeiro

Março de 2018

ABSTRACT

School Environmental Projects (SEP) as strategy for the implementation of Environmental Education in Primary and Secondary Education in Colombia

Gina Alejandra Huérfano Aguilar

Orientadora: Dra. Laísa Maria Freire dos Santos

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais e Conservação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus* UFRJ-Macaé Aloísio Teixeira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais e Conservação.

This empirical research seeks to reflect on the implementation process of the National Environmental Education Policy (NEEP) regarding the Environmental Education (EE) context in Colombia. From the perception of the active role of social actors on the process of interpretation and reinterpretation of public educational policies on the practical context, arose the motivation to know the interpretations and re-significations of the NEEP. The aim of this research was to analyze the state of SEP of two educational institutes from the three planned basic guidelines from the NEEP to evince the progress, the difficulties and contributions to the implementation of the Environmental Education. The three basic guidelines (categories) of NEEP analyzed were the view on the environment, the view on the EE and the view on taking part in the community. This research was based on the sociocritical paradigm focusing on a qualitative approach and the contents analysis was the chosen method to explore the SEP of two public schools in Bogotá. The methods used for the investigation were the documentary research of the Institutional Education Project (IEP) and SEP files and the semi-structured interviews to the teachers and to the teacher's SEP leaders. The research was developed in two stages: the first was, a theoretical and methodological review and the communication with schools; and the second was, implementation of one of the instruments at schools, followed by the pre-analysis and exploration of the contents, the interpretation of the results for each category and finally the considerations, respectively. We understood, as results, that due to NEEP the EE is implemented at schools, but we bethink about the transforming potential of these projects since that depending on the understanding of each school about the environment, EE and participation will base the EE actions that may lead to a more or less transforming path. At Juan Francisco Berbeo School and at Tomas Carrasquilla School, we found actions that potentiated the recognition of the multidimensionality of the environment, the work on the EE from the comprehension of the diversity in all fields of life (social, cultural, economic, political, biophysical and others), mainly in taking care aspects and environmental values, and at the Tomas Carrasquilla School besides of worrying about multidimensional vision of environment, they are reaching for educative community actors participation getting spaces like scholar environmental

committee and activities to integrate the whole community in discussions, reflections and decisions to be made in the project as an, above all, political decision of the social actors. But, on the other hand, it's necessary a reflective exercise at schools about their own practices to distinguish the falsely participative situations that could mechanize the participation of the actors. It's also important to review and reformulate the curriculums, the research and extension on the teacher training envisioning to overcome the practical rationality at schools and to allow a transformation of the current paradigm to change the society. Being that it's possible to perceive the previous questioned scenario by questioning the public policies, questioning the implementation process of PNEA, since it's understood the possibilities of be re-signified in practical context of the policy and the influence of school's social actors in the construction and implementation of the educational public politics.

Kew-words: Environmental Education; Environment; Participation; Public Policies

Macaé, Rio de Janeiro

Março de 2018

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.*

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...*

Antonio machado

***Dedicado a mí querida mamá
(Ilba Eugenia Aguilar Ayala)***

Agradecimientos

Cada una de las personas que pasan por nuestra vida de una forma u otra influyen nuestra vida, así que tengo que agradecer a cada una de las personas que han pasado en la mía por tiempos cortos, largos o que hasta ahora permanecen a mi lado, porque me ayudaron a convertirme en el ser humano y la mujer que soy hoy en día.

Mi mayor agradecimiento va para mis padres y mi hermano: Ilba Aguilar, Miguel Huérfano y Sebastián Huérfano que son mi fuerza, mi apoyo y mi guía. Que en la distancia aprendí a valorar más que nunca y entendí que la felicidad no es completa si ellos no están a mi lado. Pero no puedo olvidar nombrar los que nos dan tanta felicidad en casa, nuestros bebés, a nuestros perros Luna, Toby y mi gato Samy que cada día nos dan alegría, mucho trabajo, pero ante todo nos enseñan el significado del amor puro y la lealtad.

Mi gran familia Aguilar Ayala, con mis abuelos, once tíos y una cantidad de primos que ya perdí la cuenta son parte indispensable de mi vida. Esta gran familia es parte de mi formación y todo lo que soy también se lo debo a ellos, pues fueron numerosos los aprendizajes que me han dado para la vida. Mis abuelos son el pilar de esta familia y agradezco a la vida que estén con nosotros viéndonos crecer, cumplir nuestros sueños y volar lejos de casa.

La familia Castillo Aguilar y mi prima Juliana Gonzalez es parte de mi gran familia, pero quiero agradecer separadamente porque siempre estuvieron conmigo, me enseñaron, aconsejaron, me apoyan y me muestran de diversas formas el cariño sin importar la distancia.

Mis amigos de Colombia son un pilar en mi vida, con ellos la vida es más feliz y fácil. A Carolina Ruiz, David Villafañe, Luisa Mejía, Felipe Peñalosa, Norma Llanos, Clara Chaparro, Andrés García Diego Leal y Lucia Pfizenmaier, desde la distancia agradezco tener seres humanos como ustedes a mi lado y espero que sean muchos más años de amistad. Sin olvidar mis amigos de Brasil Fabio Falcão y Meynardo Rocha que por casualidades de la vida conocí y me acogieron en Macaé como una familia.

Ahora en este camino emprendido de salir de mi país para realizar la maestría, tengo mucho que agradecer a mi orientadora prof. Laísa Freire dos Santos, pues ella que me dio la oportunidad de estar aquí y me acogió en su país como orientadora y como amiga. Siempre recalco la suerte que tengo de tener ella como orientadora pues no solo es una docente excepcional, sino un excelente ser humano y una mujer luchadora. Agradezco a ella todos los aprendizajes en estos dos años, la paciencia, tolerancia y apoyo brindado para cumplir este ciclo y para seguir luchando por mis metas de aquí en adelante.

Al prof. Marcos Paulo Barros por recibirme dentro del Laboratorio de Ecología Acuática de Macaé y posibilitar el desarrollo de mi investigación como miembro de este laboratorio.

A mis colegas y amigos del Laboratorio de Limnología en Macaé: Silvina, Larissa G, Enoque, João, Roberto, Rodrigo, Amanda, Kayza, Mariana, Thais, Thiago, Lorena, Izabela e Vanessa., gracias por su amistad sincera y por acompañarme en este trasegar de una vida fuera de mi país, hicieron más fácil cada momento lejos de mi familia y amigos.

A mis amigos y colegas del programa PPG-CIAC. Especialmente a mi amigo y compatriota Giovanni Torres por el apoyo, las luchas en un país desconocido, las risas y peleas juntos; a mis amigas: Gabrielle Araujo, Renata Souza, Eduarda Caillava y Jessica Mulinari por su amistad incondicional, apoyo constante y lucha por el reconocimiento de la relevancia de la pesquisa en humanidades

A mis compañeros de grupo de pesquisa: Raquel Benac, Mariana Brück, Sama de Freitas, Gabriela Ventura, Vanessa Azevedo, Carolina Andrade, Angelica Mejia y Kleber Villaça. Agradezco el apoyo y todos los momentos de aprendizaje, que aunque muchos de ellos fueron a distancia, no dejaron de ser valiosos para mi crecimiento académico y profesional. Agradezco especialmente a Raquel y a Sama por su incontable apoyo durante la maestría y su amistad.

A todos los profesores de NUPEM/UFRJ por compartir todos sus conocimientos y por el apoyo dado en los momentos que más precise.

A todos los funcionarios y profesores de NUPEM/UFRJ por la ayuda en todos los procesos y trámites

A la fundación CAPES del Ministerio de Educación de Brasil por la bolsa de estudio.

Agradezco al prof. Rodrigo Lemes por las enseñanzas, contribuciones y consejos dados en sus aulas y en la cualificación.

Al prof. Celso Sánchez agradezco por sus palabras de apoyo y contribuciones en la pre banca.

A los profesores miembros de la banca les agradezco por aceptar participar de la banca de defensa de esta investigación.

Y por último gracias a la vida que me ha dado tanto!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	19
1 PROBLEMATIZACIÓN	26
1.1 Revisión de antecedentes.....	26
1.2 Caracterización del objeto de estudio.....	27
1.2.1 Surgimiento y características de los Proyectos Ambientales Escolares.....	27
1.3 Fundamentación teórica.....	30
1.3.1 Ambiente.....	30
1.3.2 Educación Ambiental.....	33
1.3.3 Participación.....	44
1.4 Referencial Teórico Analítico.....	48
1.4.1 Ciclo de la Políticas.....	48
2 OBJETIVOS.....	51
2.1 Objetivos General.....	51
2.2 Objetivos Específicos.....	51
3 METODOLOGIA.....	52
3.1 Bases metodológicas de la investigación.....	52
3.2 Contexto Empírico.....	55
3.2.1 Caracterización de los actores institucionales entrevistados.....	58
3.3 Instrumentos de recopilación de Datos.....	60
3.4 Evaluación de Pares.....	61
3.5 Análisis de Datos.....	62
3.5.1 Fase de pre-análisis.....	64
3.5.2 Fase de exploración del material.....	65
3.5.3 Tratamiento de resultados e interpretación.....	67
4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	70
4.1 Acercamiento a las escuelas e implementación de los instrumentos.....	70
4.2 Caracterización pedagógica del PEI y PRAE.....	71
4.2.1 Colegio Juan Francisco Berbeo IED.....	71
4.2.2 Colegio Tomas Carrasquilla IED.....	73
4.3 Resignificaciones encontradas en los Proyectos Ambientales Escolares.....	77
4.3.1 ¿El ambiente dividido entre la cultura y la naturaleza?.....	79
4.3.2 La cultura del cuidado en la Educación Ambiental.....	87
4.3.3 El silencio de la participación.....	96

4.4	Contribuciones de los Proyectos Ambientales Escolares para fortalecer la implementación de la EA desde una perspectiva crítica.	106
5	CONSIDERACIONES FINALES	113
6	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	115
7	ANEXOS.....	123
7.1	<i>Anexo. Antecedentes: Caracterización de los documentos revisados.</i>	123
7.2	<i>Anexo. Cartas de aceptación. IED. JFB y IED.TC.</i>	128
7.3	<i>Anexo. Instrumento entrevista.</i>	132
7.4	<i>Anexo. Terminó de consentimiento libre y claro de docentes IED.TC.</i>	134
7.5	<i>Anexo. Terminó de consentimiento libre y claro de docentes IED. JFB.</i>	136
7.6	<i>Anexo. Evaluación de pares del formato de entrevista.</i>	138
7.6.1	<i>Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 1.</i>	138
7.6.2	<i>Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 2.</i>	140
7.6.3	<i>Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 3.</i>	142
7.7	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docentes del IED.JFB.</i>	144
7.7.1	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docente Lucy Parra.</i>	144
7.7.2	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docente Nelson Carranza.</i>	148
7.7.3	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas Coordinadora Romy Ñuste.</i>	152
7.8	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docentes del IED.TC.</i>	156
7.8.1	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docente Fredy Jaimes</i>	156
7.8.2	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas docente Bibiana Barragan.</i>	161
7.8.3	<i>Anexo. Transcripción de entrevistas Rectora Rosa Adelina Rodríguez.</i>	172
7.9	<i>Anexo. Fotos del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.</i>	177
7.10	<i>Anexo. Fotos del Colegio Tomas Carrasquilla IED.</i>	178

Lista de Figuras.

Figura 1. Tipologías de Ambiente. (FLORES, 2008, 2009, 2010).....	33
Figura 2. Relación entre tipologías de ambiente y corrientes en Educación Ambiental (FLORES, 2008, 2009, 2010).....	42
Figura 3. Niveles de participación Bordenave (1983).....	45
Figura 4. Niveles de participación. (ARNSTEIN, 2002).	46
Figura 5. Contextos del proceso de formulación de una política.	49
Figura 6. Códigos de identificación de las categorías	66
Figura 7. Elección de las unidades en la fase de exploración del material.....	66
Figura 8. Metodología de la investigación Fuente de elaboración: construcción propia.	68

Lista de Cuadros.

Cuadro 1. Tipologías de Ambiente. (SAUVE, 1994; SAUVÉ, 2004, 2005). -----	31
Cuadro 2. Instrumento de caracterización administrativa, pedagógica y del PRAE del Colegio Juan Francisco Berbeo IED. -----	56
Cuadro 3. Instrumento de caracterización administrativa, pedagógica y del PRAE del Colegio Tomás Carrasquilla IED. -----	57
Cuadro 4. Caracterización de docentes entrevistados del Colegio Juan Francisco Berbeo IED. -----	58
Cuadro 5. Caracterización docentes entrevistados del Colegio Tomas Carrasquilla IED. ----	59
Cuadro 6. Implementación de entrevistas en las Instituciones Educativas. -----	71
Cuadro 7. Caracterización pedagógica del PEI del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.. ----	72
Cuadro 8. Caracterización pedagógica del PRAE del Colegio Juan Francisco Berbeo IED. --	73
Cuadro 9. Caracterización pedagógica del PEI del Colegio Tomas Carrasquilla IED. -----	74
Cuadro 10. Caracterización pedagógica del PRAE del Colegio Tomas Carrasquilla IED.. ---	75
Cuadro 11. Unidades de significación del IED. JFB -----	77
Cuadro 12. Unidades de contexto del IED. TC -----	78
Cuadro 13. Caracterización de las visiones del Colegio Juan Francisco Berbeo IED. -----	106
Cuadro 14. Caracterización de las visiones del Colegio Tomas Carrasquilla IED. -----	107

Lista de Siglas e Abreviaturas

AC- Analise de Conteúdo

AL- América Latina

CAE- Comitê ambiental escolar

CAR- Corporação Ambiental Regional

EA- Educação Ambiental

IED.JFB- Instituição Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo

IED.TC- Instituição Educativa Distrital Tomas Carrasquilla

MAB- Programa sobre el Hombre y la Biosfera

MEN- Ministério de Educação Nacional

MMA- Ministério de Meio Ambiente

ONG- Organização Não Governamental

ONU- organização das Nações Unidas

PEI- Projeto Educativo Institucional

PIEA- Programa Internacional de Educação ambiental

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

PP- Política publica

PPE- Política pública educacional

PRAE- Projeto Ambiental Escolar

PROCEDA- Projeto Cidadão de Educação ambiental

PUMA- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente

SED- Secretaria de Educação Distrital de Bogotá

SDA- Secretaria Distrital de Ambiente

SENA- Serviço Nacional de Aprendizagem

SSA- Serviço Social Ambiental

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUCCIÓN

Todo conocimiento de la humanidad sobre el mundo y sobre las cosas se condiciona al contexto geográfico, ecológico y cultural en que se produce y reproduce. Es así, cómo las prácticas productivas de cada grupo social se han ido moldeando a su ambiente particular, a su estructura sociocultural, generando formas de percepción, de apropiación de la naturaleza y transformación de su medio. Pero, al mismo tiempo, la capacidad simbólica del ser humano posibilitó la construcción de relaciones abstractas entre los entes que conoce, lo que conllevó a que su objeto de trabajo (la naturaleza) no solo fuera parte de un saber empírico sino también parte de un conocimiento racional (LEFF, 2002), y las conexiones entre el conocimiento empírico y teórico aceleraron el surgimiento de una racionalidad económica; proceso histórico, en el cual emerge la ciencia moderna que se establece un nuevo campo epistemológico de teorías, prácticas sociales, económicas, políticas y simbólicas de ruptura entre la cultura y la naturaleza (LEFF, 2002; NOGUERA DE ECHEVERRI, 2004). Por tanto cómo afirma Noguera (2000):

La centralización en el sujeto y la reducción de lo humano al *sujeto cognoscente* han conducido a la reducción del mundo a objeto, cómo resultado de la división cartesiana y ha dado origen a la problemática ambiental. Así que es necesaria una crítica radical al sujeto moderno (NOGUERA DE ECHEVERRI, 2000, p. 14).

Así, en la década de los años 1950 y 1960 percibimos que los cambios en el planeta proporcionados por la implementación del capitalismo desencadenaron graves problemáticas ambientales, llevándonos a entender los límites de nuestros conocimientos y del pensamiento determinista, trayendo de esta forma el fin de las certezas¹ para la humanidad. En consecuencia, surgieron crecientes reflexiones sobre el camino emprendido por la sociedad, concretamente el modo en que se enfocaron las relaciones de los seres humanos con su ambiente y la necesidad de una revisión de los paradigmas vigentes, entendiendo así, la complejidad del mundo real y cómo la ciencia moderna se concentra en la simplificación y división del universo.

Estas manifestaciones a nivel mundial sobre el deterioro ambiental, llevaron a que el gobierno sueco recomendará al Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para que incluyera en la agenda de trabajo: el estado del medio ambiente y del hábitat, llevando a organizar la primera reunión gubernamental sobre esta temática (conferencia

¹Del libro *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. Ilya Prigogine & Roberto Leal Ferreira. Unesp, 1996.

de Estocolmo) (TORRES, 1996) No en tanto, fue la reunión del Consejo Internacional de Coordinación del Programa sobre el *Hombre y la Biosfera* (creación del programa sobre el hombre y la biosfera -MAB) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1971 la primera en presentar en sus principios la necesidad de establecer: “un programa interdisciplinar de investigación que otorgará importancia al método ecológico en el estudio de las relaciones entre la humanidad y el medio”(UNESCO, 1971) enfocándose principalmente en los cambios de comportamiento, estableciendo una relación lineal entre conocimiento, humanidad y ambiente. Este fue el comienzo de una corriente ambientalista con una clara tendencia ecológica, en la cual su preocupación fue combatir la destrucción de la naturaleza, a través de la conservación y protección del sistema natural y sus implicaciones para el desarrollo de la humanidad (ÁNGEL, 1992).

Posteriormente, la Conferencia de Estocolmo en 1972 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano) resaltó la educación cómo base de la política ambiental colocando cómo “indispensable el trabajo de la educación en cuestiones ambientales, dirigida tanta a las generaciones de jóvenes e adultos, presentándose atención al sector de la población menos privilegiada” (Principio 19 *apud* MUÑOZ, 1996, p. 18) Es así como la Educación Ambiental (EA) surge cómo una de las estrategias para el establecimiento de otro tipo de relaciones entre el ser humano y su ambiente, junto con el Programa de Educación Ambiental (PIEA) creado en 1975 y patrocinado por la UNESCO. Su objetivo era incorporar la dimensión ambiental a partir de las diferentes disciplinas cómo método de investigación y en el contenido de la enseñanza, “reconociendo que los problemas ambientales son sistemas complejos, en los cuales intervienen procesos de diferentes racionalidades” (LEFF, 2011, p. 310).

Para Philippi et al (2013) todos estos movimientos internacionales admitieron que para el enfrentamiento de los problemas ambientales se necesitan cambios profundos en la organización del conocimiento, pues el ambiente cómo área de investigación envuelve una discusión sistémica y práctica interdisciplinar, así mismo, una crítica al modelo de racionalidad técnica y amplio proceso de transformación. Debido a la falta de un conocimiento multidisciplinar e interdisciplinar, nuevos paradigmas fueron surgiendo llevando a la emergencia de áreas cómo las ciencias ambientales, que buscan una interrelación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales para la solución de problemas ambientales, donde su objetivo es superar el reduccionismo académico e influenciar nuevas etapas, con la articulación de disciplinas y áreas circundantes (DE CARVALHO, 2009).

En este sentido, emergen perspectivas de consolidación del campo de las ciencias ambientales cómo factor relevante para un proceso de cambios epistemológicos y metodológicos en la investigación y en la educación, orientados a intereses de una sociedad con justicia social, crítica, solidaria y dirigida a la obtención de elementos que conduzcan a la mejora de las condiciones socioambientales, con base en las diferentes complejidades, las regiones y demandas (PHILIPPI et al., 2013). Entendiendo que este aprendizaje interdisciplinar es un proceso de producción de significados y apropiación subjetiva del conocimiento, que ayuda en la formación de nuevos actores sociales capaces de entablar un diálogo de saberes y denunciar las dicotomías de nuestra sociedad injusta y desigual.

El desarrollo de esta investigación nos ayuda a crecer en lo personal y en lo profesional, así como puede colaborar en el camino hacia la consolidación del campo de ciencias ambientales llevándonos a comprender nuestro papel y responsabilidad social cómo investigador, estudiante o docente. De la misma forma, el desafío de trabajar desde una perspectiva interdisciplinar a partir de un ejercicio de diálogo de saberes, desde una postura crítica y reflexiva sobre la práctica investigativa y educativa. Actuando consecuentemente en las múltiples dimensiones socioambientales, con conciencia de las intencionalidades ideológicas que nordea la teoría y práctica.

A partir de los acontecimientos e discusiones a nivel mundial sobre la dimensión ambiental, diferentes países en el mundo entre ellos Colombia iniciaron procesos de inclusión de la temática ambiental en la sociedad; surgieron nuevas leyes, decretos de protección ambiental y educación. La constitución política de Colombia de 1991 es una de las primeras a colocar la educación para la formación y protección del ambiente, pero es con la Ley General de Educación (115 de 1994) que se establece la obligatoriedad de la EA en las instituciones educativas del país. Por tal razón, se inicia en 1991 la formulación de la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), estableciendo los criterios para la promoción de la EA en Colombia a partir del decreto 1743 de 1994, es aprobada el documento en su totalidad en 2002 y en 2012 mediante la ley 1549 esta se reafirma cómo política pública de EA.

La PNEA fundamenta todos sus esfuerzos en la inclusión de la temática ambiental en todos los sectores, principalmente en el sector educativo, donde procura coordinar acciones en todos los contextos, ámbitos y escenarios. Todo esto a partir de conceptos de autonomía, participación, descentralización y una comprensión sistémica del ambiente. Derivada de complejidades, potencialidades e impactos ambientales que ocurren no solamente en los sistemas naturales, sino también en los sistemas sociales y culturales. Con eso la PNEA pasa a

ofrecer una acción afirmativa en el cambio de paradigma, pues considera que el estudio de lo ambiental comprende “nociones que revelan tanto las ciencias físicas y naturales, cómo las ciencias humanas y sociales, y esto es justamente lo que enriquece, y al mismo tiempo, lo hace complejo y dificulta su aprehensión” (COLOMBIA, 2002, p. 24).

Con la llegada del Decreto 1743 de 1994, se establecen criterios para la promoción de la EA en todos los contextos escolares, el Proyecto de Educación Ambiental Escolar (PRAE) se presenta como instrumento político para desarrollar la EA en la educación formal (COLOMBIA, 2002). Ya en el 2002, la PNEA es aprobada en su totalidad por el Consejo Nacional Ambiental después de once años de trabajo y de diversas reflexiones frente a los marcos conceptuales y las bases epistemológicas actuales, surgiendo algunos principios teóricos y metodológicos que acompañan los diferentes instrumentos políticos para el desarrollo de la EA en Colombia.

Los PRAE tienen el objetivo de vincular la EA en los currículos de la educación básica y media, con el objetivo principal de que en estos se reflexionen las problemáticas y potencialidades locales, regionales y nacionales, además de que se articulen con los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA). De la misma forma, los PRAE deben estar consolidados a partir de las directrices conceptuales y metodológicas planteados en la PNEA que enfatizan la visión sistémica del ambiente, la formación integral del ser humano a partir de orientaciones de EA y la participación de todos los actores escolares, para el fortalecimiento de los procesos participativos, la construcción de una cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente (COLOMBIA, 2002).

Ahora bien, para la comprensión de la PNEA nos basamos en los planteamientos del ciclo de las políticas públicas de Ball & Bowe (1992), que nos presentan un método teórico analítico en la construcción de una política pública educacional (PPE) basado en tres contextos: el contexto de influencia es el momento cuando las políticas públicas (PP) son iniciadas y los discursos políticos son contruidos, en este contexto los grupos se disputan para influenciar las finalidades sociales de la PP y de ese modo su construcción, ya que es en ese contexto que las “ideas adquieren legitimidad y forman el discurso de base para la política” (MAINARDES, 2006, p. 51). Luego encontramos el contexto de producción del texto, que es resultado de las disputas y acuerdos de los grupos que buscan influenciar las representaciones que van a estar plasmadas en la política. Pero así como lo señala Mainardes (2006), los textos de las políticas necesitan ser leídos y analizados en relación al tiempo y lugar de su producción, ya que las políticas son intervenciones textuales, pero estas también cargan limitaciones y posibilidades.

Por último, tendríamos el contexto práctico que es el momento donde la PP es implementada pudiendo ser considerado como un micro-proceso político.

En el caso de la PNEA, las diferentes perspectivas en disputa por la hegemonía del campo de EA, las visiones de ambiente y participación de los diversos actores sociales tienen una relación directa en el momento de realizar la política, pues su formulación se da en respuesta a demandas internacionales y nacionales de consolidar un espacio de reflexión y acción permanente en las escuelas en torno a lo ambiental. Como muestra un reciente estudio sobre la relación entre investigadores y responsables políticos de la PNEA se encontró que los discursos de investigadores y ambientalistas colombianos fueron encubiertos por la PP, asociando estos a otros discursos que dieron mayor relevancia a las directrices legislativas y discursos políticos internacionales del momento histórico en que se realizó la PNEA (década de los 90), lo que contribuye al mantenimiento de las relaciones de dominación, generando así, la necesidad de espacios de resistencia a partir del diálogo de saberes entre la política y la investigación en EA (MEJÍA-CÁCERES et al., 2017).

Ahora, en el contexto de la práctica escolar en la cual se va a abordar la PP (micro políticas), existe una interrelación entre el proceso de comprensión teórica (texto de la PNEA), el análisis reflexivo del contexto socio ambiental de la escuela y los valores de cada sujeto, lo que influenciará la construcción de visiones de ambiente de la comunidad, generando una determinada relación con su entorno, que se reflejara en las acciones y participación de los diferentes actores escolares en el desarrollo de la EA. A esto le llamaríamos el contexto de práctica según el ciclo de las políticas, y es en este contexto donde la PP está sujeta a la interpretación y recreación de los actores sociales, constituyendo nuevas resignificaciones inclinadas a intereses y necesidades de la propia escuela “produciendo efectos y consecuencias que pueden presentar mudanzas y transformaciones significativas en la política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Además de la discusión y reflexión sobre la PPE y sus resignificaciones en los procesos micro políticos, encontramos a partir de diferentes estudios (LOUREIRO, 2003, 2006; MAIA; TEIXEIRA; AGUDO, 2016; MUÑOZ, 1996; SOLÍS, 2006) que a lo largo del proceso de constitución del campo de la EA en Latinoamérica, se encuentran en disputa diferentes perspectivas teóricas que proponen acciones educativas en torno de una EA que se ajusta a una organización estructural de sociedad que ellas mismas sustentan. Intentando materializar por medio de caminos vistos cómo sustentables, actualizando así la comprensión y la forma cómo

nos relacionamos con la naturaleza. Estos intensos debates podemos comprender cómo consecuencia de la influencia que recibió Latinoamérica de “diversas estructuras discursivas con profundos desencuentros en el tema educativo, desde el positivismo (visión nacionalista), la racionalidad instrumental, hasta la pedagogía libertaria de Paulo Freire”(GAUDIANO, 2001, p. 144).

Así, la EA en Latinoamérica se fue construyendo a partir del entendimiento que las problemáticas ambientales de nuestros países no son consecuencia de la abundancia y del consumo excesivo cómo lo quieren mostrar los países industrializados, si no, de la insatisfacción de las necesidades básicas. Por lo tanto, son múltiples y diversas las experiencias en educación ambiental popular, educación comunitaria y participativa, que forjan el camino de una EA reflexiva, crítica y participativa en relación al modelo socioeconómico dominante (GAUDIANO, 2001; GONZÁLEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009; SOLÍS, 2006), que actualmente, se organizan a partir de una reflexión sobre el Conocer desde el Sur² cómo crítica a los paradigmas dominantes del conocimiento científico de los países del primer mundo, que hasta el día de hoy “siguen siendo incorporados en nuestras sociedades a través de la conquista, la colonia y la globalización”(LEFF, 2012, p. 1). Por tanto, asumimos la EA cómo una práctica social compuesta por diferentes sentidos, discursos e ideologías, una práctica conectada con otras prácticas sociales, que son compartidos por diferentes grupos que a través de ellas comprenden y transforman su realidad (MEJÍA-CÁCERES et al., 2017; REIGOTA, 2002) Por consiguiente, a partir de la revisión de la literatura, de la observación del contexto educativo colombiano y de la experiencia cómo docente, surge la inquietud de conocer los diferentes sentidos que se construyen de lo ambiental en las prácticas sociales escolares y el papel que ejercen los diferentes actores sociales en el contexto práctico de una PP, en este caso, en la PNEA.

El interés de trabajar con el campo ambiental surgió a partir mi experiencia académica y profesional que me permitió estar vinculada al espacio educativo, algunos años cómo docente de ciencias naturales y después cómo profesional de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (SED) apoyando a los colegios en el desarrollo de políticas educativas. Estas dos miradas de la realidad educativa permitieron cuestionar el papel de las PP y de los actores que las implementan, porque comprendemos que la PNEA produce sentidos y discursos entorno a lo ambiental estableciendo patrones, limitaciones y posibilidades de trabajo en las escuelas. Sin

² Boaventura de Sousa Santos. Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora, Buenos Aires: CLACSO/CIDES-UMSA/Plural Editores. 2008

embargo, también reflexionamos sobre la no linealidad y singularidad del proceso de ejecución, pues los sentidos iniciales del texto nunca serán reproducidos de la misma forma en los espacios formativos surgiendo así un resignificación a partir de las diversas visiones que se construyen en la sociedad sobre la cuestión ambiental. Así surgió la siguiente pregunta de investigación **¿Qué resignificaciones de PNEA son creadas por los autores que la desarrollan en el contexto práctico? y ¿qué implicaciones tienen en el abordaje del PRAE cómo estrategia de Política Pública?**

Con este estudio procuramos conocer y analizar las visiones de ambiente, de EA y las formas de participación de la comunidad educativa presente en los PRAE que son desarrollados en dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá que aceptaron ser parte de la investigación, así mismo, cómo estas visiones influyen en las acciones que se emprenden para el abordaje de la EA. La decisión de trabajar con la categoría de ambiente, educación ambiental y participación se da pensando en la relevancia que estos sentidos tienen en la comprensión y acciones que se emprenden para abordar lo ambiental en los espacios formativos y puesto que la PNEA coloca estos tres como principios básicos de la política y como parte de los objetivos para alcanzar un trabajo reflexivo y crítico de EA en Colombia que permita mudar nuestra relación y concepción frente al ambiente.

El abordaje teórico analítico se realizará a partir del ciclo de las políticas ya que trae contribuciones para el análisis del contexto práctico de la PPE, comprendiendo que el proceso de una política pública es multifacético y dialéctico, donde es necesario articular las perspectivas macro y micro, comprendiendo así, la necesidad de inserción en las instituciones educativas y en espacios donde la PP se desarrolla. Esto por medio de observaciones y entrevistas con los profesionales de la educación y con los diferentes actores de las instituciones educativas.

1 PROBLEMATIZACIÓN

Este capítulo está dividido en tres secciones. La primera es una revisión de estudios e investigaciones anteriores sobre los PRAE y su proceso de inclusión en la realidad escolar; el fin de esta revisión fue orientar la investigación en cuantos autores y estudios que profundizan en el estudio de la EA y los PRAE. La segunda sección se basa en una caracterización de nuestro objeto de estudio, en este caso el PRAE, donde presentaremos las leyes, decretos que lo guían actualmente y sus particularidades. Por último, en la tercera sección trabajaremos la fundamentación teórica y analítica de los temas relacionados con la investigación, que nos aportaron en la discusión de los resultados.

1.1 Revisión de antecedentes.

Revisando estudios anteriores sobre el desarrollo de la EA en Colombia, específicamente sobre la estrategia PRAE, se encontraron diversos documentos e investigaciones que trabajaron en torno a los procesos de desarrollo de esta estrategia en los colegios. Se realizó una búsqueda virtual en diferentes plataformas académicas y universitarias, donde se encontraron 18 documentos desde el año 2006 al 2015. De los cuales elegimos 12 documentos ya que presentan una relación directa una o las tres categorías escogidas para el análisis de nuestros datos. Nueve de estos documentos que presentamos en el **anexo 7.1**, presentan estudios sobre tendencias de EA o traen a la luz análisis sobre representaciones de ambiente, participación y EA de determinadas comunidades escolares de diferentes regiones del país. Los otros tres estudios proponen modelos, estrategias o formas de evaluar y apoyar el proceso de ejecución de los PRAE en las instituciones educativas.

Todos los estudios encontrados muestran una investigación relacionada hacia la caracterización del proceso de implementación del PRAE planteando algunas nuevas propuestas de EA en la educación básica y media. Tres de los estudios son de entidades gubernamentales o universidades que intentaron evaluar la implementación de la PNEA en las escuelas a través de diagnósticos sobre el PRAE de las escuelas públicas y privadas. Así mismo, las investigaciones encontradas realizaron una caracterización sobre el “conocimiento”, “concepto” o “representación” del ambiente y de la EA en la comunidad, sin profundizar en la interpretación teórica y analítica de las PP y la construcción de sentidos por parte de los actores que las implementan junto con las implicaciones que estas tienen en el contexto práctico. Incluso, dos de los documentos basan su indagación y propuestas de abordaje de la EA en base a las leyes de educación, documentos del Ministerio de Educación (MEN) y decretos, sin tener

en cuenta el contexto macro y micro político de una PP llevando a un análisis fragmentado de la PNEA.

Por tanto, en esta investigación lo importante no es entender o “evaluar” si la PNEA está siendo implementada, pero sí, cómo la PNEA está siendo resignificada por los diversos actores de las comunidades educativas y cómo estos sentidos, que son formas de conocimiento que surgen a partir de la tradición y de la incorporación del conocimiento científico se reflejan en los procesos de EA de los colegios a través del PRAE. Así que con esta investigación queremos ir más allá de estudios anteriores dado que, buscamos cuestionar la propia política y los procesos prácticos en los cuales es desarrollada, pues comprendemos que los integrantes de los colegios no son “consumidores” o actores pasivos de la PNEA, pero sí, sujetos activos que influyen en la PP, dado que su historia de vida y sus interpretaciones traen diversas reinterpretaciones en el contexto práctico que van adquirir una legitimidad en la realidad escolar.

1.2 Caracterización del objeto de estudio.

1.2.1 Surgimiento y características de los Proyectos Ambientales Escolares.

Los esfuerzos en Colombia para la consolidación de la Educación Ambiental se fueron dando a través de la apertura de espacios e instrumentos que jugaron un papel importante para la proyección de una formación ambiental y manejo del ambiente. Uno de los primeros instrumentos fue el Código Nacional de Recursos Naturales y de Protección del Medio Ambiente de 1974 la cual estipula algunas disposiciones sobre la EA en el sector formal de educación. El decreto 1337 de 1978 reglamento acciones de EA que tal vez en su intento de dar respuesta a demandas internacionales del momento planteo una EA para la conservación de los recursos naturales a partir de cursos de ecología y campañas ecológicas en los colegios, llevando a una visión de la problemática ambiental de tipo ecología y conservadora sin una debida reflexión sobre los aspectos socioculturales y políticos de nuestro territorio.

Sin embargo, con la formulación y establecimiento de la Constitución de 1991, Colombia dio un paso de visión de estado de derecho, a una visión de **estado social de derecho**, y se trazó un camino para pasar de una democracia representativa, a una democracia participativa. Esto provocó diversos e importantes cambios en todos los sectores del país, entre ellos la educación. Así, los primeros planteamientos legales de una educación proyectada hacia la formación ambiental se dan con la nueva Constitución Política de Colombia (1991) que presenta en su Artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (COLOMBIA, 1991, p. 11).

Y es a partir de la instauración de la Constitución que se crea la ley General de Educación (ley 115 de 1994) donde en su artículo 5ª presenta los fines de la educación, entre ellos los fines de la formación para el ambiente:

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación (COLOMBIA, 1994a, p. 3).

En este mismo año se firma el Decreto 1743 donde se instituye el PRAE como estrategia central para la inclusión de la EA en los espacios formales de educación y se fijan criterios para la promoción de la EA no formal e informal. Entendiéndose así el PRAE como:

Proyecto que incorpora la problemática ambiental local al trabajo de las instituciones educativas, teniendo presente su dinámica natural e sociocultural del contexto. Esta incorporación tiene carácter transversal e interdisciplinar que es necesario para la comprensión sistémica del ambiente e la formación integral necesario para la comprensión y participación en la transformación de las realidades ambientales locales, regionales y nacionales (TORRES, 1996, p. 58).

El PRAE se constituye la carta de navegación para fortalecer los procesos de educación en el país a partir de la formación ambiental y como objetivo principal se proyecta la resolución de problemas, lo cual indica el PRAE como proyecto de investigación que promueve el pensamiento crítico-reflexivo y las habilidades en investigación desde criterios como la interculturalidad, regionalización, interdisciplina, formación en valores, en participación y democracia. Generando así, espacios reflexivos, solidarios, autónomos y participativos en las escuelas, buscando que su proyección pueda tener un impacto sobre la educación de los estudiantes preparándolos para actuar de forma consciente y responsable en la gestión de su ambiente (CORPORACION AMBIENTAL REGIONAL-CAR, 2006; COLOMBIA, 2002). Entre tanto, para el seguimiento y evaluación del PRAE, el decreto (decreto 1743) que lo instituye presenta en su artículo seis: que la evaluación del proyecto se efectuará por lo menos una vez al año, por los consejos directivos de los establecimientos educativos y por la SED, con

la participación de la comunidad educativa y las organizaciones vinculadas al PRAE (COLOMBIA, 1994b art 6).

Específicamente para Bogotá, diversas entidades tanto públicas como privadas desarrollaron durante los últimos años una serie de orientaciones pedagógicas y metodologías para apoyar a las instituciones educativas en la implementación del PRAE. En estas, se presenta la importancia de trabajar el proyecto desde un componente pedagógico, un componente investigativo y uno de gestión ambiental. También muestran algunas fases que se deben tener en cuenta para la elaboración del PRAE: contextualización, identificación de situaciones ambientales (identificación de las problemáticas ambientales), planeación (diálogo de saberes o marcos de referencia), implementación, evaluación y seguimiento. Es importante tener en cuenta estos diferentes documentos pues hacen parte del referencial teórico que seguramente van a influenciar las decisiones de las comunidades para la formulación y trabajo de su PRAE.

Para que los PRAE sean concebidos como proyectos transversales, interdisciplinarios y participativos se hace fundamental la cooperación de toda la comunidad Educativa, por lo que, el Concejo de Bogotá firma el acuerdo 166 de 2005 donde se crea el **Comité Ambiental Escolar (CAE)** en los colegios públicos y privados de Bogotá y lo instaura como órgano asesor en materia ambiental del Gobierno Escolar. El CAE se organiza a partir de sistemas participativos y democráticos, donde al inicio de cada año lectivo se organiza una jornada de elección de los miembros que van a formar el Gobierno Escolar³ y los diferentes comités, entre ellos el CAE, así al final de esta jornada democrática el CAE estará compuesto por un estudiante de cada curso o sala, pero dependiendo de la cantidad de salas por cada grado será elegido un representante como vocero principal del CAE del respectivo grado al que pertenece. También habrá representación de padres de familia, docentes, coordinadores, orientadores y personal administrativo. Entre las funciones del CAE están:

1. Asesorar al Gobierno Escolar, con el fin de fortalecer la dimensión ambiental a partir del PRAE.
2. Liderar el PRAE y realizar la gestión necesaria para el desarrollo del mismo.
3. Adelantar proyectos y programas que apunten a la preservación y mejoramiento ambiental en el marco del PRAE.

³ El Gobierno Escolar está integrado por el Consejo Directivo, el Rector, el Consejo Académico, las comisiones de Evaluación y Promoción, el Personero Estudiantil, el Consejo Estudiantil, el Comité de Bienestar Institucional, el Consejo Disciplinario, el Consejo de Profesores, la Asociación de Padres de Familia y el Comité de Admisiones. Artículo 142 de la ley 115 de 1994. <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-220386.html>

4. Proponer programas y proyectos para el desarrollo del servicio social obligatorio en materia ambiental, de los estudiantes de educación media.
5. Generar espacios pedagógicos para crear y fortalecer valores ambientales, sociales y culturales, así como fortalecer la importancia del cuidado y mejoramiento del ambiente de acuerdo con el calendario ambiental (BOGOTÁ, 2005, p. 2).

1.3 Fundamentación teórica.

1.3.1 Ambiente.

Cómo lo mencionamos anteriormente, a final de los años 60 a partir de la crisis civilizatoria surge el movimiento ambiental y por ende, se fue configurando un pensamiento epistemológico frente al ambiente cómo objeto de reflexión; intentando así codificarlo, administrarlo, nominarlo entre los cánones de la racionalidad moderna (LEFF, 2002). Por consiguiente, distintos autores se han dado a la tarea de reflexionar e intentar construir una idea de ambiente, sin embargo se tiene claro que este intento es influenciado por la subjetividad del autor, por sus necesidades y apreciaciones conceptuales.

O ambiente é o que se relaciona à percepção ambiental, nós vemos com os olhos treinados pela nossa experiência de ver o que está acontecendo ao nosso redor, ouvir com os ouvidos afinados pelos sons que são importantes para nós, e contato com corpos que se acostumaram, pela vida que levamos, a certos tipos de movimento. Assim, o ambiente passa a ser definido pelo mundo como ele existe e assume um significado em relação ao próprio indivíduo (INGOLD, 2000 apud COOPER; DOS ANJOS, 2015, p. 138).

Algunos de los autores buscan una visión que integre y construya significados de ambiente acarreado una generalización para todos los grupos humanos, un ejemplo es la concepción de Duarte (2003) que, desde varios saberes define el ambiente cómo:

Conjunto de factores internos – biológicos y químicos y externos, físicos y psicosociales- que promueven o dificultan la interacción social. Por consiguiente, el ambiente debe trascender la noción simplista del espacio físico, cómo entorno natural e abrirse para diferentes relaciones humanas que traen significado a su existencia (DUARTE, 2003, p. 2).

En esta perspectiva, comprendiendo que es una tarea de construcción significativa de cultura, Torres (1996) parte de la visión de ambiente a partir de tres dimensiones: natural, social y cultural, e estas tres se encuentran en interacción permanente, respondiendo a las relaciones que los grupos de seres humanos establecen con los componentes naturales donde desarrollan

sus actividades, coincidiendo con Duarte (2003) en la importancia del relacionamiento entre la humanidad y la naturaleza con base sobre la cual se teje una red cultural particular.

Ahora, entendiendo el ambiente cómo objeto de indagación y reflexión, este ultrapasa los ámbitos epistemológicos que intentan definirlo, por ejemplo encontramos a Leff (2002) que abre una camino de exploración para entender el ambiente desde la complejidad ambiental , ya que “el ambiente no es ecología, pero si la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se inscriben en los formas dominantes de conocimiento” (LEFF, 2012, p. 17).

Para otros autores cómo Sauvé (1994) que se han dedicado al estudio de las visiones de ambiente en el contexto educativo, cree que es necesario hacer una discriminación de este término a partir de diferentes posiciones en las cuales se confronta el ambiente, cómo son las sociales, educacionales y culturales. Entonces, esta autora define el ambiente a partir de diferentes discursos y observaciones que realizó en el contexto de la práctica educacional, concluyendo con seis tipologías (**cuadro 1**) que representan formas de ver el ambiente en el contexto escolar.

Cuadro 1. Tipologías de Ambiente (SAUVE, 1994; SAUVÉ, 2004, 2005).

1. Ambiente cómo problema...	Para resolver: es cómo un problema (que debe evitarse, debe resolverse) que requiere el desarrollo de habilidades para una investigación crítica de las realidades de nuestro medio y para el diagnóstico inteligente de los problemas. Intenta traer al alumno a la identificación de problemas ambientales, después a la apropiación de los conocimientos relacionados con la investigación, la evaluación e la acción de asuntos ambientales.
2. El ambiente cómo un recurso...	Para gerenciar. Se refiere a la herencia biológica colectiva, asociado a la cualidad de vida. La preocupación es administrar los sistemas de producción y utilizar los recursos compartidos, así como también los sistemas de procesamiento de desechos y de subproductos.
3. El ambiente como naturaleza...	Para apreciar, respetar y preservar. Se piensa que desarrolla una lata sensibilidad para con la naturaleza, conocimiento y consciencia de que somos parte de esto. Haciendo hincapié en que los problemas socioambientales son el quiebre fundamental entre los seres humanos y la naturaleza, lo que necesita ser recuperado. Debemos reconstruir el sentido de pertenencia a la naturaleza, al flujo de la vida del cual somos parte.

4. El ambiente como biosfera...	Para vivir juntos por mucho tiempo. Nos hace tomar conciencia de la interdependencia de las realidades socioambientales a nivel mundial. Es el lugar de la conciencia planetaria, incluso cósmica: La tierra cómo una matriz dadora de vida o cómo un jardín compartido que nutre el universo simbólico de muchos nativos.
5. El ambiente como un medio de vida...	Para conocer y gerenciar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del ser humano: la escuela, familia, trabajo, etc. Es el ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos son los creadores y actores de su propio medio de vida.
6. El ambiente cómo comunidad... Participación.	Se refiere a un modo compartido, solidario y democrático de la vida. Enfocado hacia la cooperación y asociación para lograr los cambios deseados dentro de una comunidad. La gente necesita aprender a vivir y trabajar unida en comunidades de aprendizaje y práctica. En este sentido, el ambiente es visto cómo un objeto compartido y esencialmente complejo: sólo un enfoque colaborativo puede fomentar una mejor comprensión y una acción más efectiva. La gente debe aprender a discutir, escuchar, debatir y convencer: en una palabra, comunicar efectivamente a través de un diálogo en el que varios tipos de conocimiento (conocimiento científico, experiencia práctica, conocimiento tradicional, etc.

Fuente de elaboración. Construcción propia.

Cada una de estas visiones definen prácticas que desde su especificidad se complementan, que el ambiente envuelve “una realidad compleja y contextual, que solo puede ser abordada a partir de una pluralidad de perspectivas para pensar en el ambiente educacional” (SAUVE, 1994 apud DUARTE, 2003, p. 3), En conclusión para esta autora la construcción debe ser trabajada con base en diversas perspectivas sociales pues la economía, la política e lo ecológico irán a influenciar en la construcción de una representación del ambiente para cada grupo social.

Al igual que Sauvé, otros autores como Marcos Reigota y Calixto Flores han dedicado sus estudios a estudiar las representaciones que se generan en el campo educativo. Específicamente Calixto Flores (2008, 2009, 2010) se basa en Sauvé y Reigota para formular algunas categorías sobre las diferentes representaciones de ambiente que se encontraron en estudiantes y que presentamos en la **Figura 1**. Estos diferentes estudios nos permitirán la identificación de categorías inductivas en nuestros datos, sin embargo buscamos no solo identificar las diferentes visiones encontradas, pero sí, profundizar en los discursos encontrados en los diferentes actores de las comunidades educativas y así entender las complejidades del contexto práctico y la inclusión de la EA.



*Figura 1. Tipologías de Ambiente (FLORES, 2008, 2009, 2010)
Fuente de elaboración. Construcción propia.*

De la misma forma que los autores anteriores, los formuladores de la PNEA se dispusieron en la labor de construir una idea de ambiente que orientara todas las propuestas pedagógicas de la misma política. Esa construcción presenta el ambiente desde una “visión más amplia y profunda, derivado de la complejidad de los problemas y de las potencialidades ambientales y del impacto de estos en los sistemas naturales y sociales” (COLOMBIA, 2002, p. 24). Así, la PNEA, presenta el ambiente a partir de un punto de vista sistémico, coincidiendo con algunos autores anteriores como Duarte 2003, donde rescatan la interacción del hombre con el medio como punto importante, porque la PNEA coloca al ambiente como un sistema dinámico definido por “interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, sea percibido o no, entre los seres humanos y los otros seres vivos, y todos los elementos del medio en que se desarrollan, sin importar si son elementos naturales, transformados o criados por el hombre” (COLOMBIA, 2002, p. 24).

1.3.2 Educación Ambiental.

Como primer momento de esta sección, queremos incorporar la perspectiva socio-histórica de la EA tanto internacional como regional, ya que, entendemos la importancia de la historia como instrumento que nos permite comprender la función social del conocimiento con

sus dimensiones culturales y ético-políticas y la ciencia cómo un proceso social en constante construcción, influenciado por determinado momento histórico. De la misma forma, nos permitirá rescatar las divergencias y similitudes en el establecimiento de la EA y cómo las prácticas culturales vistas cómo usos y costumbres, así como las significaciones de EA que para los diversos pueblos tienen modos de hacer y pensar diferentes, han permitido la construcción teórica y práctica de variadas perspectivas del saber ambiental.(FOLADORI; GAUDIANO, 2001).

1.3.2.1 Educación Ambiental en el Contexto Internacional.

El sistema educativo cómo parte de este campo epistemológico capitalista no ha sido diferente dado que las teorías educativas hacen referencia al ambiente cómo una fuente de conocimiento, que le proporciona a niños, niñas y jóvenes experiencias para su formación, considerando la naturaleza cómo *recurso educativo*, cómo una *fuentes educativa*. Sin embargo, en las últimas décadas con el surgimiento de las problemáticas ambientales percibimos un cambio profundo en la percepción de la relación entre sociedad-naturaleza, replanteando el papel y la propia identidad del ser humano dentro del planeta. Es a partir de estas reflexiones, que en los años sesenta y principio de la década de los setenta marcan el despegue de “nuevas concepciones educativas en las que la problemática ambiental aparece en sí misma como uno de los ejes de la acción educativa” (VILLAVERDE, 1996, p. 24) Un hecho para destacar es la publicación del libro Primavera Silenciosa de Rachel Carson que a partir de su lenguaje simple lleva la situación de degradación ambiental para conocimiento público lo que lo tornaría un clásico para los movimientos preservacionistas y provocaría un gran interés a instituciones intergubernamentales (DIAS, 2008).

Así inician diferentes movimientos y discusiones en torno a lo ambiental. Uno de los primeros es en 1965, cuando educadores reunidos en la Conferencia de Keele, en Gran Bretaña concordaron en considerar la importancia de la dimensión ambiental en la escuela y cómo parte de la educación de todos los ciudadanos. Ya en 1968, ocurrió un importante acercamiento a la EA con la preparación del año europeo de la Conservación, pues se creó el Consejo para la Educación Ambiental, que inicio coordinando los distintos movimientos ecologistas y organizaciones implicadas en tema de educación.

Para la década de los 70, se realizó la primera reunión del consejo Internacional de Coordinación del *Programa sobre el Hombre y la Biosfera* (1971) donde se planteó la interdisciplinariedad cómo esencial para el abordaje de lo ambiental. Para este mismo año se

realiza la Reunión de Expertos celebrada en Founex, Suiza, (1971), en el informe de esta reunión se sugiere la necesidad de un órgano central que impulse y coordine las actividades de Educación medioambiental en el nivel internacional (MUÑOZ, 1996).

La conferencia de Estocolmo realizada en 1972, planteo la importancia de formar una organización internacional que actuaría en la dimensión ambiental en el momento de diseñar cualquier acción política, tecnológica o educativa y es por esto nace el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PUMA) que dará un impulso a la EA. Además, las conclusiones de Estocolmo se traducirían también, en el PIEA (creado en 1975) cuyo objetivo es: informar acerca de las experiencias y proyectos de las personas, grupos e instituciones que, en todo el mundo, abordaban la EA; sentando las bases de un despliegue coordinado de acciones educativo-ambientales en el planeta (VILLAVERDE, 1996). Sin embargo, estas bases conciben a la educación cómo punto trascendental para lograr los cambios necesarios en la sociedad, olvidando otras esferas cómo lo político, económico y cultural, llevándonos a reflexionar sobre la visión limitada de lo ambiental concebida en estos encuentros, una visión cómo problemática ecológica propia de los países industrializados. Por eso, Julio Carrizosa (2000) señala que en la conferencia de Estocolmo los países del tercer mundo, temiendo la aparición de un imperialismo conservacionista, insistieron en que el común denominador sea el **ambiente humano** y empiezan a hablar del derecho al desarrollo cómo forma de posicionarse ante la ideología de los países industrializados y de situaciones sociales que son muy diferentes a la realidad de Latinoamérica (CARRIZOSA, 2000).

Ya en el año 1983 se constituye la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, más conocida como «Comisión Brundland», esta Comisión se crea a instancias de Naciones Unidas para estudiar de forma interrelacionada los problemas ambientales que afectan al planeta en su conjunto, no obstante podemos percibir que en sus apreciaciones sigue presente la visión capitalista de los países interesados en mantener un modelo de desarrollo dominante pues solicitan que los problemas ambientales se vinculen con la economía internacional y sobre todo con los modelos de “desarrollo sostenible”⁴(VILLAVERDE, 1996).

Posteriormente, en 1987 el congreso de Moscú reunió expertos en ciencias naturales, humanas y sociales y una de las más importantes conclusiones fue la afirmación de que no es posible definir los fines de la EA sin tomar en cuenta la realidad de cada sociedad pues lo

⁴ En la comisión de Brundland se plantea el desarrollo sostenible como aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las formas de vida de las generaciones futuras.

económico, lo social y lo ecológico confluye en los objetivos y metas que se haya planteado cada país para su desarrollo. Esta reflexión sobre la diversidad en el estudio de lo ambiental, permitió que salieran a la luz diferentes críticas sobre la EA planteada en estos encuentros, entendida solo desde la perspectiva de los países del primer mundo y cómo consecuencia, surgen con más fuerza diversas perspectivas de EA a partir de las vivencias y modelos de cada país. Por eso vemos fundamental rescatar y explorar la historia de la EA desde nuestra propia historia, desde la historia de América Latina (AL) y su diversidad natural, cultural e socio histórica.

1.3.2.2 Educación Ambiental en el contexto Latinoamericano.

La EA en Latinoamérica ha sido un proceso intenso de debates, divergencias e influencias de diversas filiaciones intelectuales, por eso se hace tan complejo una caracterización general del campo, sin embargo intentaremos presentar un contexto que consiga integrar algunos de los procesos más importantes a lo largo de las cuatro décadas de los inicios de la EA en nuestro territorio.

Una de las mayores influencias para el campo de la EA en Latinoamérica fue la propuesta de la relación dialógica y el sentido de libertad a través de la educación popular de Paulo Freire, esta propuesta inició el camino para entender la necesidad de considerar la interrelación sociedad-naturaleza y el conocimiento cómo poder para la búsqueda de mejores condiciones para los sectores populares. Así inicia la EA y se va construyendo a partir de las diferentes realidades en:

Educación popular, educación comunitaria y participativa, y de la educación ecológica o conservacionista, en su paso hacia una educación ambiental comprometida con el cambio social y con la transformación de los modelos económicos de desarrollo (SOLÍS, 2006, p. 71).

En los años setenta, la conferencia internacional de Estocolmo sirvió para criticar abiertamente el modelo de desarrollo dominante y se avanzó en nuestro territorio en la búsqueda de modelos alternativos que combatieran las desigualdades sociales que provoca dicho desarrollo, dado que se comprendió que nuestra problemática ambiental era socioeconómica, política y cultural y no una problemática de tipo ecológico cómo lo querían mostrar en los distintos fórums y espacios internacionales. Así, se abre un camino para producir un conocimiento científico y tecnológico propio, de aplicar y adecuar la ciencia y la tecnología a

los problemas nacionales, incluso de reconocer y revalorizar los saberes indígenas (GAUDIANO, 2001; LEFF, 2012).

Cómo muestra de lo anterior, luego de la conferencia de Estocolmo se reunieron diversos grupos de educadores en marzo de 1976, en Chosica, Perú, para realizar el Taller Subregional de Educación Ambiental para la Enseñanza Secundaria, aunque conto con la participación de pocos países (Cuba, Panamá, Perú, Venezuela, y observadores de Argentina y Brasil), se debatieron alternativas de incorporación de lo ambiental en la escuela y la necesidad de construcción de otro concepto de desarrollo para contribuir a una EA crítica y reflexiva a los modelos de crecimiento de los países del primer mundo. Así mismo se propuso la EA cómo agente importante para la transformación y cómo:

Acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas (TEITELBAUM, 1978 *apud* GAUDIANO, 2001, p. 147).

Durante esta misma década, cómo reunión preparatoria para AL y el Caribe de la Conferencia en Tbilisi, se realizó un encuentro en Bogotá, Colombia, donde se constató la similitud de nuestros problemas con los de otros países del mundo, comprendiendo así que durante el modelo económico actual no sería posible un desarrollo independiente, ni ecológicamente sostenible para el mundo. Naciendo en este encuentro las primeras reflexiones sobre una EA en la que confluía el pensamiento ecológico y complejo emergente, reclamándose nuevas visiones y métodos interdisciplinarios para el abordaje, comprensión y resolución de los problemas socioambientales emergentes en nuestra región (GAUDIANO, 2001; LEFF, 2012).

La década de los años ochenta, según Solís, 2006 y Leff, 2012 se caracterizó por la aparición de diferentes organizaciones no gubernamentales relacionadas con la conservación y la gestión ambiental, que junto con otras instituciones cómo PNUMA y el gobierno de España estimularon el desarrollo de un pensamiento latinoamericano a través de seminarios y encuentros que produjeron algunas publicaciones⁵ que fueron la primera apuesta sobre una exploración epistemológica mostrando la abundancia de observar diferentes disciplinas desde la óptica y la perspectiva del saber ambiental. De la misma forma, se inició un acercamiento de diversas Organizaciones no Gubernamentales (ONG) para tareas de protección, pero con un

⁵ El libro, los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo, fue una de las primeras publicaciones que se convirtió en una base teórica y reflexiva hacia la acción participativa, y se constituyó en un referente para el campo de la epistemología ambiental en la región.

nexo social, de desarrollo y de equidad que produjo acercamiento a grupos de educación popular y ambientalistas, propiciando nuevas formas de acción y comprensión de la EA.

Se debe destacar también la Primera Reunión sobre Universidad y Medio Ambiente de AL y el Caribe, convocada por el PNUMA y la UNESCO, que tuvo lugar en Bogotá en 1986, acontecimiento que congregó a las universidades más importantes del territorio. En este encuentro se propusieron diversas estrategias para incorporar la dimensión ambiental en la educación superior.

Planteándose la creación de nuevas carreras ambientales a nivel de pregrado y de postgrado, la introducción de la dimensión ambiental en las carreras, la investigación ambiental, la interdisciplinariedad, las acciones de extensión ambiental universitaria, y otras. Igualmente, se aprobó allí el conocido documento «Diez tesis sobre el medio ambiente en América Latina», que puso sobre la mesa de discusión temas trascendentales como los relativos al orden económico internacional y al estilo de desarrollo depredador de los ecosistemas en su nexo con el empobrecimiento de la población (SOLÍS, 2006, p. 72).

A partir de este encuentro y de la llegada del uruguayo Daniel Vidart, quien fue refugiado político en Colombia, se estableció fuertemente la filosofía ambiental⁶ como campo del pensamiento ambiental latinoamericano en los Institutos de Estudios Ambientales (IDEA), que empezaron a establecerse en las universidades colombianas. El IDEA fue creado en la Universidad Nacional de Colombia (UN), como respuesta al reduccionismo ecológico y tecnológico del estudio de los problemas ambientales y fue extendiéndose a través de la Red de Pensamiento Ambiental liderado por la UN con sede en Manizales que plantean construir una Filosofía Ambiental Ético-Estético con la propuesta de ambientalizar la cultura, los saberes, la educación, la investigación y la economía disolviendo al sujeto con todas sus variables; dando paso a una crítica radical al antropocentrismo y a una nueva ética donde los valores emerjan de relaciones respetuosas entre los sistemas socioambientales y culturales (NOGUERA DE ECHEVERRI, 2007).

Ya para los años noventa, las acciones de EA llevadas a cabo en nuestra región tuvieron como resultado varios logros pero también algunas debilidades que aún estamos tratando de

⁶ La filosofía ambiental latinoamericana busca ser un pensamiento incluyente, integral y holístico que arraigue en los ecosistemas donde habitan las culturas con sus cosmovisiones y sus filosofías de vida; se abre al pensamiento desde el otro y lo otro; a una ética de la tierra de la sustentabilidad y de la vida que permita religar la naturaleza y la espiritualidad de los pueblos (BOFF, 1996 *apud* LEFF, 2012. p. 11)

superar. Uno de los logros fue la inserción de la EA en los diversos niveles de la educación (básica, primaria y secundaria), y la ampliación del interés universitario; además del surgimiento de programas de pregrado y de postgrado en algunos países como Brasil y México, así como diferentes programas públicos y privados de EA en un contexto de educación no formal. Pero, a pesar de los diferentes esfuerzos en torno a la EA, aún existen unos desaciertos cómo:

El escaso impacto de las acciones educativas, la baja calidad de las propuestas en la educación formal, la poca preparación del profesorado, las preocupaciones ante la irreductible permanencia de la monodisciplinariedad y fragmentación del conocimiento en las universidades, y de la cerrada oposición a abrirse a un verdadero cambio de paradigmas (SOLÍS, 2006).

Sin embargo, “el pensamiento ambiental latinoamericano siguió abriéndose hacia otras etapas, consolidando sus interpretaciones multidimensionales y sistémicas encaminadas en dirección a la complejidad” (SOLÍS, 2006, p. 74). Por eso en la cumbre Río de Janeiro en 1992, se expone expresamente la EA cómo indispensable para la modificación de actitudes y para desarrollar comportamientos compatibles con una educación crítica, y por ello, debe ser implementada en todos los niveles escolares, reexaminando los programas escolares y los métodos de educación. Al final de esta importante cumbre, también se firmaron dos convenios el Convenio de Biodiversidad, el de Cambio Climático y se realizó el Foro Global que explicita una vez más la trascendencia de la EA.

Para tratar las cuestiones globales críticas, sus causas e interrelaciones en una perspectiva sistémica, en su contexto social e histórico. Aspectos primordiales para su desarrollo y su medio ambiente tales cómo población, paz, derechos humanos, democracia, salud, hambre, degradación de la flora y la fauna deben ser abordados de esta manera (MACEDO; SALGADO, 2007, p. 33).

En el actual decenio, la EA se ha visto fuertemente influenciada por los conceptos de sustentabilidad basado en la construcción de un futuro sostenible y armónico, así que, en el año 2002 se realiza un Simposio Regional sobre Ética Ambiental y Desarrollo Sustentable en Bogotá en la que surgió el Manifiesto por la vida y se compilo diversas opiniones y enfoques de autores de la región. No en tanto, cómo lo plantea Gaudiano, 2001 y Solís, 2006, es necesario no solo comprender lo complejo y particular del campo de la EA en nuestra región, sino también posicionarnos frente a las políticas, agencias internacionales y sobre todo ante la tentativa de la UNESCO por desplazar la EA por el de educación para la sustentabilidad, sin tener en cuenta los aportes de los países latinoamericanos hacia procesos de una EA intercultural, con

perspectiva de género, con perspectiva artística y de sensibilidad ambiental; con espacios que convergen entre la espiritualidad, las cosmovisiones y el pensamiento ambiental; con una creciente ética ambiental y un diálogo de saberes que aportan al entendimiento de la complejidad ambiental.

1.3.2.3 Construcción teórica y perspectivas de Educación Ambiental.

Cómo vimos en el ítem anterior, históricamente se han ido construyendo diferentes bases teóricas y prácticas sobre la EA, que para AL se han ido diversificando por la heterogeneidad de influencias, construcciones intelectuales, culturales y ético-política de cada país. Presentáramos aquí algunas de las visiones de EA que se han levantado por diversos autores, que posteriormente nos ofrecerán posibilidades teóricas para el análisis de los testimonios encontrados en la investigación.

En encuentros y congresos intergubernamentales se reflexiona sobre las bases teóricas que sirven de referencia a la EA y sus finalidades. En la década de los años setenta se fue afinando cómo una dimensión la EA y no cómo una asignatura más del currículo escolar. Una de las primeras visiones, se da en la Conferencia de Tbilisi (1977) donde se plantea la EA cómo una estrategia interdisciplinaria orientada para la resolución de problemas acorde con las realidades locales de cada país (TORRES, 1996). Más adelante en el congreso de Moscú (1987) se presenta una de las visiones más difundidas en el campo, donde se concibe la EA:

“como un proceso continuo en el cual los individuos y la comunidad están conscientes de su ambiente y adquieren los conocimientos, valores y habilidades, experiencia e serán capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas ambientales actuales y futuros” (II, 12 apud MUÑOZ, 1996, p. 28).

En el caso de AL y el Caribe, debe resaltarse la construcción teórica de una visión de EA que se realizó en el encuentro en Chosica, Perú en 1976 (citado en el contexto histórico ácima)⁷; así como otro encuentro regional del mismo año en Bogotá, donde se rescata el concepto de eco desarrollo propuesto por Ignacy Sachs, cómo:

La educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, cómo tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de

⁷ Citación textual de TEITELBAUM, 1978 *apud* GAUDIANO, 2001. p. 147. En este texto en la parte de contexto de la EA en Latinoamérica, página 24.

interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el (TEITELBAUM, 1978 *apud* GAUDIANO, 2001, p. 148).

Ahora, Para autores cómo María Novo (1986), la EA es el proceso que consiste en traer las personas para una “comprensión global del ambiente para aclarar valores, desarrollar actitudes y habilidades que permitan tomar una postura crítica y participativa en las cuestiones relacionadas con la utilización adecuada de los recursos y la cualidad de vida” (NOVO, 1986 *apud* MUÑOZ, 1996, p. 30). Otras visiones más recientes comprenden la “EA cómo una compleja dimensión de educación global, caracterizada por una grande diversidad de teorías y prácticas que abordan desde diferentes puntos de vista la idea de educación, ambiente, desarrollo social y educación ambiental” (SAUVÉ, 2003, p. 3) Pues, la EA carga interpretaciones variadas, valores subjetivos y objetivos diferentes, ya que se inscribe en procesos históricos y contextos diferentes que influenciaran su significación.

Adicionalmente, la EA es una perspectiva que se inscribe y se dinamiza en la propia educación. A partir de las relaciones establecidas entre las múltiples tendencias pedagógicas y el ambientalismo, que tiene en el “ambiente” y en la “naturaleza” categorías centrales.

Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Conforme a la PNEA, la EA debe ser considerada cómo el “proceso que permite al individuo comprender la interdependencia con el medio ambiente, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural que, a partir de la apropiación de la realidad concreta se puede generar en él y en su comunidad actitudes de aprecio y respeto al medio ambiente” (COLOMBIA, 2002, p. 25) Así la EA cómo actividad intencional de la práctica social, permite el desenvolvimiento del individuo a través de la apropiación crítica y transformadora de la totalidad histórica y concreta de diferentes grupos sociales en el ambiente, para el enfrentamiento de desigualdades sociales en nuestro territorio latinoamericano y cómo proceso pedagógico emancipador (DA COSTA; LOUREIRO, 2015; TOZONI-REIS, 2004).

Para algunos autores (JACOBI, 2000, 2005; LOUREIRO, 2004) el principal camino para el abordaje de la EA en la práctica educativa, debe ser a partir de la comprensión de la diversidad en todos los campos de vida. Las visiones y decisiones a ser tomadas por los educadores sobre EA, que va a ser una decisión eminentemente política porque se convierte en una forma de ver el mundo y actuar en él. Conscientes de lo anterior, se han señalado diversas corrientes o visiones de EA en el campo pedagógico. Por ejemplo, autoras como Lucie Sauvé, diferencio 16 corrientes⁸ de EA en el que hacer educativo, algunas de larga tradición (años 70 y 80) y otras más recientes, sin embargo cada una de ellas comparten características y no se excluyen una de la otra en la realidad escolar. También encontramos autores como Calixto flores (2008,2009, 2010) que con base a Sauvé (2004) expuso algunas características de cada una de las corrientes. En consecuencia realizamos la **Figura 2** que representa de manera general lo encontrado por estos dos autores sobre las diferentes visiones de EA en el espacio educativo y su relación con la significación de ambiente.

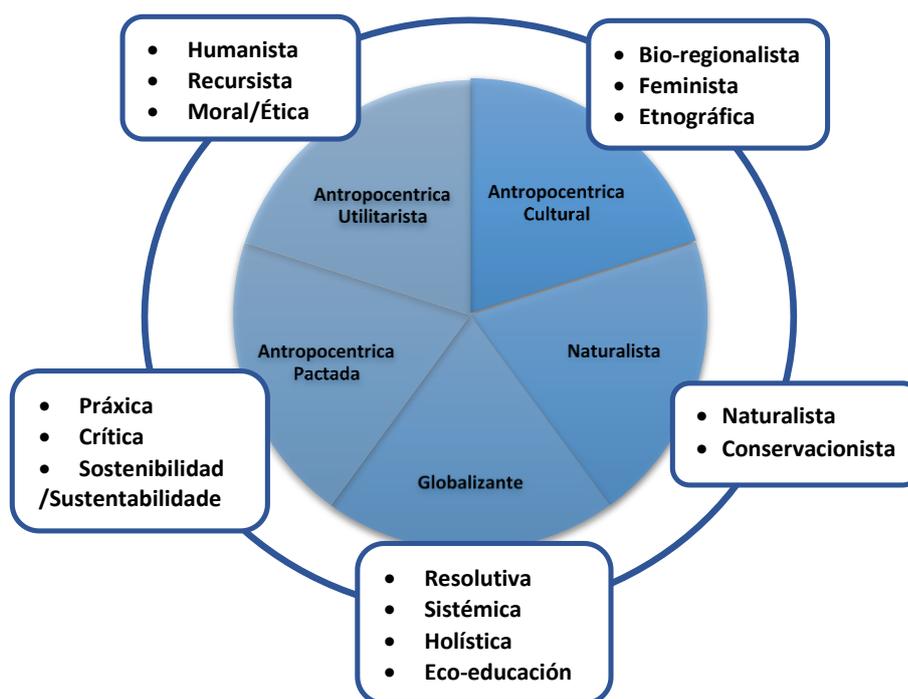


Figura 2. Relación entre tipologías de ambiente y corrientes en Educación Ambiental (FLORES, 2008, 2009, 2010).

Fuente de elaboración. Construcción propia.

De otro lado, encontramos autores como Layrargues & Lima (2014) que destacan tres macro tendencias político-pedagógicas que componen el campo de la EA: conservacionista, pragmática y la crítica. La primera corriente presenta una visión naturalista y ecológica de la temática ambiental y utiliza

⁸ SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*, 17-44. 2004.

la dimensión afectiva en relación a la naturaleza para buscar un cambio en el comportamiento de los sujetos, presentando un potencial limitado para la reflexión de las dinámicas y conflictos sociales (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Como segunda macro tendencia encontramos la pragmática que se preocupa esencialmente por la conservación de los recursos a partir de consumo sustentable, ajustándose al contexto neoliberal, sin una amplia reflexión sobre el contexto de distribución desigual de los procesos de desarrollo de cada país y las múltiples dimensiones de los problemas socioambientales. Al final, encontramos la macro tendencia crítica que concentra las visiones de una educación emancipadora, popular y transformadora, que busca enfrentar las desigualdades e injusticias socioambientales por medio de la formación política de los sujetos para el entendimiento de la contexto socio histórico de la cuestión ambiental y develar las contradicciones y fragmentación del saber del paradigma actual (LAYRARGUES; LIMA, 2014; TOZONI-REIS, 2002).

Estas tres macro tendencias dialogan fuertemente con los planteamientos del español Joan Martínez Alier que expone tres corrientes del ecologismo: *el culto de la vida silvestre*, que consiste principalmente en la preservación de la naturaleza sin tener en cuenta la interferencia humana y el crecimiento económico; el *evangelio de la eco-eficiencia*, donde se comprende el desarrollo sostenible como principal instrumento para manejo sustentable de los recursos naturales, a partir del avance científico-tecnológico y ajustes del mercado; y por último tenemos el ecologismo de los pobres, que surgió a partir del reconocimiento de los conflictos socioambientales causados por el crecimiento económico y la desigualdad social. Una corriente creciente en AL ya que las luchas anticapitalistas de nuestro territorio son en sí mismas luchas ecológicas por una justicia y una igualdad socioambiental (ALIER MARTÍNEZ, 1992). Estos diferentes autores permiten comprender la importancia de batallar por una EA en la que se considere la importancia de la “comunidad, política y transformación, la preservación de la naturaleza, las aspiraciones de los grupos que consoliden luchas efectivas en la dirección de la diversidad en todos los niveles y en todos los tipos de vida del planeta, es, indiscutiblemente, a lucha por una nueva EA” (CASCINO, 2000 *apud* COIMBRA, 2012, p. 4).

En consecuencia, para la comprensión de la complejidad ambiental de la EA se construyen y reconstruyen permanentes espacios de reflexión sobre la realidad en procesos de apropiación de recursos a partir de espacios interdisciplinarios y un diálogo permanente de saberes. Una visión de complejidad abierta:

(...) a diversas interpretaciones de ambiente y un diálogo de saberes. Donde confluyen la fundamentación epistemológica y la vía hermenéutica en la construcción de una racionalidad ambiental que es movilizadora por un saber ambiental que se inscribe en relaciones de poder por la apropiación social de la naturaleza (LEFF, 2011, p. 311).

1.3.3 Participación.

La participación tiene una larga tradición de estudios y análisis, que posibilita a partir de su lente una mirada profunda de la historia de la humanidad, las dimensiones y campos que envuelven el universo de la misma, algunos de ellos mucho más antiguos que la significación del concepto mismo de participación. Así que, existen diversas formas de entender y delinear la participación, pero estamos de acuerdo con el autor Pedro Demo (1988) cuando dice que “la participación es conquista”, pues no existe un proceso participativo si no acontece algo en la estructura social de desigualdad, entendiendo que la dominación es una tendencia histórica de la humanidad. Por tanto, la reducción de las desigualdades solo puede ser resultado de un arduo proceso de participación para defender los sentidos de nuestros intereses en contra de interés opuestos y esto fundamenta la dimensión básica de la ciudadanía (DEMO, 1988).

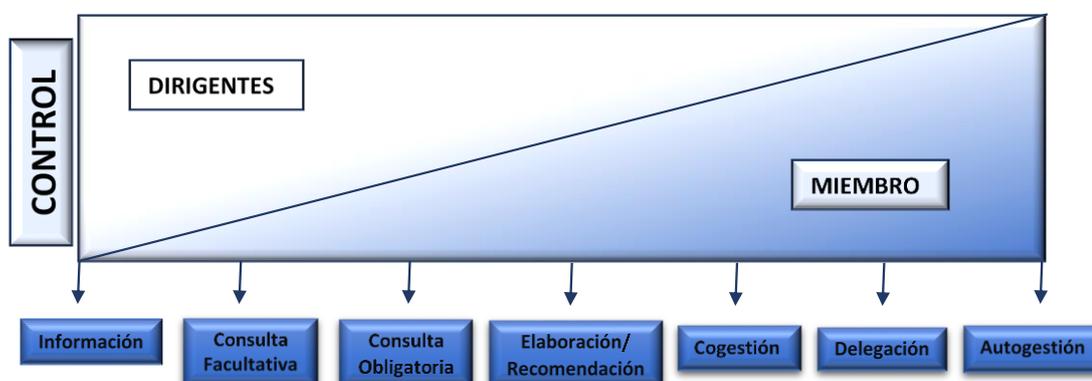
En el sentido etimológico de la palabra, participación viene de la palabra *parte*, así participación é *ser parte, tener parte o tomar parte*, sin embargo existen diferencias entre estas expresiones lo que podríamos llegar a comprender cómo la diferencia en la intensidad o manera de participación, por tanto “lo importante no es cuanto se toma parte, pero sí cómo se toma parte”, tal como lo expresa Bordenave (1983), pues para este autor es indispensable que el ciudadano se *sienta parte* de la nación, que *tenga parte* real de la gestión de la misma y por eso *tome parte* en la construcción de una nueva sociedad. Pero, debemos diferenciar los espacios en que el ser humano participa, por un lado existe la micro participación: que son asociaciones o grupo voluntarios de dos o más personas en una acción común, en la cual se busca beneficios personales o grupales inmediatos y por otro lado tenemos la macro participación, que comprende la intervención de las personas en procesos dinámicos que constituyen o modifican la sociedad (BORDENAVE, 1983). Así que, es a partir del nivel micro que se va construyendo la práctica de la participación para el nivel macro, debido a que es en los grupos familiares, de amigos, de vecinos y en la escuela que tienen la función de la socialización para el aprendizaje de hábitos, actitudes y habilidades para la vida cómo parte de un estado.

Gohn (2011) nos presenta la idea de participación desde varios modelos; el primero de ellos desde una concepción liberal, donde la participación es vista como el instrumento para la búsqueda de satisfacción de necesidades, basándose en el principio de la democracia donde todos los miembros son iguales, no tienen diferencias (raciales, de clases, de etnias). La segunda es, la forma autoritaria de participación, que es aquella orientada para la integración y el control de la sociedad en la política, busca la participación a través de programas y PP para diluir los conflictos sociales.

Las otras formas de participación que presenta esta autora son las democráticas, las revolucionarias y la fusión de las dos que son democráticas radicales; la participación democrática “es concebida como un fenómeno que se desarrolla tanto en la sociedad y en especial en otros movimientos sociales y organizaciones autónomos de la sociedad” (GOHN, 2011, p. 20), en cambio, la forma revolucionaria se estructura en colectivos organizados para luchar en contra de las relaciones de poder y la división del poder político. Y la relación de las dos, la participación democrático-radical se basa en el pluralismo con el objetivo de fortalecer la sociedad civil para la construcción de caminos que apunten para una nueva realidad social sin desigualdades e injusticias. Es importante aclarar que estas visiones fluctúan en el campo histórico-cultural, cómo una manifestación del comportamiento humano, y está relacionada a la existencia de cualidades específicas, éticas y morales; adicionalmente se interconectan desde el compromiso individual y colectivo (GOHN, 2011).

Otros autores prefieren utilizar tipologías que indican grados de participación, cómo es el caso de Pateman (1992) que define tres tipos de participación: a pseudoparticipación, cuando se utiliza técnicas para persuadir a las personas para aceptar decisiones ya tomadas por la administración lo que nos indica que no ocurre participación; la participación parcial es “el proceso en el cual dos o más partes influyen recíprocamente en la toma de decisiones pero donde el poder final de decidir pertenece apenas a una de las partes” (PATEMAN, 1992, p. 97); y la participación plena, es la situación donde todos los individuos de un cuerpo deliberativo tienen igual influencia y poder para determinar la decisión final.

Bordenave (1983), por su parte presenta una escala de grados de control de los individuos en una decisión cómo parte de organización que se ilustra a continuación en la **Figura 3**, los grados que puede alcanzar la participación desde el punto de vista de menos a más acceso de control de las decisiones por los miembros.



*Figura 3. Niveles de participación Bordenave (1983).
Fuente de elaboración: (BORDENAVE, 1983, p. 31).*

Ya para Arnstein (2002) la participación ciudadana constituye un sinónimo de poder ciudadano y permite la redistribución del poder a los ciudadanos que están excluidos de los procesos políticos y económicos, a que sean activamente incluido en el futuro. El autor propone una tipología que se representa en la **Figura 4** con niveles de poder ciudadano para decidir sobre los resultados:

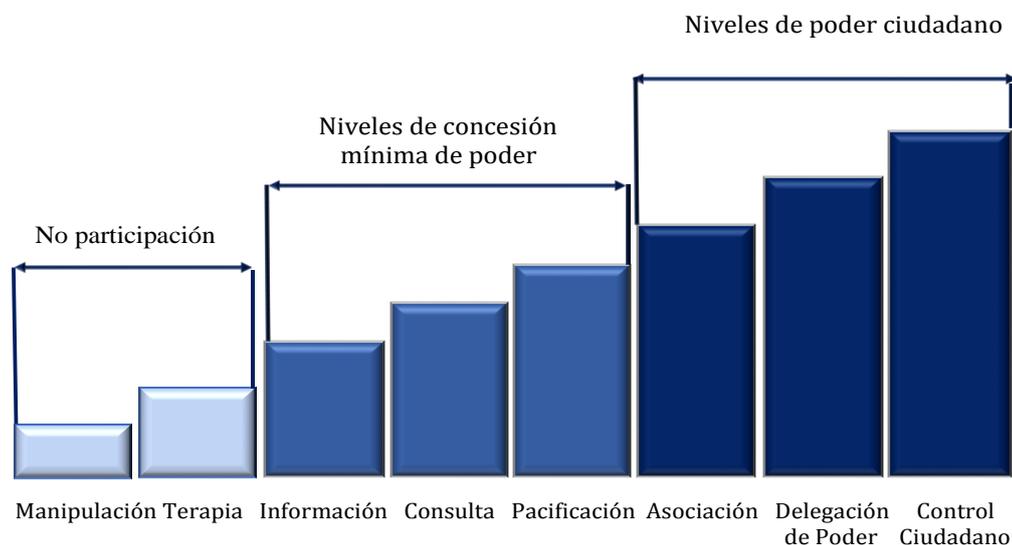


Figura 4. Niveles de participación. (ARNSTEIN, 2002).

Fuente de elaboración: construcción propia.

Estas diversas propuestas sobre los niveles de participación también llevaron a formular algunos modelos de relaciones de poder entre adultos y los niños(as), que es muy propicio para el espacio escolar pues nos permitiría comprender el tipo de relación que se da entre los estudiantes que hacen parte del proyecto a través por ejemplo del CAE y los demás miembros que trabajan en la implementación del PRAE. Un ejemplo de estos modelos es la propuesta de Roger Hart (1992), que presenta muchas similitudes con la tipología de Arnstein (2002) pero contribuye a identificar y comprender cómo sucede la no participación en el espacio educativo. En los tres primeros niveles que se identifican como participación falsa encontramos:

Manipulación: Se refiere a que facilitamos actividades participativas, pero engañamos a los niños, niñas y adolescentes para que ellos y ellas nos ayuden a lograr los fines que las personas adultas ya hemos decidido.

Decoración: Llevamos a niños y niñas para bailar o cantar, para llevar camisetas o mantas con bonitos mensajes y posar para los fotógrafos, pero sin tener ninguna voz ni voto en las decisiones ya tomadas sobre lo que están haciendo.

Participación simbólica: Invitar a los niños y niñas a participar, para que haya la apariencia de una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni actuar sobre lo que proponen (HART, 1992 *apud* SHIER, 2010, p. 4).

En cuanto a los otros grados que el autor afirma que para los dos siguientes niveles los niños(as) son asignados a determinada acción pero son informados (nivel 4) o consultados (nivel 5), pero es ya en el sexto nivel donde las acciones son iniciadas por los adultos, pero se toman en cuenta las opiniones de los niños(as) en los procesos. Ya para los dos últimos niveles, los niños inician los procesos y se involucran en la toma de decisiones (nivel 7) y por último los niños(as) los niños inician las acciones y comparten la toma de decisiones con los adultos, permitiendo así un empoderamiento y responsabilidad en los menores (SHIER, 2010).

1.3.3.1 Participación y Educación Ambiental.

Creemos que la educación es el instrumento de la participación política, cómo proceso formativo de individuos cómo sujetos sociales en un contexto de derechos, deberes, libertad, igualdad, pluralidad, democracia, comunidad, entre otros; cómo incubadora y formadora de la ciudadanía que es un proceso lento, profundo y que su impacto solo se podrá evidenciar a largo plazo (DEMO, 1988). Por consiguiente, es indispensable una educación que impulse una participación:

Que va más allá de la mera intervención en la vida pública, pues se hace necesario una educación que prepare para la vida en plural: que atienda a las diferencias culturales, fomentando el respeto y las identidades culturales; que atienda a todos los grupos sociales, favoreciendo la igualdad de oportunidades; que capacite a la comunidad para combatir los problemas que acucian en nuestra sociedad; una educación que propicie la participación, con valores de respeto, tolerancia y compromiso. (DÍAZ, 2012, p. 161).

Estos diferentes discursos traen una reflexión constante del sujeto sobre su realidad y la organización de su comunidad para la intervención y transformación de sus condiciones, no en tanto, para el abordaje de lo ambiental también es imprescindible que el individuo se reconozca cómo *parte del ambiente* y por tanto conozca la realidad de su entorno natural, social, cultural y político; se *sienta parte* del entorno comprendiendo las formas cómo se relaciona con los diversos sistemas, originando un saber ambiental que le permita transformar actitudes (*tomar parte*) para un actuar más responsable, reflexivo, armónico y sustentable. En suma, no basta con tener una consciencia ambiental o conocimientos para comprender la realidad, se hace necesario la organización y movilización de ciudadanos preparados para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones y por tanto en la gestión ambiental; respetuosos de sí mismos, de los otros y de su entorno (NOVICKI, 2007).

Se debe pensar entonces en una EA fundamentada en el fortalecimiento de la democracia, la comprensión compleja y política de lo ambiental, y la formación de ciudadanos

que reivindiquen la igualdad, la justicia social con prácticas sociales menos rígidas, centradas en la cooperación entre actores. Buscando así desvelar los determinantes políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos de la precarización del mundo del trabajo y la degradación socioambiental consecuencia del capitalismo (JACOBI, 2005; NOVICKI, 2007). De esa manera se afirma que:

O desafio político-ético da educação ambiental, apoiado no potencial transformador das relações sociais, encontra-se estreitamente vinculado ao processo de fortalecimento da democracia e da construção de uma cidadania ambiental. Nesse sentido, o papel dos educadores e professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica, de valores (JACOBI, 2005, p. 247).

En ese sentido, a la EA debe ser una educación para la “construcción de valores que puede incluir la tolerancia, el respeto por la diferencia, la convivencia pacífica y la participación, entre otros valores democráticos. Por tanto, envuelve una formación en la responsabilidad, íntimamente ligada a la ética ciudadana (COLOMBIA, 2002, p. 25). Concluyendo, la PNEA propone en sus directrices que la EA tiene que asumir fundamento con Inter-institucionalidad, intersectorialidad e interculturalidad lo que va a permitir la participación de diferentes instituciones, comprendiendo que ninguna institución por separado puede abordar y resolver el ambiental en su totalidad, y reconociendo que lo ambiental tiene que ser llevado de forma coordinada entre actores representantes de los diferentes sectores que componen la comunidad educativa.

1.4 Referencial Teórico Analítico.

1.4.1 Ciclo de la Políticas.

Este abordaje teórico metodológico sobre las Políticas Publicas se constituyó en un esfuerzo de Stephen Ball y sus colegas por comprender la complejidad de las políticas educativas, e intentaron dilucidar sus significados, sus procesos de producción, su puesta en acto y los distintos intereses alrededor de las políticas educacionales. La diferencia de este planteamiento frente a otros abordajes metodológicos es que por un lado, el ciclo de las políticas busca superar las visiones lineales y simplistas del proceso de “implementación”, en las cuales se analizan las PP cómo una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza en la complejidad de intereses e influencias que acontecen en el momento de concretar la política (BEECH; MEO, 2016). Precisamente, en algunos de los antecedentes revisados para esta investigación, encontramos que estos formularon sus preguntas de investigación y sus metodologías con el fin de evaluar la implementación de la PNEA orientado

por agencias estatales y de indicadores que ellos mismos proponen, lo que nos indica que muchas de las investigaciones son “orientadas por la propia política”, concentrándose en evaluar la “efectividad” y “grado de implementación” de la PP y brindar recomendaciones sin tener en cuenta la realidad socioeducativa. Este tipo de estudios no comprenden, ni estudian cómo las escuelas lidian con las políticas educativas que entran y cómo ellos pueden transformar los textos y las ideas de la política⁹.

Entendemos que las políticas en educación se mueven en torno a procesos sociales complejos, que se encuentran superpuestos por valores, opciones éticas, creencias y proyectos alternativos que orientan los espacios de educación local. Por esta razón, los autores Ball & Bowe en 1992, proponen un ciclo continuo constituido por tres contextos que se presenta en la **Figura 5**: el contexto de influencia, contexto de producción de texto y contexto de práctica, que no tienen dimensión temporal o secuencial.

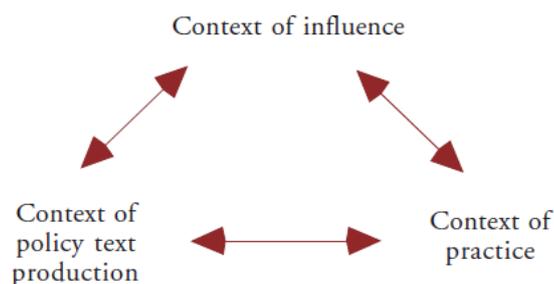


Figura 5. Contextos del proceso de formulación de una política.
Fuente de elaboración: (BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006).

Se entiende la política como texto, discurso y cómo puesta en práctica, contribuyendo a comprender intereses, influencias de grupos para definir las finalidades de la política y discursos que adquieren una legitimidad en la base de la PP; igualmente, entender que el texto producido de la política educacional establece patrones pues constituye una intervención textual que expresa posibilidades y limitaciones. Lo más relevante, es que brinda oportunidades interpretativas para entender las formas creativas en que docentes y directivos de las escuelas producen y son producidos por las políticas educativas en contextos socioeducativos y profesionales específicos. Involucrando la necesidad de identificar relaciones de poder, procesos de resistencia, acomodaciones, delineamiento de conflictos y disparidades de los discursos en el contexto práctico. La puesta en práctica de las PP educacionales se convierte en una actividad intersubjetiva compleja y cotidiana llevada adelante por los actores escolares

⁹ Documentos de revisión de antecedentes TOBASURA; SEPÚLVEDA, 2006, SED; JBJCM, 2008).

(BEECH; MEO, 2016; DOS SANTOS, 2015; MAINARDES, 2006). El ciclo de las políticas y sus elaboraciones.

(...) identificaron a la escuela cómo una de las arenas centrales en donde éstas son producidas. Desde esta perspectiva, las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas” (BEECH; MEO, 2016, p. 9).

Esto supone reconocer la importancia de las relaciones y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego” (BEECH; MEO, 2016, p. 10).

De este modo, Stephen Ball reconoce la necesidad de considerar tanto las posiciones objetivistas y subjetivistas tan discutidas en la teoría social contemporánea y “combinar ambas posturas pues entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas” (BEECH; MEO, 2016, p. 4).

En consecuencia, aunque entendemos que la PNEA fue desarrollada en Colombia con el objetivo de orientar esfuerzos para agilizar las relaciones entre los seres humanos y el ambiente natural o creado a partir de un conjunto de orientaciones estrategias de política (COLOMBIA, 2002), debemos considerar que una política pública va contener siempre dos elementos fundamentales: una acción y una intención, pero la PP nunca ocurrirá sin una acción que materialice su propósito (HEIDEMANN; SALM, 2009). Esa acción es el elemento que surge de cada una de las escuelas, a partir del momento que es creado el PRAE, con base en el contexto social, económico, político y ambiental del colegio. Por tanto, las directrices básicas que presentan la PNEA con respecto a la visión de ambiente y EA, aunque sean valiosas para tener presente en la construcción y en la práctica, se van a modificar en la implementación de la PP a través del PRAE de cada institución, ya que “tendrá una pluralidad de lecturas en razón de la pluralidad de lectores”(MAINARDES, 2006, p. 53). Entonces, a partir de este abordaje teorico-analítico se asume que la comunidad educativa y aún más los profesores “ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas y de esa forma, lo que ellos piensan y en lo que acreditan tienen implicaciones para el proceso de implementación de las políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

En conclusión, esta perspectiva justifica la idea de desarrollar estudios que nos permitan ver la complejidad de elementos e intereses en juego que definen a las políticas educativas y sus efectos, además de conceder un análisis de la “puesta en práctica” a partir de nuevos principios explicativos, focalizándonos en las prácticas cotidianas (micro políticas), en la heterogeneidad, el pluralismo y la articulación entre macro y micro contextos. (BEECH; MEO, 2016; MAINARDES, 2006).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivos General.

Analizar las visiones de ambiente, de Educación Ambiental y de participación de la comunidad educativa presente en los PRAE de dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, a partir de tres directrices básicas planeadas en la Política Nacional de Educación Ambiental.

2.2 Objetivos Específicos.

1. Caracterizar pedagógicamente el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Ambiental Escolar a partir de los documentos oficiales de las dos instituciones educativas.
2. Caracterizar las resignificaciones que dos Instituciones Educativas realizan sobre las categorías: visión del ambiente, visión de Educación Ambiental y las formas de participación de la comunidad educativa.
3. Identificar las contribuciones de los PRAE que permitan fortalecer el abordaje de la EA desde una perspectiva crítica.

3 METODOLOGIA

3.1 Bases metodológicas de la investigación.

La actual investigación se fundamenta en el paradigma socio crítico dado que tiene un claro carácter auto reflexivo y cuestionador de la visión instrumental del mundo, procurando así, denunciar contradicciones que presenta el capitalismo, que no son debidas a causas económicas o ambientales, sino a problemas de legitimación, motivación y administración (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; HABERMAS, 1987) todo con el fin de encontrar la emancipación del individuo a través de nuevas condiciones que promuevan el desarrollo humano. Pues se comprende que cada realidad histórica es un cumulo de factores sociales, políticos, culturales económicos, étnicos y de género que han quedado cristalizados (materializados) en una serie de estructuras que se han ido “naturalizando” y permaneciendo inmutables (GUBA; LINCOLN, 2002).

Entender el propósito de este paradigma implica “la crítica y la transformación de esas estructuras sociales, políticos, culturales, étnicas y de género que se han ido naturalizando y limitan a la humanidad iniciando enfrentamientos y también conflictos”(GUBA; LINCOLN, 2002, p. 133), a partir de principios cómo: (a) conocer y comprender la realidad cómo praxis; (b) unir la teoría y la práctica, integrando conocimiento, acciones y valores; (c) orientar el conocimiento para la emancipación y la liberación del ser humano; (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo investigadores, en autorreflexión y procesos de toma de decisiones consensuadas, que son asumidos de forma responsable (POPKEWITZ, 1988). Por lo tanto, la teoría socio crítica concibe que todo conocimiento es desarrollado a través de un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de teoría y práctica, y que es a partir de la autorreflexión y el conocimiento interno y personal de cada individuo que se llega a una consciencia del papel que más le conviene vivir dentro del grupo (ALVARADO; GARCÍA, 2008).

La escuela de Frankfurt y autores cómo Habermas constituyeron fuentes claves en la inspiración de teóricos e investigaciones educativas críticas considerando la educación cómo un proceso histórico construido ideológicamente donde se debe defender la escuela cómo espacio esencial para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica, cuidando de la unidad dialéctica de teoría y praxis cómo modo “emancipatorio” y cuestionado ampliamente la visión técnica de la sociedad actual. Además de presentar una visión transaccional y subjetivista en cuanto a la relación investigador y objeto investigado pues se entiende que los

dos están vinculados interactivamente y que los valores e intereses del investigador influenciaran la investigación (GUBA; LINCOLN, 2002). Lo que converge en los estudios del campo ambiental, específicamente en la EA pues permite comprender la realidad a partir de una visión holística y la relación de investigación/investigador desde una relación dialéctica; y consecuentemente, no solo manifestar nuestro desacuerdo a las situaciones socioambientales actuales, sino también en el sentido de descifrar y desenmascarar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos naturalizados e hegemónicos en una realidad que es multifactorial (ALVARADO; GARCÍA, 2008).

De manera que, las investigaciones en EA se deben vincular a una pedagogía que ayude en la interpretación de los nexos que producen los diferentes sentidos de lo ambiental en nuestra sociedad, con el fin de entender la realidad desde una perspectiva holística, de interdependencia entre procesos, interdisciplinar y mutable. Interpretando la educación como territorio que no es aséptico ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, entre otras, que las influyen de modo positivo y negativo (LORENZO, 2006). De modo que, debemos defender la educación y las instituciones educativas como espacios:

Esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (GIROUX, 1980 *apud* NARES, 1995, p. 246).

La PNEA plantea los PRAE como herramienta para una reflexión crítica de los presupuestos epistemológicos y éticos que soportan el paradigma dominante de desarrollo, con el fin de que se puedan construir modelos sociales ambientalmente sostenibles (MEN, 1998). Así que, con base a los lineamientos conceptuales de la PNEA podríamos decir que el PRAE se establece con el objetivo de promover transformaciones sociales, en base a intereses, estudios y procesos desarrollados en el seno de cada comunidad, dando respuesta a problemáticas socioambientales específicas a partir de la participación y reflexión de todos sus miembros, lo que lo circunscribe dentro de una visión socio crítica pues adopta la cuestión ambiental con un marcado carácter reflexivo y dialéctico de la realidad, considerando que el conocimiento y las transformaciones sociales se construyen a partir de los intereses y necesidades de los grupos sociales.

No en tanto, tal y como comprendemos las PP a partir del ciclo de las políticas, sabemos que lo planteado textualmente en la política será transformado y resignificado por las comunidades, por eso la importancia de llevar a cabo investigaciones en los espacios de

implementación de la PNEA, pues nos permitirán entender los intereses, necesidades, objetivos y abordaje pedagógico del PRAE de cada institución educativa, así como, las relaciones de poder, las formas de participación y si realmente el PRAE se orienta al conocimiento para la reflexión crítica de la realidad y para la emancipación del ser humano.

Como enfoque metodológico esta investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa que es, en sí misma, un campo de investigación que según Denzin y Lincon (2006), el término de investigación cualitativa, se encuentra dentro de una familia integrada y compleja de términos, conceptos y suposiciones “de diversas perspectivas y/o métodos relacionados a los estados culturales e interpretativos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). Por otra parte, el enfoque de la investigación cualitativa por su naturaleza permite abordar aspectos de la realidad, centrándose en la comprensión y explicación de la dinámica de las relaciones sociales, debiendo ser analizado desde una perspectiva integrada.

A pesquisa qualitativa fornece a compressão profunda de certos fenômenos apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. (HAGUETTE, 1992, p. 63)

Adicionalmente, la investigación cualitativa es un campo “interdisciplinar, transdisciplinar e a veces contradisciplinar¹⁰ que atraviesa las humanidades, las ciencias sociales e las ciencias físicas (...). Al mismo tiempo, se trata de un campo inherentemente político e influenciado por múltiples posturas éticas y políticas”(NELSON et al, 1992 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

En cuanto, al tipo de investigación con base en los objetivos se clasifica en tres grupos: pesquisa exploratoria, descriptiva y explicativa. La pesquisa exploratoria tiene como objetivo tornar más explícito el problema de investigación para construir la hipótesis. La pesquisa explicativa tiene como meta identificar los factores que determinan o que contribuyen para que ocurran los fenómenos, intenta profundizar en conocer la realidad y explicar la razón de las cosas, está basado en los resultados ofrecidos por los estudios explicativos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2002). Ahora para el caso de esta investigación entendemos que se enmarca dentro de la pesquisa descriptiva que tiene como objetivo general la descripción de las

¹⁰ La investigación cualitativa, en cuanto a conjunto de prácticas, envuelve, dentro de su propia multiplicidad de historias disciplinares, tensiones y contradicciones constantes en torno del proyecto propiamente dicho, incluyendo sus métodos y las formas en que se asumen sus descubrimientos e interpretaciones (DENZIN; LINCOLN, 2006)

características de determinada población o fenómeno y el establecimiento de relaciones entre variables, lo que se relaciona con el objetivo de este proyecto, que es el análisis del contexto práctico de la PNEA y el establecimiento de relaciones entre los lineamientos de la PNEA y el desarrollo de los PRAE en las dos escuelas. Por lo tanto:

A pesquisa descritiva é mais apropriada a casos em que quer se conhecer características de determinado grupo, estabelecer, conhecer as relações existentes entre variáveis, bem como avaliar os impactos de implantação de um determinado programa. Os dados obtidos através de uma pesquisa descritiva também fornecem importantes direções a serem seguidas em estudos futuros, principalmente quando indicam a existência de relação entre variáveis e quer se conhecer a extensão dessa relação (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 22).

Se trata entonces, de una modalidad de investigación cuyo objetivo principal es analizar e describir las relaciones entre eventos y fenómenos (variables), es decir, tomar conocimiento del que, con quien, cómo y cuál es la intensidad del fenómeno en estudio. Tipo de investigación que es muy utilizada el análisis de programas (FERNANDES; GOMES, 2003).

3.2 Contexto Empírico.

Dos instituciones Educativas Distritales (IED) de la ciudad de Bogotá, Colombia aceptaron participar del proyecto constituyéndose así en el contexto empírico de esta investigación. Estas son, la Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo (IED.JFB) y la Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla (IED.TC) (**cuadro 2 y cuadro 3**). Están localizadas en la localidad (región) de Barrios Unidos que se sitúa al norte de la ciudad, la localidad es completamente urbana¹¹ y su territorio se caracteriza por poseer amplias zonas de comercio y empresas, entremezclados con viviendas familiares. Barrios Unidos se caracteriza por tener un índice poblacional bajo¹² comparado con otras localidades y la mayoría de sus habitantes están en el rango de adultos e adultos mayores¹³, en consecuencia su población estudiantil viene de localidades a su alrededor como Suba y Engativá que poseen casi el 25%

¹¹ Entre las problemáticas ambientales de la localidad está el manejo inadecuado de los residuos sólidos por ser una de las principales causas de contaminación de las fuentes hídricas, del deterioro del espacio público y de las zonas verdes. Así mismo, el canal salitre y Rionegro son ríos que fueron canalizados y presentan un elevado nivel de contaminación, por lo cual genera problemas de salubridad, deterioro del paisaje y desvalorización de las zonas aledañas. <http://oab.ambientebogota.gov.co/es/el-observatorio-y-las-localidades/documentos-barrios-unidos/agenda-ambiental-br-localidad-de-barrios-unidos>

¹² Los habitantes de la localidad de Barrios Unidos representan el 3,1% de los habitantes del Distrito Capital.

¹³ Para el año 2015 la población en edad escolar de 3 a 16 años para la localidad de Barrios Unidos representa el 2,2% de sus habitantes. Caracterización del sector educativo, 2015. Oficina de planeación

de la población estudiantil de la ciudad¹⁴, debido a esto los estudiantes de las IED de la localidad se caracterizan por su diversidad socioeconómica y cultural.

En cuanto a las Instituciones educativas, sus dinámicas pedagógicas y administrativas son diferentes, comenzando por el número de estudiantes que tienen lo que incide en el total de la comunidad educativa que hacen parte de cada escuela, también existen diferencias en las jornadas que funcionan, pero principalmente sus diferencias se basan en su enfoque pedagógico y en el énfasis del Proyecto Educativo Institucional (PEI); por ejemplo la Institución Educativa IED.JFB trabaja en procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales para su formación e inserción al campo laboral y en los espacios de educación regular su énfasis es la formación técnica y tecnológica en la educación media. Ahora, la IED.TC tiene como principal énfasis la formación en comunicaciones, tecnología, gestión, artes y deportes que es ejecutado a partir de varios proyectos desarrollados en conjunto con la SED y otras organizaciones de apoyo a los colegios oficiales. En el **anexo 7.2** encontraran las cartas de aceptación para participar de la investigación y en los cuadros a continuación se encuentra una caracterización administrativa, pedagógica y del PRAE de cada escuela:

Cuadro 2. Instrumento de caracterización administrativa, pedagógica y del PRAE del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

JUAN FRANCISCO BERBEO	
Localidad	Barrios Unidos (12)
Sedes	2
Jornada	Única
Matricula aproximada 2016 (Datos do SIMAT Sistema Integrado de Matriculas)	Jornada Única Primaria: 588 estudiantes Secundaria: 419 estudiantes Educación Especial: 223 estudiantes
Comunidad Educativa	Rector: 1 Orientadores: 3 Administrativos: 4 Coordinadores: 4 Docentes: 77
Nombre del PEI	Formación integral con énfasis laboral para una cualidad de vida (...) por una educación con cualidad y sentido humano.
Énfasis del PEI	Incorporar en el proyecto de vida del estudiante el saber científico y tecnológico desde una perspectiva empresarial y también fortalecer el énfasis ético-laboral para generar ambientes para el emprendimiento, la

¹⁴ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL., Oficina Asesora de Planeación. caracterización Sector Educativo Bogotá D.C. 2015.

	convivencia sana y armónica, el desarrollo del pensamiento y la autonomía para una mejor calidad de vida.
Enfoque Pedagógico	Aprendizaje significativo
Título del PRAE	Construimos un ambiente seguro para mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad de la escuela Juan Francisco Berbeo
Objetivo del PRAE	Realizar actividades tendientes a promover la sensibilización, valoración, apropiación, protección y responsabilidad frente al medio que nos rodea, para mejorar y garantizar la calidad de vida de las personas que

Cuadro 3. Instrumento de caracterización administrativa, pedagógica y del PRAE del Colegio Tomás Carrasquilla IED.

TOMÁS CARRASQUILLA	
Localidad	Barrios Unidos (12)
Jornada	Única
Sedes	2
Jornada	Mañana y Tarde Única (educación media)
Matricula aproximada 2016 (Datos do SIMAT Sistema Integrado de Matriculas)	Jornada Mañana Primaria: 557 estudiantes Secundaria: 440 estudiantes
	Jornada Tarde Primaria: 404 estudiantes Secundaria: 164 estudiantes
	Jornada Única Secundaria: 653 estudiantes
Comunidad Educativa	Rectora: 1 Coordinadores: 6 Orientadores: 5 Docentes: 117 Administrativos: 7
Nombre del PEI	“Comunicación Tecnología y Calidad de vida”
Énfasis del PEI	Educación integral, orientada en la comunicación, las ciencias, la tecnología, el arte y el deporte, para el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de una sociedad.
Enfoque Pedagógico	Constructivista social con enfoque significativo
Título del PRAE	“Apropiación de valores ambientales en la comunidad tomasina para una cultura del cuidado”
Objetivo del PRAE	Promover una cultura ambiental basada en comportamientos proambientales en la comunidad educativa del colegio Tomas Carrasquilla I.E.D.

La decisión de trabajar con estas dos instituciones educativas, se da a partir de tres aspectos: el primero de ellos fue por la respuesta positiva e interés que las dos escuelas mostraron en el momento que enviamos la carta de invitación para participar del estudio, la

segunda fue porque aunque ellas dos pertenecen a una misma localidad de Bogotá, las dos presentan características diferentes una de la otra, siendo que su cobertura escolar en número y características de población estudiantil es heterogénea, así como su estructura y énfasis pedagógica. Como último aspecto tenemos que las instituciones conocían a la investigadora cuando trabajo como profesional de apoyo de la Secretaria de Educación Distrital, así no solo facilito todo el proceso investigativo sino hubo un total apoyo y ayuda por parte de la comunidad educativa en la presente investigación.

3.2.1 Caracterización de los actores institucionales entrevistados.

En este capítulo iremos a abordar las entrevistas realizadas a los docentes y directivos docentes que fueron identificados como líderes y/o responsables de la implementación del PRAE en cada institución. Por medio de la entrevista semiestructurada y la convivencia de la investigadora en cada una de las escuelas conseguimos conocer una parte de los estudios académicos de cada docente y su ejercicio profesional dentro de la escuela. Por tal razón, y para tener un contexto más amplio sobre los entrevistados presentaremos una caracterización (**cuadro 4 y cuadro 5**) de cada docente a continuación antes de iniciar el análisis de cada una de las categorías.

Cuadro 4. Caracterización de docentes entrevistados del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

IED JUAN FRANCISCO BERBEO		
LUCY PARRA.	Estudios Académicos	Licenciada en pedagogía con énfasis en idiomas.
	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Docente de Básica Primaria y líder del proyecto ambiental. Entro hace 17 años a la institución educativa y se ha venido desempeñando en el nivel de educación básica (primaria). Cómo en el nivel básico de educación es un solo docente que imparte diferentes disciplinas. Ella quiso hacer parte del área de ciencias naturales por interés a la disciplina. Durante los últimos siete años ella ha estado cómo la docente líder del PRAE.
ROMY ÑUSTE. R.N	Estudios académicos	Psicóloga. Especialización en docencia y orientación, Maestría en Educación.
	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Coordinadora de la Jornada Única. Lleva 24 años en la institución, inicio cómo Psicóloga, posteriormente paso a ser coordinadora de educación media y actualmente se desempeña como Coordinadora enlace para la implementación de la jornada única en el colegio. Entre sus labores, esta apoyar administrativa y

		convivialmente a los líderes de cada proyecto transversal que se realiza en el colegio, entre ellos el PRAE.
NELSON CARDENAS.	Estudios académicos	Licenciado en química Especialización en lúdica
N.C	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Docente de química y biología y docente representante del área de ciencias naturales. Hace doce años entro al IED. JB. Se ha desempeñado cómo docente de química y biología en la educación media. Actualmente es el docente representante del área de ciencias naturales antes los consejos directivos y académicos.

Cuadro 5. Caracterización docentes entrevistados del Colegio Tomas Carrasquilla IED.

IED TOMAS CARRASQUILLA		
BIBIANA BARRAGAN.	Estudios Académicos	Licenciada en química Maestría en Ciencia Ambientales
B.B	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Docente de básica primaria y líder del PRAE. Entro al colegio hace 9 años cómo docente de básica primarios para el área de ciencia natural. Desde ese momento y hasta la actualidad ha asumido la reelaboración e implementación del proyecto ambiental escolar. Actualmente es la representante del área de ciencias de la sede de primaria del colegio ante el consejo directivo y académico.
FREDY JAIMES.	Estudios académicos	Licenciado en ciencias naturales Maestría en Educación
F.J	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Docente de ciencias naturales y educación ambiental Entro hace 3 a años a la institución, pero inicio su labor como docente hace 18 años en el sector educativo privado. Es docente de ciencias naturales en la educación media del colegio y docente representante del área de ciencias naturales para la sede de bachillerato. Es líder del PRAE para esta sede y junto con los otros docentes integrantes del área implementan las acciones de EA en la escuela.
ROSA ADELINA RODRIGUEZ.	Estudios académicos	Licenciado en física Maestría en ciencias pedagógicas Doctorado en Ciencias pedagógicas.
R.A.R	Experiencia en el colegio	Cargo actual: Rectora del colegio Inicio su papel cómo rectora de la institución en el año 2012 con una experiencia de 38 años cómo docente de educación básica y media y 22 años cómo docente universitaria. Su principal con el PRAE es más administrativo y de seguimiento al proyecto pues es junto con los diferentes consejos que

		integran el gobierno escolar que avalan el presupuesto y realizan seguimiento a las acciones realizadas cada año por todos los proyectos transversales.
--	--	---

3.3 Instrumentos de recopilación de Datos.

Las técnicas para la colecta de datos para esta investigación elegimos dos, ya que nos ofrece la oportunidad de tener una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del objeto de investigación, logrando visualizar los resultados desde varios ángulos, pues cada estrategia valora el fenómeno desde una visión diferente, cada una de las cuales muestra una de las facetas de la totalidad de la realidad a estudiar. En este caso fueron elegidos la pesquisa documental y la entrevista semiestructurada: El primero método es la indagación documental de textos oficiales de los colegios. Esta técnica es aquella realizada a partir de escritos, contemporáneos o retrospectivos, considerados científicamente auténticos (sin fraude); han sido ampliamente utilizados en las ciencias sociales, en la investigación histórica, con el fin de describir/comparar hechos sociales, estableciendo sus características o tendencias. En este tipo de recolección de datos, los documentos son tipificados en dos grupos principales: fuentes de primera mano, que son documentos oficiales, reportajes entre otros que no recibieron tratamiento analítico y fuentes de segunda mano, son los que de alguna forma ya fueron analizados como relatorio de investigaciones, relatorio, entre otros (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)..

Los documentos escogidos para el análisis fueron el PRAE y el PEI de cada una de las instituciones educativas, considerados como documentos de primera mano ya que no han recibido ningún tratamiento analítico y son documentos oficiales de las instituciones. El PRAE es el documento oficial que presenta teórica y metodológica de la EA que es implementada en los colegios. En cuanto al PEI es de importancia para nuestro análisis pues como lo presenta el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) en el decreto 1860 de 1994: este documento representa la carta de navegación de los colegios, donde se especifica los principios y propósitos de cada institución, los recursos pedagógicos disponibles y necesarios para su funcionamiento, la estrategia de enseñanza, los reglamentos para la comunidad educativa y el sistema de gestión. Estas informaciones nos permiten hacer caracterización pedagógica y administrativa para reconocer el contexto de las instituciones y al mismo tiempo, ver la integración de la EA en la misión, visión, currículo y el enfoque pedagógico de escuela.

El segundo instrumento elegido fue la entrevista, pues se caracterizan por una comunicación verbal que refuerza la importancia del lenguaje y el significado del habla, permitiendo así, acceder al mundo de las significaciones de los actores sociales, tanto personal

como de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado. En base a la teoría socio crítica, específicamente con Habermas y su teoría de la acción comunicativa se entiende que el lenguaje es un abridor de mundo, siendo el medio y el lugar del pensamiento y la racionalidad humana, rompiendo con la relación de sujeto/objeto dado que:

La conciencia individual no se forma en la relación del individuo con un mundo exterior natural o social- que se le presenta cómo objeto, sino a través de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa con otros sujetos conscientes en el contexto institucional de una sociedad, contexto en el que los individuos se desenvuelven en actitud participante y no solo objetivante (NOGUERA, 1996, p. 6).

Por tanto, la entrevista cómo técnica de interacción social se basa en un diálogo asimétrico y nos permite comprender y conocer desde la representación de mundo de los docentes las realidades sociales, su experiencia, dilemas y cuestiones enfrentadas en cuanto a la implementación del PRAE cómo estrategia de EA. La entrevista semiestructurada que se encuentra en el **anexo 7.3**, fue el instrumento generado para la investigación pues permite que se organice la entrevista en un conjunto de preguntas sobre el tema estudiado, pero al mismo tiempo incentiva a que el participantes hablen libremente sobre los asuntos que van surgiendo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Por lo tanto, las preguntas fueron estructuradas para obtener informaciones más específicas sobre cada una de las categorías para ser implementada con docentes y directivos-docentes de las instituciones educativas.

Ahora antes de iniciar la entrevista con los docentes participantes se elaboraron los términos de consentimiento para que los participantes tuvieron consciencia sobre la investigación, los objetivos y las consecuencias de su participación. Ese proceso se realizó en conjunto con las escuelas, que realizaron sugerencias y solicitaron colocar la información de la institución y la firma del rector(a) para que los participantes de la investigación estuvieran al tanto que las instituciones educativas estaban apoyando la investigación. Los términos de consentimiento con las respectivas firmas tanto de los rectores cómo de los docentes participantes se pueden encontrar en los **anexos 7.4 y 7.5**.

3.4 Evaluación de Pares

Después de la elaboración de los cuestionarios y del guion de la entrevista, se realizó una etapa de validación de los instrumentos. Invitamos a pares académicos para que hicieran una evaluación de los instrumentos y nos hicieran sugerencias y comentarios sobre los mismos. Los instrumentos fueron evaluados por las siguientes especialistas:

- **Luisa Fernanda Mejía Toro.** Estudiante del Doctorado Latino-americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.
- **Norma Alexandra Llanos Lozano.** Estudiante de Maestría en Gestión y Evaluación Ambiental. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
- **Carolina Ruiz Carrión.** Estudiante de Maestría en Educación en Ciencias. Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia.

Para la validación de los instrumentos se entregó un documento en formato de tabla con las preguntas y en frente los criterios de coherencia, claridad, concesión y pertinencia de las preguntas presentadas. Así mismo, se estableció una calificación para cada uno de los ítems anteriores de 1 a 5, siendo 1 el menor y 5 la mayor puntuación, además se daba un espacio para sugerencias y posibles modificaciones a realizar en el instrumento. Esta validación realizada para el instrumento de entrevista se encuentra en el **anexo 7.6.**

3.5 Análisis de Datos.

La técnica para el análisis de los datos colectados fue el análisis de contenido (AC) que incluye un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, que se caracteriza por su gran disparidad de formas. El AC permite un análisis de los “significados” (análisis temática), y también un análisis de los “significantes” (análisis léxico, análisis de procedimientos) (BARDIN, 1977). Esta técnica puede ser entendida como un “conjunto de procedimientos que apuntan a la producción de una meta-texto analítico que representa el cuerpo textual de forma transformada”(NAVARRO; DIAZ, 1998 *apud* PARRA, 2002, p. 122). El proceso analítico e interpretativo del AC se realiza para la construcción de un meta-texto, que nos permite comprender la complejidad la realidad social de cada escuela, interés de nuestro estudio, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación.

El análisis se realizará para los documentos PRAE y las entrevistas realizadas a los docentes que lideran el PRAE, por tanto cómo propone Ruiz (2004) al estudiar este tipo de testimonios (transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados cómo fuente de información primaria), el AC debe establece un vinculo entre tres niveles del lenguaje:

El nivel de superficie está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. **Al nivel analítico**, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad

(unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. **El nivel interpretativo** consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo (RUIZ, 2004, p. 46).

Estos tres niveles de AC presentados por Ruiz (2004) los podemos relacionar con las tres fases propuestas por Bardin (1977) que las organiza en torno de tres polos cronológicos: La primera de ellas es el **pre-análisis**, que es la fase de organización que es el momento en que se escogen los documentos, se formulan las hipótesis (si es el caso dependiendo de la investigación), los objetivos y la elaboración de indicadores para la interpretación. La segunda fase es la **exploración del material**, consiste esencialmente en la organización y codificación de los datos; y por último tenemos el **tratamiento de resultados**, que es el proceso de inferencia e interpretación donde los testimonios pasan a ser “significantes” e se convierten en una meta-texto.

Por consiguiente, se estableció que la AC posee las propiedades para el alcance de los objetivos de investigación, por ser un método que según (BARDIN, 1977; GODOY, 1995; RAIGADA, 2002; RUIZ, 2004) permite que los sentidos latentes o no aparentes de la comunicación puedan ser revelados, pero esto envuelve una interpretación con una visión holística de los fenómenos, demostrando que los actos sociales siempre son complejos, históricos, estructurales y dinámicos. Para esta investigación el AC es una estrategia que nos aporta a propósitos interpretativos pues el lenguaje desde esta perspectiva se constituye en una posibilidad de apertura a una producción de sentidos a través del diálogo y la interpretación, que a propósitos propiamente descriptivos, lineales y cronológicos cómo lo presenta Bardin (1977) también nos ayudara a organizar la información, a sintetizarla y a orientar los análisis.

Assim, a ideia de compreensão em uma perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma decodificação, ainda que a análise do funcionamento discursivo do universo logico-semântico não fique necessariamente descartada. No final, todos os níveis de estruturação da linguagem podem ser considerados na compreensão da estrutura dos sentidos que de vigência aos significados nos discursos e plausibilidade à experiência comunicativa dos sujeitos (CARVALHO, 2010).

A modo de organizar las fases metodológicas de esta investigación nos basamos en las tres fases del AC presentadas por Bardin (1977), pero incluimos algunas acciones en cada fase que otros autores relatan cómo parte de la investigación en educación. La primera fase fue de

comunicación con las instituciones educativas y la firma de aceptación de la investigación. La segunda etapa fue la **revisión de referenciales teóricos y metodológicos** en la que se trabajó los objetivos, se realizó la lectura de diversos autores, la elaboración de los instrumentos a utilizar y se seleccionaron las categorías básicas a trabajar, en este caso fueron la visión de ambiente, de educación ambiental y de participación. Ya la tercera fase fue la **aplicación de los instrumentos** en los colegios.

3.5.1 Fase de pre-análisis

En el caso de la fase de **pre-análisis** se inició con lo que Bardin (1977) plantea con la *selección de los documentos y organización del material*. Durante ese momento se tuvieron que tomar decisiones sobre los datos a analizar pues teníamos los documentos PRAE, los cuestionarios realizados a diversos actores de las comunidades educativas y las entrevistas hechas a los docentes líderes del PRAE y los directores de los colegios. En consecuencia, entendiendo la gran cantidad de testimonios recogidos se decidió no trabajar con los cuestionarios en esta etapa pues si pretendemos brindar elementos en esta investigación que enriquezcan una reflexión teórica y un análisis crítico propia del contexto tenemos que limitar los documentos a analizar, que fue también una sugerencia de la banca de cualificación cuando evaluaron el desarrollo de la investigación. Ya que, comprendemos que los textos y entrevistas recogidas irán adquiriendo sentido para la investigación en la medida en que los organicemos, nos familiaricemos y los clasifiquemos según categorías, pero, más importante, cobrarán un sentido en la medida en que “cómo investigadores podamos plasmar nuestro propio sello interpretativo, es decir, en la medida en que integremos nuestra propia perspectiva a la que se plantea en dichos testimonios” (RUIZ, 2004, p. 49).

Para el caso de criterios que presenta Bardin, 1977 como *pertinencia y homogeneidad*, entendemos que tanto como los documentos PRAE, como las entrevistas son datos adecuados como fuente de información que nos pueden llevar a expresar el objetivo que suscita el presente análisis. Igualmente, este material mantiene una similaridad entre ellos pues contienen los objetivos, directrices, ideas, propósitos y acciones de EA que se realizan en las dos escuelas.

Así, una de las últimas etapas de esta fase es el *establecimiento de criterios de categorización y codificación*. Aquí, no en tanto, optamos por seleccionar categorías a priori en base a la lectura de la PNEA, junto con sus directrices básicas y al levantamiento de investigaciones anteriores relacionadas en la problematización del presente documento. Las tres categorías seleccionadas fueron: (i) ambiente, (ii) educación ambiental y (iii) participación. Estas tres categorías nos sirvieron como indicadores para el recorte de las partes de los

documentos que se caracterizaron por la presencia de alguna de estas tres categorías elegidas.

3.5.2 Fase de exploración del material.

Esta fase se caracteriza por concretar las decisiones tomadas en el pre-análisis. Consiste esencialmente en las lecturas fluctuantes de los datos, la selección de partes de los documentos atribuyéndoles así categorías como indicadores de los sentidos establecidos por los sujetos de la investigación. Primero, iniciamos con *estrategias de exploración* para un posterior análisis, para esto, existen dos tipos de estrategias complementarias entre sí; éstas son:

Estrategias de delimitación: Aquí se hace énfasis en la manera cómo se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los testimonios de los informantes.

Estrategias de determinación: Estas estrategias, por su parte, se refieren al modo cómo se establece el sentido de un testimonio, con base en la comparación que se lleva a cabo con los otros testimonios que hemos recopilado en el proceso de investigación (RUIZ, 2004).

Para el caso de la estrategia de delimitación hay dos formas de realizar: una forma de *tipo extensiva*, donde se reduce y escogen los elementos a analizar y la forma de tipo *intensiva* donde se integran en el análisis todos los elementos presentes en los relatos de los informantes. Por el caso de este estudio escogimos la delimitación de información de tipo extensiva ya que nos permite concentrar nuestros esfuerzos en un tratamiento exhaustivo, completo y preciso del asunto. Ahora, para la estrategia de determinación, existe la determinación intertextual y extratextual. Elegimos la estrategia intertextual para el análisis de los textos y testimonios, donde el sentido de cada uno de ellos se establece con relación a los otros testimonios y se orienta a partir de las categorías básicas seleccionadas previamente por la investigadora. Pues en el caso de la estrategia extratextual el sentido de los datos recogidos se establece en relación con elementos que no están presentes en el testimonio (RUIZ, 2004).

Posteriormente, ya con las diferentes lecturas realizadas en los documentos, comenzamos a seleccionar las unidades de registro y las unidades de significación o contexto. Entendiendo que, la unidad de registro son “segmentos específicos del contenido que se caracterizan por situarse dentro de una dada categoría” (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 48). Y las *unidades de significación*, como un segmento de contenido caracterizado por tener una afinidad o situarse dentro de una dada categoría y que “fijan límites de informaciones contextuales que pueden presentar la descripción de una unidad de registro” (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 49). Esta unidad de significación es homologa a la que Bardin llama de

unidad de contexto que “corresponde al segmento del mensaje, cuyas dimensiones (superiores a las de unidades de registro) son óptimas para que se pueda comprender la significación exacta de la unidad de registro” (BARDIN, 1977, p. 107). En esta investigación, encontramos dentro de los documentos algunos *códigos de identificación o palabras clave* (**Figura 6**), las cuales nos sirvieron para la identificación de las tres categorías preestablecidas y las unidades de registro y contexto.

CATEGORÍAS	CODIGOS O PALABRAS CLAVE
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente • Medio Ambiente • Entorno
Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Ambiental • Formación Ambiental
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Participar • Capacitar • Informar • Actuar

Figura 6. Códigos de identificación de las categorías

La elección de las unidades de registro e contexto dentro de los datos se dio encontrando alguna característica sintáctica, pragmática o temática con las categorías preestablecidas, dándonos cuenta que puede ser una oración un párrafo (**Figura 7**) o un determinado número de palabras que acompañan a la unidad de registro y la unidad de significación.

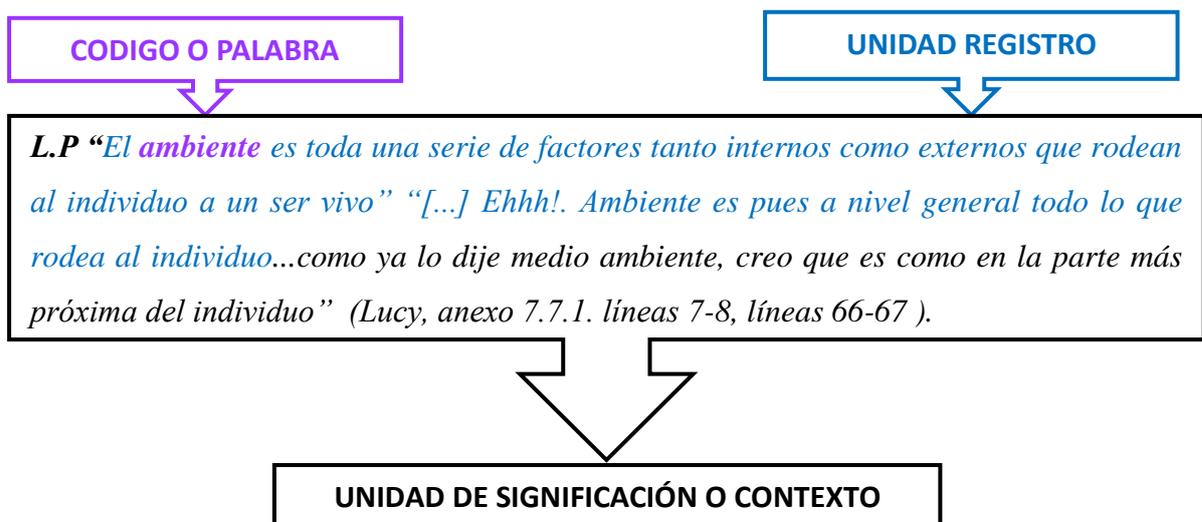


Figura 7. Elección de las unidades en la fase de exploración del material.

3.5.3 Tratamiento de resultados e interpretación

Por último, la etapa de **tratamiento de resultados e interpretación** se trabajó a partir de los procesos de descripción, inferencia e interpretación de las unidades de contexto. Durante esta fase, *describimos* los resultados encontrados con la investigación, puede ser, a partir de citas directas de los documentos analizados. Así mismo *identificamos e interpretamos* cuales pueden ser los sentidos o visiones atribuidas a cada una de las categorías de análisis, relacionando el conjunto de unidades seleccionadas con el referencial teórico que embaza esta investigación y con respecto a los objetivos trazados en la misma (BARDIN, 1977; FREITAS; JANISSEK, 2000).

A continuación, en la **Figura 6**, describiremos el camino metodológico de la investigación presentada en los párrafos ácima, junto con los autores que no ayudaron para decidir cada uno de nuestros pasos en este estudio.

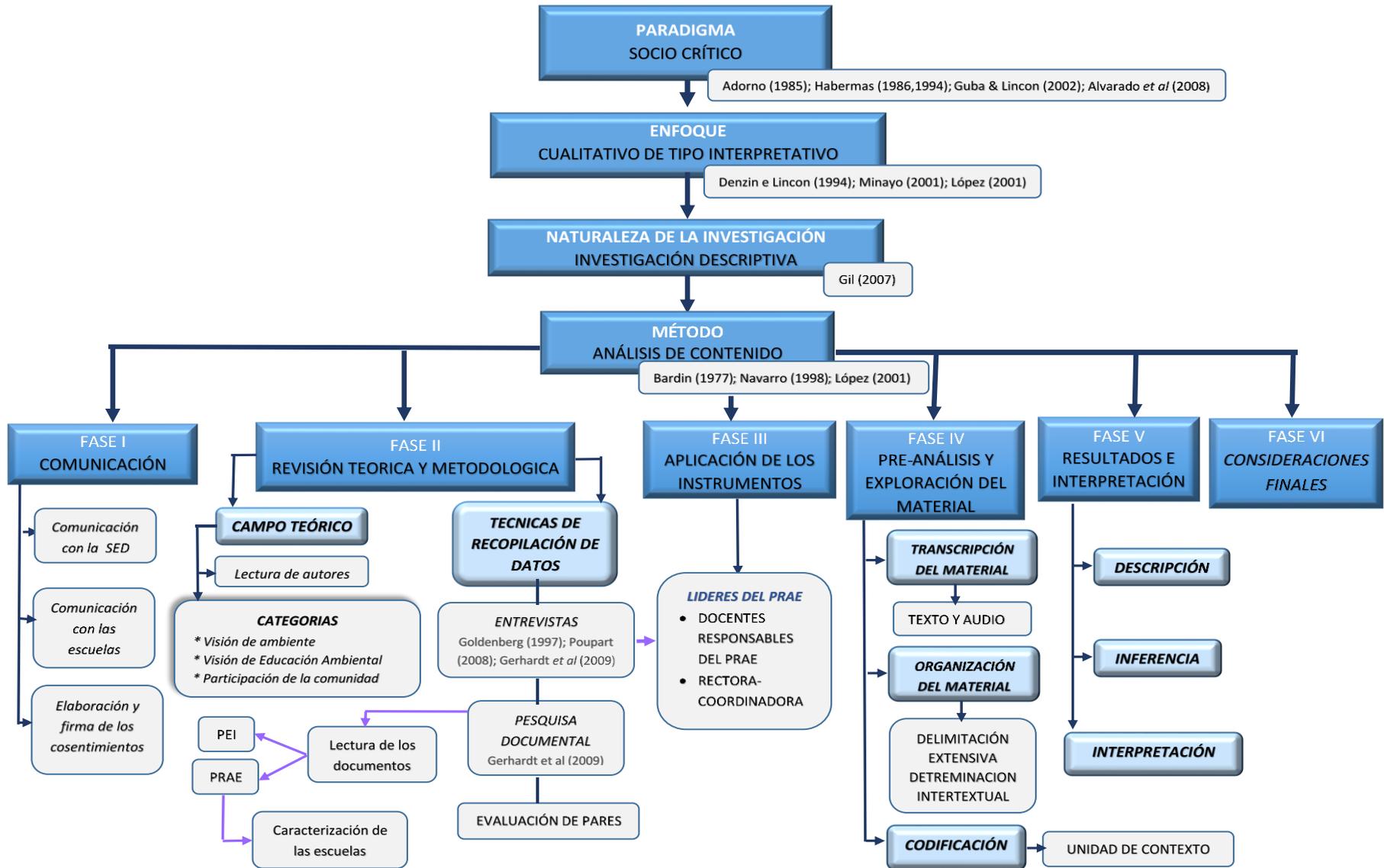


Figura 8. Metodología de la investigación Fuente de elaboración: construcción propia.

En relación a las fases metodológicas detalladas en la **figura 6** anteriormente presentada, no deben ser asumidas cómo lineales y acumulativas cómo tal vez lo podemos percibir con el grafico y como lo plantea Bardin (1977) desde su visión positivista y cuantitativa del AC, pues en muchos momentos de este estudio estas fases no se cumplieron en estricto orden, sino que muchas veces se dieron de manera simultánea o se superpusieron entre sí como sucede en la realidad de cualquier investigación.

Las decisiones y justificativas teóricas-metodologías planteadas no solo en este capítulo sino en la problematización de la investigación se convierten en las bases desde la cual desenvolveremos los capítulos posteriores pues lo resultados, discusiones y consideraciones finales representan las redes que tejemos entre los autores, los datos encontrados y nuestra marca interpretativa como investigadores.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Acercamiento a las escuelas e implementación de los instrumentos.

Durante el último semestre del 2016 se enviaron comunicaciones vía email a 75 escuelas de la ciudad de Bogotá presentando el proyecto de investigación e invitándolos a participar, sin embargo de las 75 invitaciones dos colegios respondieron los email colocando su interés en hacer parte del proyecto, esta respuesta tal vez influenciada por un contacto anterior de la investigadora con las dos instituciones¹⁵. De modo que, se entró en contacto con las dos instituciones a finales de octubre para presentar el proyecto y firmar el consentimiento para la realización de la investigación, posteriormente se emprendieron diversas comunicaciones vía email y Skype con los coordinadores pedagógicos y docentes para contextualizarlos con el proyecto.

En un primer momento, los colegios colocaron a disposición del estudio los documentos oficiales que son de obligatoriedad para todo establecimiento educativo, estos son el PEI, que representa los lineamientos pedagógicos, curriculares y administrativos de toda institución educativa del país y el PRAE: documento textual que presenta la teoría y las acciones que se llevan a cabo dentro de la comunidad escolar en torno a lo ambiental.

Con la ayuda de profesores y de directivos-docentes, implementamos en las instituciones los instrumentos de la investigación durante el mes de enero y febrero de 2017¹⁶. También, durante este periodo logramos compartir varios espacios de encuentros y acompañamientos a las rutinas de las dos comunidades educativas y de los propios docentes líderes del PRAE, tal como se puede observar en los **anexos 7.9 y 7.10**. Al final de febrero de 2017 se realizaron las entrevistas a los docentes y directivos responsables del PRAE obteniendo tres entrevistas por institución como aparece en el **cuadro 6**. Posteriormente, se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas, que se pueden encontrar en los **anexos 7.7 y 7.8**.

¹⁵ El contacto inicial con las dos escuelas que aceptaron participar se dio como parte de mi trabajo profesional en la SED durante los años 2013 a 2015, pues tuve la oportunidad de acompañar estas instituciones en la implementación de un programa pedagógico sobre ciudadanía y convivencia de la SED, generando así, un reconocimiento mutuo por el apoyo dado durante el tiempo de trabajo realizado conjuntamente.

¹⁶ La implementación de instrumentos y tiempo para ello se debió a que se aplicaron cuestionarios a diferentes estamentos de la comunidad educativa que por situaciones de tiempo y profundidad en el análisis no se tomaron en cuenta para este estudio.

Cuadro 6. Implementación de entrevistas en las Instituciones Educativas.

ENTREVISTAS	I.E.D TOMAS CARRASQUILLA	I.E.D JUAN FRANCISCO BERBEO
	DOCENTE 1 TC: Licenciado en ciencias naturales	DOCENTE 1 JFB: Licenciada en pedagogía
	DOCENTE 2 TC: Licenciada en química	DOCENTE 2 JFB: Licenciado en química
	RECTORA	COORDINADORA

4.2 Caracterización pedagógica del PEI y PRAE.

La fase de pre-análisis, se inició con una lectura general y fluctuante de los documentos PEI y PRAE con los que se pudo realizar una caracterización de cada uno de los documentos.

4.2.1 Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

El PEI del **colegio Juan Francisco Berbeo (cuadro 7)** tiene una particularidad con respecto a otras instituciones públicas de la ciudad, puesto que él trabaja con dos modalidades de educación: educación regular donde se tiene enseñanza fundamental, básica y media según lo establecido por el Sistema Educativo Colombiano y educación especial para la atención a estudiantes con déficit cognitivo. En las dos modalidades su enfoque pedagógico es el aprendizaje significativo con énfasis en la formación laboral. Sin embargo, para la de educación regular se tiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)¹⁷ para formar los estudiantes de educación media como Técnicos en Diseño. Por su parte, la institución ofrece para la modalidad de educación especial diferentes espacios y talleres para acompañar la formación laboral de los estudiantes en áreas como panadería, costura, encuadernación, elaboración de productos de limpieza y productos para el hogar con elementos reciclados. Estos proyectos transversal¹⁸, junto con el proyecto de comunicaciones TVBERBEO son los más reconocidos entre la comunidad educativa. Todos los programas de la institución son inspirados y responden a los valores institucionales acuerdos de convivencia.

¹⁷ El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es un establecimiento público del orden nacional, Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país. <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>

¹⁸ En Colombia, la Ley General de Educación propone el abordaje obligatorio de los ejes, contenidos transversales, que buscan incidir en los aspectos fundamentales de la formación del ser humano, desde la comprensión de sus dimensiones sociocultural y natural, y de sus implicaciones demográficas, técnicas, tecnológicas, políticas, ecológicas y éticas, entre otras, a través de su ubicación explícita en los PEI. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-329518.html>

Cuadro 7. Caracterización pedagógica del PEI del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

PEI		JUAN FRANCISCO BERBEO
Título	"Formación integral con énfasis laboral para una cualidad de vida (...) por una educación con cualidad y sentido humano"	
Misión	Es una institución con educación media-técnica y la modalidad de atención a jóvenes en condición de discapacidad intelectual en formación vocacional laboral. Que ofrece en todos los niveles educativos una formación humana integral con énfasis ético - laboral y genera ambientes para el emprendimiento.	
Visión:	I.E.D. Juan Francisco Berbeo será reconocida por la alta calidad humana, ética y afectiva, empeñada en la formación de personas innovadoras y transformadoras de su realidad, que aportan desde el campo laboral personal y del conocimiento al progreso de una ciudad y un país moderno e incluyente.	
Objetivo	Convivencia sana y armónica, para el desarrollo del pensamiento y la autonomía hacia una mejor calidad de vida a través del aprovechamiento de sus recursos	
Proyectos Transversales	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de sexualidad saludable. • Vinculación de educación especial al sector productivo. • CONCIBERBEO - Proyecto de conciliación de conflictos de convivencia • TVBERBEO - Proyecto de Comunicaciones • Proyecto de articulación de la educación media al SENA, con énfasis en diseño. • PRAE 	
Valores institucionales		
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Responsabilidad • Tolerancia 		

En el documento textual del **PRAE del Juan Francisco Berbeo (cuadro 8)** se encuentra constituido en 5 fases: fase de identificación donde se presentan los objetivos del proyecto; fase de contextualización, donde se muestran antecedentes; fase de caracterización del territorio (localidad, barrio, escuela) con las problemáticas socioambientales identificadas, además de incluir los intereses, motivaciones y acciones planeadas para la inclusión de la EA en la institución. Este documento se caracteriza por presentar diferentes técnicas o matrices¹⁹ para la identificación de problemáticas ambientales y se basa en la PNEA y otros documentos oficiales, cómo referencial teórico para la definición de sus acciones. Se observa que sus

¹⁹ Matriz de Vester y Modelo pedagógico de Goffin.

acciones se concentran en las temáticas de residuos sólidos, consumo responsable y cambio climático, además de trabajar la gestión de riesgos durante los últimos años. Los objetivos y metas propuestos se enfocan en la sensibilización y formación de la comunidad educativa a través de campañas para la gestión de riesgos, el reciclaje y la conservación de los recursos. El trabajo con reciclaje se relaciona directamente con el proyecto de educación especial.

Cuadro 8. Caracterización pedagógica del PRAE del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

PRAE	JUAN FRANCISCO BERBEO
Título	Construimos un ambiente seguro para mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad de la escuela Juan Francisco Berbeo.
Slogan del PRAE	“Berbeistas al rescate del ambiente para mejorar nuestra calidad de vida”
Territorio ambiental al cual pertenece (marque con una x)	Cerros Orientales <input type="checkbox"/> Rio Bogotá <input type="checkbox"/> Borde Norte <input type="checkbox"/> Cuenca Tunjuelo <input type="checkbox"/> Cuenca Fucha <input type="checkbox"/> Humedales <input type="checkbox"/> Salitre <input checked="" type="checkbox"/> Sumapaz <input type="checkbox"/>
Núcleo articulador y énfasis del PRAE	Cambio climático <input checked="" type="checkbox"/> Consumo responsable <input checked="" type="checkbox"/> Sistema hídrico <input type="checkbox"/> Biodiversidad <input type="checkbox"/> Bienestar y protección animal <input type="checkbox"/> Residuos sólidos <input checked="" type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>
Objetivo	Realizar actividades tendientes a promover la sensibilización, valoración, apropiación, protección y responsabilidad frente al medio que nos rodea, para mejorar y garantizar la calidad de vida de las personas que hacen parte de la comunidad educativa del colegio y alrededores. Reconociendo las señales de alerta y reaccionando de manera segura frente a cualquier eventualidad que amenace la calidad de vida
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en valores ambientales cómo: sensibilización, concientización, apropiación y proyección. • Contextualizar el proyecto de acuerdo a las políticas ambientales. • Seguimiento constante de cada una de las etapas del proyecto
Características del documento	El documento contiene 38 páginas Se encuentra dividido en cinco fases: 1. Identificación del proyecto 2. Contextualización 3. Identificación de situaciones ambientales 4. Planeación 5. Implementación

4.2.2 Colegio Tomas Carrasquilla IED.

El PEI de esta institución (**cuadro 9**) tiene un enfoque pedagógico de tipo constructivista basado en la formación integral del sujeto orientado en las áreas de la comunicación, ciencia,

tecnología, arte y deporte para la enseñanza fundamental y básica, esto, a partir de diferentes proyectos transversales que se llevan a cabo en la institución. En educación media, su énfasis es en la formación empresarial e informática donde en el currículo se destina un tiempo mayor de formación en estas áreas comparado con las otras disciplinas. La IED se caracteriza en la localidad por llevar a cabo, desde hace varios años, proyectos transversales dentro de la institución y que han tenido un reconocimiento a nivel local y distrital. Entre estos programas destacados se encuentra el proyecto de comunicaciones, el proyecto gestores de paz (educación fundamental) y el PRAE que en el año 2015 gano un reconocimiento en el Foro Local de Educación. Todos los proyectos y actividades que se realizan en el colegio se basan en los seis valores institucionales.

Cuadro 9. Caracterización pedagógica del PEI del Colegio Tomas Carrasquilla IED.

PEI		TOMÁS CARRASQUILLA	
Título	"Comunicación Tecnología y Calidad de vida"		
Misión	Ofrecer una educación integral con espíritu emprendedor, orientada desde la comunicación, la ciencia, la tecnología, el arte y el deporte para el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de una sociedad incluyente.		
Visión:	El Colegio Tomás Carrasquilla será reconocido por su liderazgo en la formación integral de ciudadanos, sustentada en el humanismo, el arte, la ciencia, la ética, el espíritu crítico y la productividad, con énfasis en las especialidades de gestión empresarial y sistemas e informática empresarial.		
Objetivos	Desarrollar un proyecto educativo que convoque a la formación de personas integrales, creativas, líderes, emprendedoras y gestoras, capaces de transformar su propia vida y la de una sociedad, el cual contribuye al desarrollo sostenible basado en un pensamiento humanístico para la construcción de una sociedad más humana y justa, apoyado en herramientas tecnológicas que faciliten el lenguaje moderno entre las sociedades.		
Proyectos transversales	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Tomas comunicaciones • Gestores de paz • Convivencia para la paz y la inclusión • Educación sexual y construcción de ciudadanía • PRAE • Centro de interés en artes • Centro de interés en deportes 		
Valores Institucionales:			
•Respeto	•Honestidad	•Responsabilidad	
•Tolerancia	•Autonomía	•Solidaridad	

Para el caso del **PRAE del Tomas Carrasquilla (cuadro 10)** es un proyecto que se ha venido fortaleciendo desde el año 2003 cuando fue reformulado por los docentes líderes del proyecto y cada año se han modificado algunas de sus acciones buscando trabajar las diversas perspectivas planteadas en la PNEA²⁰. Sus temáticas se concentran en cambio climático, consumo responsable y biodiversidad; las cuales se llevan a cabo a partir de diferentes líneas de acción cómo son la formación de líderes ambientales, de semilleros de investigación, la huerta escolar, campañas de reciclaje y acciones orientadas a la cultura del cuidado, apoyado en estrategias de sensibilización del cuidado de los recursos, los espacios físicos del colegio y con la seguridad alimentaria. Cómo podemos ver en el cuadro a continuación, el título, objetivos y principios se encuentran fundados en los valores institucionales del PEI y tiene un énfasis muy fuerte en la formación de hábitos, comportamientos y valores ambientales en cada una de las actividades que propone y que desarrolla.

Por último, observamos que el documento del Toma Carrasquilla al igual que el PRAE del IED.JFB se encuentra dividido en seis fases similares en los cuales se realiza una presentación del proyecto y una revisión de antecedentes (fase 1 y 2), luego en la fase 3 se realiza una caracterización del territorio, diagnóstico de las problemáticas ambientales encontradas y el referencial teórico utilizado. Las últimas tres fases incorporan las acciones proyectadas, su implementación y la evaluación realizada el año anterior. En cuanto al referencial teórico se pudo observar que no solo se utilizan documentos oficiales cómo políticas, decretos o leyes sino también otros documentos y autores que apoyan pedagógica y didáctica el PRAE, como la teoría artística de las 5 pieles de Hundertwasser y la organización curricular del PRAE por ciclos²¹.

Cuadro 10. Caracterización pedagógica del PRAE del Colegio Tomas Carrasquilla IED..

PRAE	TOMÁS CARRASQUILLA
Título	“Apropiación de valores ambientales en la comunidad tomasina para una cultura del cuidado”
Territorio ambiental al cual pertenece (marque con una x)	Cerros Orientales <input checked="" type="checkbox"/> Rio Bogotá <input type="checkbox"/> Borde Norte <input type="checkbox"/> Cuenca Tunjuelo <input type="checkbox"/> Cuenca Fucha <input type="checkbox"/> Imedales <input type="checkbox"/> Salitre <input type="checkbox"/> Sumapaz <input type="checkbox"/>

²⁰ La PNEA propone cinco perspectivas de la EA que son complementares e interdependientes: la perspectiva interdisciplinar, la científica y tecnológica, la social, la estética y la perspectiva ética.

²¹ La organización de la enseñanza por ciclos comprende 5 ciclos que se extienden desde el nivel preescolar hasta concluir la educación media. Cada ciclo tiene en cuenta de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad.

Núcleo articulador y énfasis del PRAE	Cambio climático <input checked="" type="checkbox"/> Consumo responsable <input checked="" type="checkbox"/> Sistema hídrico <input type="checkbox"/> Biodiversidad <input checked="" type="checkbox"/> Bienestar y protección animal <input type="checkbox"/> Residuos sólidos <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>
Slogan del PRAE	
Misión	Lograr la vinculación y la participación de la comunidad educativa en acciones que lleven a mejorar las relaciones ambientales, mediante la sensibilización, apropiación de conocimiento y la formación de hábitos ecológicos en todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar sus condiciones de vida.
Objetivos	Promover una cultura ambiental basada en comportamientos proambientales en la comunidad educativa del colegio Tomas Carrasquilla I.E.D. a través de la implementación de propuestas y/o estrategias dirigidas al desarrollo de la responsabilidad, respeto y compromiso ambiental a nivel institucional, local, nacional y global
Principios éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Formar personas humanizadas y amantes de la vida. • Vivir en el respeto a sí mismo y hacia los demás. • Educar en y para la vida a través del ejercicio de la autonomía, para desarrollar hombres libres y capaces. • Defender con lealtad los principios y proyectos del colegio. • Proceder con honestidad frente al colegio y sus compañeros. • Cumplir sus funciones con alto grado de responsabilidad. • Respetar las diferencias de criterios.
Características del documento	El documento contiene 42 paginas Se encuentra dividido en seis fases: 1. Identificación del proyecto 2. Introducción 3. Contextualización- Pensar y pensarnos 4. Planeamiento- Diálogo de saberes 5. Implementación- Transformando las realidades 6. Reconstruyendo los Saberes- Dificultades y fortalezas

De forma general, encontramos que la organización de los documentos son similares en cuanto a la forma que se dividen temáticamente y cómo se presentan, también pudimos observar que para la elaboración del documento PRAE los colegios obtuvieron ayuda de algunas entidades públicas o universidades a través de materiales o profesionales; identificando que

fueron estas entidades externas que facilitaron las diferentes matrices utilizadas para identificar problemáticas ambientales. Encontramos también algunas diferencias, como por ejemplo, observamos que la construcción del documento de la IED.TC a diferencia del documento de la IED.JFB que utiliza diversos autores y documentos como referencia, no solamente aquellos de tipo oficial (PNEA, decretos, leyes o documentos de la SED) y cada una de las acciones propuesta en las líneas de acción se relacionan con el diagnóstico ambiental levantado por la IED, además de tener una continuidad entre los objetivos, las líneas de acción y las actividades que realizan.

Una cosa que nos llama la atención es que, en los dos documentos PRAE evidenciamos diferencias entre lo que se propone en los marcos teóricos de estos documentos y las acciones que son realizadas en la práctica. Dado que en la teoría se presenta una relación de interdependencia entre naturaleza-sociedad, pero en el momento de describir las acciones a realizar o que son llevadas a cabo en el colegio, algunas de estas están más orientadas a la conservación y el conocimiento ecológico de la naturaleza; dejando de lado la importancia de ver el entorno desde la complejidad.

4.3 Resignificaciones encontradas en los Proyectos Ambientales Escolares.

Para presentar cada una de las visiones encontradas en las instituciones educativas elegimos unidades de contexto tanto del documento PRAE, como de las entrevistas que nos permitieron llegar a una interpretación de la visión de ambiente, educación ambiental y participación en base a los datos recogidos (**Cuadro 11 y Cuadro 12**). Iremos presentando las unidades de contexto tanto de los documentos como de las entrevistas haciendo una interrelación entre los diferentes discursos, sus similitudes y diferencias.

Cuadro 11. Unidades de contexto encontradas en el PRAE e entrevista del IED.JFB

I.E.D JUAN FRANCISCO BERBEO		CATEGORIAS		
		Visiones de Ambiente	Visiones de EA	Visiones de participación
		UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN		
ENTREVISTAS	Docente Lucy Parra	líneas 17-18 líneas 21-22 líneas 28-30 líneas 66-67	líneas 24-26 líneas 45-49	líneas 40-42 líneas 133-135 líneas 126. líneas 128-131
	Docente Nelson Carranza	líneas 14-15 líneas 29-32 líneas 30-32 líneas 53-54 líneas 62-65	líneas 22-26 líneas 89-91	líneas 34-36 líneas 39-42 líneas 114
	Coordinadora Romy Ñuste	líneas 16-18 líneas 21-25	líneas 27-31 líneas 35-38	líneas 50-52 líneas 66-67

		líneas 35-36 líneas 42-45 líneas 47-49 líneas 77-78	líneas 95-98	líneas 109-111 líneas 113-116
DOCUMENTO	PRAE	p. 3 p. 17 p. 18 p. 20 p. 36	p. 22 p. 20 p. 36	p. 8 p. 4 p. 27 p. 34 p. 37
EXEMPLOS	<p>R.N: “El ambiente es todo lo que nos rodea, el medio en el que nos desenvolvemos, también hace parte de las relaciones que establecemos, hablamos de muchos tipos de ambientes” (Romy, líneas 16-18).</p> <p>PRAE: Incrementar la conciencia ecológica en la comunidad educativa, reconocer, apreciar y cuidar el medio ambiente dentro de la institución y fuera de ella, de tal forma que se manifieste en acciones...para contribuir en la solución de los problemas a nivel ambiental y a nivel convivencial que nos proporcionen una mejor calidad de vida (IED.JFB, 2015, p. 36).</p>			

Cuadro 12. Unidades de contexto encontradas en el PRAE y entrevistas del IED.TC

I.E.D TOMAS CARRASQUILLA		CATEGORIAS		
		Visión de Ambiente	Visión de EA	Visión de participación
		UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN		
ENTREVISTAS	Docente Bibiana Barragan	líneas 22-26 líneas 29-31 líneas 65-66 líneas 78-80 líneas 147-148 líneas 167-173	líneas 33-40 líneas 144-147 líneas 227-228	líneas 73-75 líneas 80-82 líneas 88-91 líneas 107-109 líneas 340-343 líneas 364-367 líneas 428-431
	Docente Fredy Jaimes	líneas 24-25 líneas 27-30 líneas 37-38 líneas 64-68	líneas 14 -18 líneas 32-38 líneas 41-42 líneas 109-112	líneas 70-71 líneas 77-83 líneas 153-157 línea 159
	Rectora Rosa Rodríguez	líneas 22-24 líneas 24-28 líneas 34-43 líneas 45-47 líneas 53-55 líneas 91-96	líneas 30-31 líneas 40-43 líneas 94-96 líneas 192-194	líneas 57-62 líneas 77-78 líneas 139-141
DOCUMENTO	PRAE	p. 2 p. 3 p. 17 p. 21 p. 21 ^a p. 22 p. 17 p. 17^a p. 26 p. 21	p. 1 p. 22 p. 22a p. 26 p. 26 ^a p. 26b p. 26c p. 32	p. 17 p. 18 p. 19 p. 21 p. 22 -p. 22a p. 23 -p. 23 a p. 25 p. 26 p. 28 p. 29 p. 30 p. 31 -p. 31^a -p. 31b

				p. 32 p. 33 p-36 p. 37 -p. 37 ^a
EXEMPLOS	<p>F.J: “Para mí el ambiente son las condiciones que ofrece el medio, que ofrece el contexto, el cual pues interactuamos los seres humanos y los seres vivos en general” (Fredy, líneas 24-25).</p> <p>PRAE: El medio ambiente visto desde la perspectiva educativa no es simplemente el medio biofísico y social en el que se desenvuelve el niño, es, además, el espacio de su cultura, de su historia y de sus sueños (IED.TC, 2016, p. 26).</p>			

Para las citas directas que vamos a presentar en la discusión, cada una de ellas se identificó con referencia bibliográfica del documento, junto con la página y en el caso de las entrevistas, hemos optado por colocar las iniciales, otorgadas a cada participante en el inicio de cada frase. Las iniciales pueden corroborarse en los cuadros de caracterización de cada docente y directivo docente (**cuadro 4 y cuadro 5**).

4.3.1 ¿El ambiente dividido entre la cultura y la naturaleza?

Iniciaremos con las visiones encontradas de ambiente de la **Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo (IED.JFB)**. Comenzamos presentando la visión de ambiente identificada en los discursos de los docentes líderes del PRAE donde destacamos las múltiples semejanzas encontradas en el discurso de los profesores al hablar sobre ambiente, por ejemplo, para el caso de los tres entrevistados encontramos los siguientes sentidos:

L.P “El ambiente es toda una serie de factores tanto internos como externos que rodean al individuo a un ser vivo” “[...] Ehhh!. Ambiente es pues a nivel general todo lo que rodea al individuo...como ya lo dije medio ambiente, creo que es como en la parte más próxima del individuo” (Lucy, anexo 7.7.1. líneas 17-18, líneas 66-67).

N.C: “Pues, el ambiente es el entorno que rodea un ser y para el cual se ha adaptado, básicamente” (Nelson, anexo 7.7.2 líneas 14-15).

R.N: “El ambiente es todo lo que nos rodea, el medio en el que nos desenvolvemos, también hace parte de las relaciones que establecemos, hablamos de muchos tipos de ambientes” (Romy, Anexo 7.7.3. líneas 16-18).

Con el discurso de los docentes se pudo inferir que la visión de ambiente se relaciona con el “**medio de vida**” y los vínculos que entablan con su entorno más próximo; manifestándose una tendencia a un **pragmatismo antropocéntrico**²², donde se posiciona el ser humano cómo centro, y el ambiente solo cobra sentido en la relación que establece con la

²² A natureza é classificada segundo sua utilidade para as necessidades humanas (CARVALHO, 2010, p. 111)

humanidad. Desde esta perspectiva se percibe la naturaleza cómo factores externos que se pueden someter por medio del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Esta centralización en el sujeto, produjo que se redujera lo humano a la razón y el mundo a objeto, desencadenado, lo que Patricia Noguera de Echeverri (2000) llama de problemáticas estético-ambientales, pues el hombre moderno en su afán de liberarse de su naturaleza, busca “liberarse” de su cuerpo, perdiendo así, su “lugar de construcción y significado cultural, negando su dimensión estética y su dimensión ambiental” (NOGUERA DE ECHEVERRI, 2000, p. 13). Como resultado de esta relación dividida entre la cultura y la naturaleza, vemos el ambiente cómo un lugar donde vive un determinado ser vivo con un conjunto de factores que externos intensificando una **visión naturalista** donde predomina un sentido de dominio sobre la naturaleza, encontrándose implícito una racionalidad instrumental basada en la suposición, de que los ecosistemas son un recurso dispuesto para la satisfacción humana y que tenemos la capacidad para modificarla a nuestro beneficio (FLORES, 2008).

Sin embargo, encontramos en el texto del PRAE una unidad de contexto al inicio del documento y en el discurso del profesor Nelson que traen reflexiones de lo ambiental más allá de lo natural:

No existe dentro del medio ambiente elemento que sea totalmente independiente.

Pero el hombre moderno ha olvidado que hace parte de este entorno cultural, de este planeta Tierra, que tiene una posición de dependencia frente a la naturaleza y que con sus acciones degradantes se ha convertido en el enemigo y en la amenaza más seria del medio ambiente que lo rodea y lo sostiene (IED.JFB, 2015, p. 18).

N.C: “[...] lo que es ambiente, entonces como buscar esa relación, pero **también desde lo social y desde lo biológico tenemos esa relación de ambiente**” (Nelson, Anexo 7.7.2. líneas 30-32).

El reconocimiento de esta visión fragmentada del ambiente cimentada en la racionalidad científica puede traer un cambio en la EA, para pasar a una práctica educativa vinculada a la reflexión, comprensión e interpretación crítica del mundo, entendiendo así, la relación de interdependencia entre el hombre-naturaleza. Pues la EA como elemento de transformación social, debe ser inspirada en el fortalecimiento de los sujetos desde el ejercicio de la ciudadanía, con el fin de superar las formas de dominación capitalistas y con una comprensión de mundo en su complejidad. Por lo tanto, como presenta Loureiro 2004 se trata de una educación ambiental que se origina en la base de las pedagogías críticas y emancipadoras, especialmente dialécticas, con interfaces con la teoría de la complejidad y que se vinculen a procesos de

aprendizaje hacia el actuar, hacia causas de transformación, de ruptura con la sociedad capitalista y de formas alienadas de vida.

El objetivo general de PRAE presentado en el texto trae otros elementos que permiten inferir otras características sobre la visión de ambiente en la comunidad:

Incrementar la conciencia ecológica en la comunidad educativa, reconocer, apreciar y cuidar el medio ambiente dentro de la institución y fuera de ella, de tal forma que se manifieste en acciones...para contribuir en la solución de los problemas a nivel ambiental y a nivel convivencial que nos proporcionen una mejor calidad de vida (IED.JFB, 2015, p. 36).

Esta citación, destaca la importancia del conocimiento ecológico por parte de la comunidad, esto, con el intuito de encontrar acciones individuales y grupales a través de esta disciplina para contribuir en la solución de la problemática ambiental y convivencial de la comunidad educativa. Consecuentemente, se podría deducir que **el ambiente en este enunciado es reconocido como problemática**, pues se entiende desde esta perspectiva que es necesario para la sobrevivencia del ser humano, buscar en el conocimiento teórico la resolución de problemas del entorno a partir de cambios en las actitudes individuales y colectivas de la sociedad (FLORES, 2010; REIGOTA, 2002). Entre tanto, se desvinculan principios sociales, culturales y ambientales ya que se realiza una división de las problemáticas ambientales y de convivencia, lo que podría llevar a una formación de la comunidad educativa fragilizada y fraccionada del mundo, sin una reflexión de la realidad socioambiental y sin un enfoque participativo, democrático y humanista.

Es importante resaltar como del texto PRAE diversifica y amplía sus interpretaciones y como va construyendo relaciones entre diferentes perspectivas de ambiente. Por ejemplo, en el segmento de priorización del problema que se abordara en el PRAE, se presenta el siguiente enunciado:

Luego de una cuidadosa observación a través de los últimos dos años e incluso el presente, dentro y fuera del aula y de la institución se está vivenciando **una crisis ambiental que se expresa en la contaminación del ambiente (auditiva y visual, mal manejo de residuos sólidos), en frecuentes amenazas sociales que ponen peligro la estabilidad familiar** y la carencia de una actitud sensible y reflexiva ante esta crisis (IED.JFB, 2015, p. 17).

Este párrafo pone de manifiesto que aunque ya se reconocen las problemáticas sociales cómo parte de lo ambiental, se ven de forma separada a las problemáticas ecológicas,

encontrando también esta visión fragmentadora en la siguiente reflexión que realiza la coordinadora Romy:

R.N: “Siempre se ha hecho cómo una, hay una dicotomía entre lo que es la parte ecológica, el cuidado ecológico, el cuidado de las plantas, el cuidado del entorno físico y **no hay cómo esas relaciones entre el cuidado, mi cuidado, mi autocuidado y también el cuidado de la naturaleza**” (Romy, Anexo 7.7.3. líneas 47-49).

Donde el ambiente se entiende como lo dice la coordinadora, una “dicotomía” entre lo natural y el individuo; y como un problema a diagnosticar y resolver a partir de procesos de investigación en la escuela, intentando traer a la comunidad a una identificación de problemáticas a partir de la teoría para generar cambios de actitudes y hábitos de la colectividad educativa. Ahora, en el momento de la justificación del proyecto encontramos el siguiente párrafo:

Se debe crear en los individuos sensibilización, compromiso, desarrollo de sentimientos, sentido estético, amor, cuidado por todas las cosas que nos rodean [...] (IED.JFB, 2015, p. 20).

Igualmente, encontramos la siguiente expresión del docente Nelson que se relaciona con la unidad textual anterior:

N.C: “Se entiende la calidad de vida, básicamente busca mejorar la calidad de vida en **el ambiente, pues en el entorno que se desarrollan nuestros estudiantes básicamente**” (Nelson, Anexo 7.7.2. líneas 53-54).

A diferencia de los enunciados anteriores donde se relacionan el ambiente desde una mirada ecológica y de problemática a resolver, aquí se puede percibir que envuelve un poco más el “**cotidiano del individuo**” y se incluye el ambiente, cómo en un espacio para desarrollar el sentimiento de pertenencia, donde los sujetos son los creadores y actores de su propio medio de vida (SAUVE, 1994). Lo que favorece la dimensión humana en la visión de lo ambiental, no cómo un ente superior sino cómo lo construido entre el cruce de naturaleza y cultura; sin embargo, cuando no se profundiza en el discurso sobre una significación de lo que es mejorar la calidad de vida, nos permite inferir que existen situaciones que merecen un proceso reflexivo-analítico más amplio y no un enfoque pragmático para la solución de problemáticas socioambientales. En pocas palabras, identificar el ambiente desde los diferentes campos y perspectivas es primordial para comprender la complejidad del mismo y las diversas relaciones en la realidad escolar, de ahí que, educar y comprender se torna “una aventura donde el sujeto

y los sentidos del mundo vivido se están constituyendo mutuamente en la dialéctica de la comprensión/interpretación” (CARVALHO; GRÜN, 2005, p. 179).

No en tanto, también observamos diferencias textuales significativas pues por una parte el documento navega por diversas visiones y construye relaciones entre diferentes perspectivas de ambiente y por otro lado, las respuestas de los docentes son puntuales, observándose que los discursos no navegan por muchas perspectivas de lo ambiental, básicamente presentan una visión naturalista y utilitarista. Lo que nos posibilita reflexionar sobre dos situaciones: la primera es, sobre el real interés de los líderes del PRAE en hacer parte de este proyecto, pues tal vez no sea de su total disposición y simplemente recaiga en ellos por ser los docentes del área de ciencias, así que solo están intentando cumplir con un documento y unas actividades, pero sin una reflexión crítica sobre su propia práctica docente y su discurso ambiental. O segundo, tal vez exista el interés de trabajar en la temática, pero el mismo sistema y realidad educativa tanto de enseñanza básica, media y superior no permita que los docentes a través de su formación superen la racionalidad práctica hacia una comprensión histórica de la crisis de una cultura y potenciar su formación crítica-reflexiva a partir del desarrollo de sus dimensiones simbólicas y bióticas. Se comprende entonces que la formación humana plena no solo pasa por la formación inicial, sino que debemos problematizar la formación de profesores y las alternativas que ofrecen los currículos de los cursos de licenciaturas para contribuir en la inserción efectiva de la EA en las escuelas. (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2015; NOGUERA DE ECHEVERRI, 2000; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014).

En la **Institución Educativa Distrital Tomas Carrasquilla (IED.TC)**. Al igual que con la institución anterior iniciaremos destacando los discursos de los docentes y directivo docente sobre ambiente:

B.B: “El ambiente es todo aquello que nos rodea, es todo aquello con que nosotros tenemos interacción, eh... el ambiente no lo podemos relacionar solamente con la cuestión de plantas, el ambiente tiene que ver con lo social, con lo político, con lo económico y obviamente cuando digo lo social es como relaciono con el otro no, que es lo más importante allí. Esa es la visión que yo tengo de ambiente” (Bibiana, Anexo 7.8.2. líneas 22-26).

F.J: “Para mí el ambiente son las condiciones que ofrece el medio, que ofrece el contexto, el cual pues interactuamos los seres humanos y los seres vivos en general” (Fredy, Anexo 7.8.1. líneas 24-25).

R.A.R: “[...] el ambiente es lo que nos rodea, por ejemplo, aquí nosotros estamos en un ambiente de una entrevista pero el medio ambiente ya implica unas relaciones

entre todas lo que hay en la naturaleza, sea creado por el hombre o ósea lo que nosotros decimos natural. Entonces vienen unas relaciones entre los seres humanos con los demás seres pero también entre esos seres” (Rosa, Anexo 7.8.3. líneas 24-28).

Los tres entrevistados parecen seguir bajo una orientación pues se repite el mismo sentido identificado en los docentes del IED.JFB “**es el medio o es lo que nos rodea**” lo que nos indica que está muy presente en sus construcciones discursivas la visión fragmentada del mundo del pensamiento moderno, donde no nos percibimos cómo parte de la naturaleza sino cómo dominadores de ella. No obstante, podemos ver algunas frases que reflexionan un poco más sobre lo ambiental; por ejemplo, la profesora Bibiana Barragan. identifica componentes de lo ambiental olvidados por las visiones más conservadoras y las relaciones entre esos componentes sean biofísicos, sociales, económicos, culturales, entre otros; comprendiendo el ambiente como un conjunto (rede) o natural construido por el hombre (SAUVÉ, 2004).

La unidad contextual a presentar se encuentra en el texto en el momento que se definen las acciones a desarrollar en el PRAE, pues se tienen en cuenta variables o problemáticas que en su mayoría son biofísicas:

Se ha detectado que el problema de mayor incidencia en la institución está ligado con **el uso inadecuado de los servicios públicos, la contaminación visual, sónica y la prevención de riesgos.** A esto le sumamos la falta de reflexión de la comunidad educativa frente a su papel en la elaboración y liderazgo de proyectos tendientes a que el problema ambiental local no se agudice (IED.TC, 2016, p. 17).

Se evidencia que al igual que los sentidos de los docentes se vuelve a una **visión naturalista** donde la preocupación principal es formar al estudiante para que proteja y cuide el ambiente, e incluyen una formación y participación de la comunidad para el uso y conservación de los recursos. Al mismo tiempo se observa que el PRAE se fundamenta en unas problemáticas locales que fueron diagnosticadas previamente por la comunidad y por diferentes entidades públicas, lo que evidencia que el PRAE sigue las orientaciones de la PNEA en cuanto a trabajar desde una dimensión más concreta y contextual en cada colegio.

En cuanto a la visión naturalista del enunciado anterior también se pudo encontrar algunas semejanzas en parte del discurso del docente Fredy que se presenta a continuación:

F.J: “[...] yo cuando hago referencia **al medio me ubico en el espacio, el sitio, el lugar, y ya cuando involucre el término ambiente, ya son las condiciones. Entonces en este caso medio ambiente sería el lugar y las condiciones que ofrece**

este lugar, este sitio, este contexto, sean condiciones físicas, sean ambientales, sean naturales” (Fredy, Anexo 7.8.1. líneas 27-30).

En este sentido podemos inferir que existe una **visión antropocéntrica recursista o utilitarista**, pues se relaciona el ambiente con las condiciones de vida de la humanidad y se privilegian las necesidades de consumo de la sociedad. Al igual que la visión naturalista anteriormente discutida, esta visión antropocéntrica sienta sus bases en la racionalidad técnica e instrumental considerando todo recurso natural cómo bien de consumo, donde a partir del dominio técnico se proporciona una mejor calidad de vida para un sector mínimo de la población, reduciendo las alternativas de mejoramiento para el resto de la sociedad (FLORES, 2008).

Ahora, en el documento PRAE existe una sección donde presenta una reflexión general sobre los temas ambientales prioritarios a trabajar en el proyecto y un diagnóstico ambiental realizado por la institución para definir las temáticas. En la segunda parte de esta sección se encontró el siguiente enunciado que presenta una reflexión más profunda sobre lo ambiental:

Tales reflexiones (relaciones entre el ambiente y el hombre) pueden darse desde diferentes lugares, es el caso del manejo sostenible de los recursos naturales entre ellos el agua, el suelo y el aire, la comprensión del papel que tienen países cómo el nuestro en la preservación de biodiversidad en flora y fauna, el reconocimiento de la importancia de nuestros bosques en la producción de agua potable, la crítica a los modelos actuales de economía y política, la reflexión sobre el impacto de la guerra y la batalla armamentista a nivel mundial, la consolidación de ambientes de convivencia ciudadana que permita una relaciones más armónicas con el entorno la creación de una estética colectiva que regocije al hombre en lo individual y en lo colectivo. (IED.TC, 2016, p. 17).

Este párrafo nos permite formar algunas inferencias e interpretaciones que nos llevan a deducir que el documento presenta también una visión donde se envuelve lo natural, lo cultural y lo social a partir de una **visión crítica y globalizante** (FLORES, 2010; SAUVÉ, 2005), una vez que indica la necesidad de un enfoque crítico y la revisión de los fundamentos que proporcionan las actuales configuraciones sociales y los intereses por mantener las estructuras de dominación. Igualmente, presenta reflexiones sobre las contradicciones del proceso de globalización y de la economía moderna capitalista, trayendo discusiones sobre la política de guerra, sobre las desigualdades sociales propias del sistema; la participación y ciudadanía cómo formas de enfrentar las injusticias socioambientales (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Queremos resaltar los dos siguientes enunciados para el análisis, uno de ellos es del texto PRAE y otro es de la docente Bibiana. En estos se exteriorizan ideas sobre algunas de las dimensiones olvidadas por el pensamiento capitalista que restringe al carácter de producción (conocimiento, tecnología y otros), comprendiendo así, la importancia de la dimensión socio-política-cultural y moral en la construcción de una representación de lo ambiental.

El medio ambiente visto desde la perspectiva educativa no es simplemente el medio biofísico y social en el que se desenvuelve el niño, es, además, el espacio de su cultura, de su historia y de sus sueños (IED.TC, 2016, p. 26).

B.B: “[...] se articulan diferentes conocimientos para que los estudiantes puedan aprender desde diferentes espacios cómo relacionarse con los demás, ósea reitero lo que te digo, la relación que existe entre nosotros. [...] La excusa es de pronto tener una salida pedagógica, pero como yo me relaciono en esa salida pedagógica con mi entorno y con las personas con las que yo salgo. **Entonces esa es la visión que tiene el colegio tomas carrasquilla frente al entorno** (Bibiana, Anexo 7.8.2. líneas 167-173).

En definitiva, debemos comprender como la realidad actual exige una reflexión cada vez menos lineal y si más holística de las situaciones ambientales, al igual que una aproximación al otro (sujeto-sujeto), una empatía con las realidades individuales y una “inter-relación de los saberes y prácticas de las comunidades para que crear identidades, actores comunes y acciones solidarias, en una perspectiva que privilegia el diálogo entre saberes” (JACOBI, 2004, p. 30), entendiendo así, el carácter cualitativo, hermenéutico y colaborativo de la educación, específicamente de la EA, pues se torna fundamental considerar la historicidad de las cuestiones ambientales y los nexos que producen los diversos sentidos de lo ambiental en la sociedad y en las escuelas.

Por último, se presenta un párrafo que corresponde a una de las metas que propone el proyecto en su texto al respecto de una acción planeada:

Reconocer la problemática ambiental desde las concepciones sobre el entorno, su articulación a lo cotidiano y la cosmovisión que regula la relación sociedad-naturaleza (IED.TC, 2016, p. 21).

Esta meta colocada en una de las líneas de acción nos presenta la importancia de entender el ambiente partir de la especificidad de cada contexto, sin embargo en la última parte de su frase nos deja entrever que el PRAE solo reconoce una cosmovisión de la relación entre lo natural y social, llevándonos a reflexionar y entender la necesidad de un trabajo culturalmente diverso pues para Gaudiano, 2001 y Solís, 2006 esto es uno de los aportes más significativos

de AL en cuanto a la significación de lo ambiental, pues muestra para el resto de mundo la pluralidad de cosmovisiones de las comunidades que habitan nuestro territorio, formadas a partir del respeto por la diversidad y en busca de “reconocer y emancipar los saberes y formas alternativas de vida negadas y declaradas inexistentes por los paradigmas dominantes” (LEFF, 2012, p. 1).

En suma, relacionando los discursos de los docentes con lo encontrado en el documento PRAE podemos vislumbrar como se entremezclan diferentes perspectivas de ambiente, mostrándonos la complejidad del campo por su dinamismo y singularidad en cada espacio social. Así como las capacidades creativas que tienen los actores escolares cuando “traducen” la PNEA, re-apropian y la colocan en acto en sus contextos socio-históricos e institucionales específicos. Estas apropiaciones se evidencian cuando relacionamos la visión de ambiente que la PNEA promueve en su texto donde la sitúa como un sistema dinámico de “interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, sea percibido o no, entre los seres humanos y los otros seres vivos, y todos los elementos del medio en que se desarrollan, sin importar se son elementos naturales, transformados o criados por el hombre” (COLOMBIA, 2002, p. 24) y las diversas perspectivas encontradas en los PRAE y en los docentes, evidenciando que las visiones no siguen al pie y letra el documento textual de la PNEA, sino que se va construyendo una interface entre diferentes perspectivas de lo ambiental, incluyendo la perspectiva propuesta por la PNEA.

4.3.2 La cultura del cuidado en la Educación Ambiental.

Para el caso del **IED.JFB** elegimos unidades de contexto sobre EA que se encontraron en la justificación, en los objetivos y en las líneas de acción del documento, pues, aunque se encontraron más registros que los elegidos, la mayoría de ellos hacen parte del marco político y legal que sustentan la EA en Colombia. Ya en el caso de las entrevistas elegimos fragmentos de discursos que hablan sobre cómo los docentes comprenden la EA. La primera unidad a presentar hace parte de la justificación del texto del PRAE:

Un proyecto de educación ambiental desarrollado desde la escuela tendrá como resultado diferentes posiciones y actitudes de los individuos que allí empiezan su formación para la vida. Trabajando desde cada una de las asignaturas, diferentes aspectos de la naturaleza, su conformación, destrucción, utilidad, la relación con el hombre, los animales, las plantas, etc.; también amenazas sociales que pueden afectar al hombre y su relación con los demás y por ende con la naturaleza (IED.JFB, 2015, p. 22).

Este enunciado en su primera línea nos resalta las diferentes posiciones que pueden surgir cuando iniciamos un proceso de EA entendiendo desde ya la complejidad y las disputas existentes en el campo de EA. Asimismo, demuestra que hay una comprensión por parte de la del PRAE de que la EA puede influir en el cambio de actitudes de los estudiantes y cómo, a partir del trabajo de cada una de las disciplinas se proporciona conocimiento para desarrollar sensibilidad, compromiso con la vida y para el fortalecimiento de la relación entre sujeto-naturaleza y sujeto-sujeto. Podemos decir que el sentido de EA se apoya en una “**ecológica científica**, que muchas veces lleva una visión de EA cómo difusión/explicación de informaciones correctas y el educador ambiental cómo un lector literal del libro de la naturaleza” (CARVALHO; GRÜN, 2005, p. 179). Lo que puede abrigar una acción de **EA conservadora** y dividida a partir de los recortes disciplinares del conocimiento formados por el paradigma positivista, concentrándose en una actuación de carácter informativa y en formación de habilidades en el sujeto y valores resolutivos para los problemas ambientales.

El próximo enunciado es un discurso de la profesora Lucy en el cual observamos cómo se simplifica la EA a temáticas, pues coloca algo que ha sido muy discutido en el campo de la EA, que es el trabajar la EA cómo disciplina específica en la educación formal o cómo temáticas de interés en cada currículo de cada área:

L.P: “La EA son una serie de temáticas que se desarrollan a nivel de la escuela y se incluyen dentro del currículo para sensibilizar a los estudiantes con relación a los temas ambientales” (Lucy Anexo 7.7.1. líneas 24-26).

La profesora Lucy nos ayudó a evidenciar que pueden surgir visiones pragmáticas y reducidas de la EA, donde esta se reduce a determinados tópicos o temas a trabajar en la escuela, convirtiéndose en un escenario característico que fue muy fuerte desde la década de 1980, pues en su afán por la implementación de una EA en lógica de la hegemonía neoliberal buscaron la solución más rápida para el trabajo de lo ambiental a partir de problemáticas y temáticas abordadas superficialmente. Temas como la producción creciente de residuos sólidos (tema trabajado en la institución) o el manejo adecuado de los recursos fueron algunos de ellos, sin embargo, se abordan someramente y sin una reflexión sobre la distribución desigual de los costos y beneficios de los procesos de desarrollo sin cuestionar los fundamentos y responsables por la crisis la forma de implementación de la EA es a través de una “ambientalización” del currículo, sin embargo, ella no comenta si esto se realiza en el colegio y no responde a la preocupación sobre la necesidad de establecer los fines, las bases conceptuales, los contenidos y métodos para cada diseño curricular. Por lo tanto, el currículo escolar no puede ser

comprendido sin una reflexión acerca de las significaciones del mismo, pues es prioritario para todos aquellos que se dedican al estudio y a la práctica de EA, problematizar sobre lo que comprendemos por currículo y sobre la inclusión de la EA. (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014). Dado que, ese planteamiento puede recaer en una visión simplista y unidimensional de la EA que deja de lado todas las complejidades del campo, buscando de la forma más rápida y “fácil” de inserción de la misma en espacios educativos y en la solución a las problemáticas ambientales.

A continuación, los dos discursos del docente y la coordinadora presentan similitudes en su visión de EA:

R.N: “Como yo la veo, **educarnos ambientalmente es educarnos y prepararnos y ser conscientes de que si no cuidamos el medio no nos estamos cuidando a nosotros mismos, así debería ser esa EA, ósea, que fuera como parte también del cuidado, de la ética del cuidado**, de no solamente creer que se refiere a las plantas o a la parte ecológica, sino también desde la vida” (Romy, Anexo 7.7.3. líneas 27-31).

N.C: “**Pues la EA es un ejercicio que debemos hacer no solo desde ciencias, que busca y pretende formar en valores ambientales, es decir formar eso que llamamos entre comillas "consciencia ambiental"**, que tú hagas, lo que tú hagas interfiere sobre los demás y lo que buscamos es el menor impacto en los demás. Entonces busca como que reconozcas que esos impactos deben reducirse al mínimo en ese ejercicio de la EA” (Nelson, Anexo 7.7.2. líneas 22-26).

Los dos docentes plantean el tema de los valores y la ética ambiental, entendiendo que el fundamento de su relación con el ambiente se da a partir del orden ético, a partir de un sistema de valores preestablecidos, así mismo, colocan en su discurso la relación del sujeto con el mundo, las diferentes interrelaciones que se tejen con los otros y como estas espacios de interrelación nos hacen adquirir un sentido y una responsabilidad en determinado grupo social (hijo, hermano, estudiante, docente, entre otros). Debido en parte a que en el colegio se trabaja fuertemente en la convivencia a partir de valores y acuerdos básicos para la convivencia. Estas reflexiones traen a la discusión nociones de la EA, que también son abordadas en el documento PRAE específicamente en el objetivo principal:

[...] **promover la sensibilización, valoración, apropiación, protección y responsabilidad frente al medio que nos rodea, para mejorar y garantizar la calidad de vida** de las personas que hacen parte de la comunidad educativa del colegio y alrededores (IED.JFB, 2015, p. 20).

Es así, que en la implementación del PRAE se encuentran la forma de inculcar valores de respeto, apropiación y valoración del ambiente a partir de una visión multidimensional del sujeto, con una proposición más bien centrada en preocupaciones de tipo ético y moral que apuntan al desarrollo emocional del sujeto en relación con su ambiente (SAUVÉ, 2004, 2005). Sin embargo, existe una delgada línea en que la formación se concentre en la dimensión ética del sujeto, sin una debida reflexión sobre las realidades socioambientales y cómo están construidas las relaciones en el paradigma actual de conocimiento entre la naturaleza-individuo e individuo-individuo. Lo que resultaría en un enfoque conservacionista y utilitarista donde se muestra cómo esencial promover actitudes y valores para conservar el ambiente, para nuestra sobrevivencia y para mejorar la calidad de vida, aunque no se sepa a qué se refirieron cuando se habla de “calidad de vida” en el PRAE pues no se encontró una reflexión sobre este.

Este último enunciado, encontrado al final del texto señala el objetivo de una de las líneas de acción del PRAE en la escuela, permitiéndonos navegar por diferentes características de EA que algunos autores como (FLORES, 2010; LAYRARGUES; LIMA, 2014; SAUVÉ, 2004) presentan cómo corrientes de EA.

Incrementar la conciencia ecológica en la comunidad educativa, reconocer ,apreciar y cuidar el medio ambiente dentro de la institución y fuera de ella, de tal forma que se manifieste en acciones concretas mediante un proceso bien diseñado buscando estrategias para contribuir en la solución de los problemas a nivel ambiental y a nivel convivencial que nos proporcionen una mejor calidad de vida, **generando cultura ciudadana para hacer buen uso de los recursos propios de la institución y los recursos naturales del entorno, generando espíritu de investigación que permitan resolver problemas ambientales** en beneficio de todos (IED.JFB, 2015, p. 36).

Podemos inferir que los sentidos de EA encontrados en el **IED.JFB** tiene correlaciones entre algunas corrientes de pensamientos y actuación de la EA, puesto que presenta un énfasis en el desarrollo de habilidades para la gestión ambiental a partir de una **formación ecológica** con una mirada de conservación de la naturaleza **y de un “eco civismo”**, todo con el fin de que el individuo interactúe con el mundo, tome consciencia y desarrolle actitudes y comportamientos individuales y grupales que permitan la conservación y solución de problemáticas ambientales. Así que podríamos decir que se trata de una educación que está relacionada al tipo de convivencia que mantenemos con la naturaleza, que implica la formación en actitudes, valores y acciones. En un sentido más profundo promueve el aprendizaje y el sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana; una visión de EA que parte de una **eco-**

educación o eco-pedagogía, con un mirada antropocéntrica y conservadora del ambiente (FLORES, 2010; GADOTTI, 2001; SAUVÉ, 2004).

Por consiguiente, se debe tener cuidado para que la EA no se convierta en una “educación vigente hegemónica con connotación pseudo-transformadora” (LOUREIRO, 2003, p. 38), donde se promueve cambios superficiales en el campo psicológico, ideo-político y cultural mejorando algunos aspectos, pero minimizando o compatibilizando con otros a través de la acumulación de conocimientos y de la defensa de valores dominantes, adecuando así a los sujetos y grupos a padrones, tradiciones, dogmas y relaciones de poder vistas cómo “naturales” solo para mantener el *statu quo* (LOUREIRO, 2003). Se torna necesario entonces, potencializar el encajamiento de los diversos sistemas de conocimiento, contemplando las interrelaciones del medio natural con el social, incluyendo el análisis del papel de los diversos actores envueltos. Buscando así, un abordaje teórico metodológico en el contexto escolar que garanta una EA con perspectiva problematizadora, crítica, de continua reflexión, y con procesos participativos que contemplen las dimensiones locales junto con la dimensión global, para propiciar una cambio de paradigmas que transformen situaciones limitantes y permita mejorar las condiciones de vida de los sujetos individual y colectivamente (JACOBI, 2004; TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014).

. Las unidades de contexto que nos permitieron leer la EA en el discurso del **IED.TC**, las encontramos en la fase de identificación del proyecto donde encontramos la misión, visión y objetivos del proyecto. Igualmente, identificamos algunas referencias en la fase de planeación o diálogo de saberes, específicamente en la parte sobre la integración de la EA en el currículo. En el caso de los entrevistados del colegio encontramos posicionamientos diversos de la EA, para unos docentes es visto como un proceso de reconocimiento de las dimensiones humanas y ambientales y para otro es vista como parte del área de ciencias.

Asi cómo o señala Foladori y Gaudiano (2001), tres elementos recurrentes en el debate sobre los contenidos de la EA son: la ecología, la interdisciplinariedad y la ética. Y en el caso del objetivo del PRAE, claramente la ética y los valores de responsabilidad, respeto y compromiso son la base de la EA que propone el documento, convirtiéndose el elemento ético/moral y la cultura del cuidado en el fundamento de las acciones ambientales que se emprenderán en la escuela:

Promover una cultura ambiental basada en comportamientos proambientales en la comunidad educativa del colegio Tomas Carrasquilla I.E.D. a través de la implementación de propuestas y/o estrategias dirigidas al desarrollo de la

responsabilidad, respeto y compromiso ambiental a nivel institucional, local, nacional y global. (IED.TC, p. 22).

Esta propuesta ético ambiental ha influenciado en varios espacios de la EA en Colombia, iniciando por la PNEA pues algunas de las obras consultadas para la elaboración de la política fueron los escritos de Augusto Ángel Maya profesor colombiano que se dedicó a la búsqueda de una nueva ética, donde los valores emergen de las relaciones respetuosas entre los sistemas socioculturales y los ecosistemas haciendo aportes a la filosofía ambiental Latinoamericana.

Desde esta perspectiva, “la ética ambiental permea la totalidad de las prácticas socioculturales...es que ella es contextual tanto ecosistémica como culturalmente” (MAYA, 1998 *apud* NOGUERA DE ECHEVERRI, 2007, p. 9). Sin embargo, es importante observar si las propuestas de EA hacen una positivización de lo ético invitando simplemente a la adopción de una “moral” ambiental, prescribiendo un código de comportamientos socialmente deseables, o intenta deconstruir la filosofía occidental montada en el mundo de las ideas, de lo real y lo verdadero, a una búsqueda por entender cada contexto, los valores de los protagonistas de la situación y así, clarificar sus propios valores, en relación con su propio actuar y su realidad (NOGUERA DE ECHEVERRI, 2007; SAUVÉ, 2004). El siguiente enunciado expone la misión pedagógica del PRAE donde se resalta también el tema de la sensibilización de la comunidad por el cuidado y además busca:

Lograr vinculación y participación de la comunidad educativa en acciones que lleven a mejorar las relaciones ambientales, mediante la sensibilización, apropiación del conocimiento y la formación de hábitos ecológicos en todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar condiciones de vida (IED.TC, 2016, p. 22).

Este enunciado al igual que el objetivo representa el énfasis en el convivió armonioso con el ambiente (hombre-naturaleza), a partir de la sensibilización cómo camino para lograr esa convivencia; y esa sensibilización se daría desde la formación y apropiación de conocimientos ecológicos, característico de una **eco formación** donde se ve a los conocimientos teóricos como la única forma de entender y solucionar las problemáticas ambientales (SAUVÉ, 2005).

El anterior enunciado lo relacionamos con el siguiente discurso del docente Fredy, pues se muestran semejanzas sobre EA:

F.J: “La EA para mí es un complemento, de lo que tiene que ver la enseñanza de ciencias naturales, un complemento en términos de qué?, es allí donde se hace parte activa eso que se aprende en el aula desde la biología, desde la química,

desde la física y su interacción con el sitio donde vivimos, desde nuestro contexto, ayuda por así decirlo a aterrizar los aprendizajes de los estudiantes en el buen vivir no solamente del ser humano sino de todas las especies con las cuales interactuamos, ósea, no puede ir desligado, la enseñanza de las ciencias naturales, desligado de lo que significa el medio ambiente como tal” (Fredy, Anexo 7.8.1. líneas 32-38).

Al igual que la misión pedagógica anteriormente expuesta, el docente coloca la formación en ciencias naturales como base de la EA, sin embargo, su discurso dimensiona las potencialidades de la interacción consciente con el medio más próximo cómo forma de aterrizar los conocimientos teóricos de ciencias en la práctica. Podemos inferir así, que esta visión aspira a desarrollar una relación de pertenencia y respeto con el medio local o regional para sensibilizar la comunidad sobre el valor que tiene esta ambiente, desde una **perspectiva biocéntrica, colaborativa y de valores ambientales** (FLORES, 2010; SAUVÉ, 2003).

Ahora, a diferencia del enunciado del docente Fredy encontramos los discursos de la docente y la rectora donde no perciben la EA solo desde el área de ciencias:

R.A.R: “La EA es una dimensión formativa que puede estar desarrollada por varias áreas [...] lo importante de la educación ambiental es que preservemos el medio que tenemos para nosotros y también para futuras generaciones, ósea es crear una consciencia de cuidar nuestra tierra, nuestro sistema tierra que está conformado por subsistemas pero es el gran sistema tierra del cual nosotros hacemos parte” (Rosa, Anexo 7.8.3. líneas 30-31, líneas 40-43).

B.B: “La EA la describo como procesos que se deben desarrollar no solamente a nivel de la escuela, sino a nivel personal, donde se debe priorizar como te digo la parte humana, la EA es esa relación que yo tengo conmigo mismo, con el entorno [...] si yo tengo una buena relación conmigo mismo, voy tener una buena relación con los demás, desde allí pues obviamente la sociedad va a mejorar y cuando la sociedad ha mejorado [...], la arte política y económica van a ver mejorados. Es la parte educación ambiental que yo tengo, teniendo en cuenta obviamente lo biológico, lo físico y lo químico que rodea a todos los seres vivos” (Bibiana, Anexo 7.8.2. líneas 33-40).

Se resalta en el enunciado de la rectora Rosa que coloca la implementación de la EA desde un ámbito multidisciplinar, no en tanto, su reflexión sobre la EA se enmarca dentro de una perspectiva natural y de preservación, donde comprende lo ambiental desde la teoría sistémica, pero sin incluir lo humano y lo social en su discurso. En el caso de la docente Bibiana parte de una reflexión sobre el proceso vivencial en la EA, colocándola no solo en el espacio escolar sino también en otros espacios de desarrollo del individuo, cómo el personal o familiar.

Esta **visión de EA holística** se basa en una acción educativa cotidiana de cada sujeto, donde cada uno descubre y redescubre las características de su realidad socioambiental y en este proceso va explorando la relación con su ambiente y su relación intrapersonal e interpersonal.

Sin embargo, así como lo expone Gaudiano (2001) al igual que en las diferentes declaraciones internacionales (Estocolmo, Founex), estas visiones recaen en una concepción voluntarista de la educación, donde se le asigna a esta un carácter social trascendental para modificar el estado del paradigma existente, pareciendo que basta con educar a la población para modificar el estado de las cosas, separándola de la necesidad de reflexionar y lograr cambios en las otras esferas de la vida. Simplificando así la crisis ambiental y llevando a un proceso educativo lleno de contrasentidos, donde la conservación a final es la que cobra sentido.

Posteriormente, en la parte del texto donde se trabaja la integración de la EA en el currículo. Se seleccionaron dos frases donde se puede inferir e interpretar algunas visiones de EA presentadas anteriormente. La primera de ellas propone lo siguiente:

La Educación Ambiental (EA) es pensada cómo un espacio pedagógico que desborda los enfoques ecologistas sobre el deterioro del ambiente y redimensiona las prácticas escolares hacia la cultura ciudadana. La educación ambiental tiene un sentido vital que ha de manifestarse en las costumbres, en los hábitos y en los deseos o proyectos de vida de los ciudadanos que buscan hacer de su ciudad, de su barrio o de su institución, un lugar adecuado para vivir sana y agradablemente. **Desde esta perspectiva la EA contribuye al desarrollo de una cultura ciudadana y se vincula a las prácticas escolares** (IED.TC, 2016, p. 26).

Este enunciado, pasa de una reflexión ético ambiental, a una reflexión política y ciudadana donde la EA, se sitúa en un contexto diferente, configurándola cómo determinante para la consolidación del ciudadano. Ya que, el desafío del “fortalecimiento de la ciudadanía para la población cómo un todo, y no para un grupo solo, se concretiza por la posibilidad de cada persona ser portadora de derechos y deberes, y convertirse por tanto, en actor corresponsable en la defensa de la cualidad de vida” (JACOBI, 2003, p. 197). Y la escuela se convierte en uno de los espacios esenciales para establecer prácticas democráticas, potencializar experiencias educativas con base en el respeto que dialoguen con las demandas sociales y culturales de la realidad local y global que lleven al estudiante a reflexionar sobre el ambiente de vida.

Sin embargo, nos cabe reflexionar sobre la visión de ciudadano que se ha construido en la sociedad capitalista y que se trabajan en las escuelas, pues aspectos cómo el acceso, uso de

bienes y riquezas producidos junto con la participación política son componentes de la expresión ciudadanía, además de un tercer componente: el consumidor libre y racional en sus opciones y exigente en cuanto a la cualidad que adquiere. De manera que, desde esa perspectiva como podríamos mantener en equilibrado estos tres componentes cuando vemos una sociedad donde se han intensificado los enfoques individualistas del ciudadano-consumidor, se ha ampliado el poder de decisión individual y fragilizado el poder de decisión colectivo; olvidando que los derechos individuales están atados a los derechos sociales y al bien común, y que el ambiente impone un límite y la imposibilidad de expandir a todos el confort de los bienes de consumo. (LOUREIRO et al., 2003). Por esta razón, es indispensable que la EA como formación y ejercicio de la ciudadanía busque nuevas formas de visibilizar la relación sujeto-sujeto y sujeto-naturaleza, basado en una nueva ética con otros valores morales pero “sin perder de vista la solidaridad, la igualdad, la diversidad y el respeto a través de formas democráticas de actuación basadas en prácticas interactivas y dialógicas”(JACOBI, 2003, p. 197).

Para concluir, entendiendo en base al ciclo de las políticas que las visiones que forman los actores sociales tiene implicaciones en el proceso de inclusión de la PNEA. Podemos observar que si la PNEA posiciona la EA como:

Un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). **Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales** (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), **que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas** (COLOMBIA, 2012 Art 1).

A partir de este estudio vislumbramos como los docentes líderes del PRAE traen en sus formaciones y experiencias, condicionantes socio-históricos que influenciarán en la construcción y abordaje del PRAE y que irán transformando las significaciones del texto de la PNEA dependiendo del contexto e interés de la comunidad educativa. Así mismo, existe la probabilidad que la EA en vez de ser un campo de transformación dinámico y participativo se convierta en una reproducción conservadora de la educación actual, donde solo se busca el transmisión de conocimientos y de valores establecidos, adecuando así a los sujetos a tradiciones, normas y relaciones de poder jerárquicos vistos como habituales, sin un sentido socio-histórico y dialectico; reproduciendo una y otra vez un sentido de lo ambiental superficial y desintegrador. Por eso la importancia de una revisión y reformulación de los currículos, la investigación y la extensión en la formación de docentes, con la perspectiva de superar la

racionalidad práctica observada en las escuelas y posibilitar una innovación del paradigma vigente hacia un paradigma interdisciplinar e integrador (LOUREIRO et al., 2003; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014; TOZONI-REIS, 2002).

4.3.3 El silencio de la participación.

Para el caso de esta categoría, en la interpretación de los enunciados se tuvo en cuenta dos situaciones, una fue la visión de participación y otra fue las formas o niveles de participación encontrados en los discursos textuales, puesto que, en la mayoría de enunciados encontrados se dialoga más sobre las formas de participación que, sobre una visión específica de participación.

En el caso del **IED.JFB** no resulto ser fácil la identificación de enunciados en el texto, pues posterior a la lectura y al intentar encontrar unidades de contexto, descubrimos que poco se habla de participación o no se profundizaba sobre el sentido de la misma (lo que ya es un resultado), sin embargo, pudimos encontrar algunas acciones del PRAE e indicadores que hablan sobre esta categoría. En cuanto a las entrevistas, estas describen y reflexionan sobre participación, maneras de participar y como se vincula cada actor escolar a las actividades del PRAE, obteniendo así algunas unidades de contexto que nos ayudaron el proceso de análisis sobre la visión y modelos de participación.

Iniciamos con tres enunciados en el que se presentan la comprensión sobre participación de los docentes entrevistados:

L.P: “Para mi participación es. ¡Participación... (Silencio)...participar es eh! **como formar de las partes...de las situaciones prácticas, de las actividades** eh! tener contacto con ellas y desarrollarlas” (Lucy, Anexo 7.7.1. líneas 40-42).

N.C: “Pues **participación es primero tener la voluntad de hacer**, de hacer algo en una situación X, **pero también además de la voluntad, los medios para poder solucionar. Participo en la medida en que yo quiero y en la medida en yo puedo** en el ejercicio de participación” (Nelson Anexo 7.7.2, líneas 34-36).

R.N: “¡La participación tiene que ver con (silencio)...con el hecho de que yo soy parte, intervengo en un suceso en cualquier situación, es mí, como yo hago parte de ese suceso, eso es participación...si nosotros eh! somos conscientes de que debemos cuidar el entorno entonces yo participo en eso” (Romy, Anexo 7.7.3. líneas 50-52).

Cabe destacar que para ninguno de los docentes fue fácil hablar sobre participación y sobre su visión de la misma, algunos de ellos pensaron por algunos segundos sobre que

responder ante la pregunta formulada. Eso, ya nos muestra cómo no es fácil pensar e representar la participación, aunque sabemos y mucho se discute sobre la participación cómo base de una sociedad democrática y cómo fundamento para una EA transformadora.

En las tres entrevistas encontramos un sentido de participación, por asociación de su significado etimológico, “hacer parte” y lo relacionan con las acciones que cada individuo desde su interés y conciencia va a desarrollar para dar solución a la problemática ambiental “tomar parte”. Aunque ellos colocan el hacer parte y tomar parte en las acciones sociales, no mencionan el tener parte dentro determinado espacio o acciones, lo que nos lleva a pensar, que muchas veces somos conscientes de que hacemos parte y que tenemos que actuar cómo individuo dentro de un grupo social, pero no percibimos que cómo parte de un grupo social también tenemos beneficios y derechos inherentes al mismo. En consecuencia, podemos ver cómo la visión de participación es transferida a un modo superficial de **activismo inmediateista**, en general sin cambios significativos, sobre todo, para el interés de las estructuras sociales, políticas y económicas. En conformidad a esta visión vamos a observar una población dentro del paradigma capitalista que la produce pero no usufructúa de esa producción porque no son conscientes de sus derechos (BORDENAVE, 1983).

Ahora bien, ante la pregunta sobre que actores participan del PRAE los docentes manifestaron la falta de participación de varios de los estamentos de la comunidad educativa:

L.P: “ehhhh! **por lo general las personas internas porque las externas por lo general siempre nosotros**. A nosotros nos tienen la disculpa, si no vienen ni siquiera por el boletín del niño **mucho menos a participar con las actividades de la comunidad**” (Lucy, Anexo 7.7.1. Líneas 133-135).

N.C: “Pues **esencialmente los de ciencias...jumm! (risas)...los estudiantes y paramos de contar**” (Nelson, Anexo 7.7.2. Líneas 114).

Un punto crítico sobre la falta de participación en la institución educativa es la de los padres y madres de familia, ya que este grupo no están muy presentes en las diferentes actividades de la escuela, no solo en las acciones de EA sino en general, para casi todas las acciones que tiene que ver con la institución educativa, sin embargo encontramos contradicciones entre lo que se presentó en las entrevistas pues para algunos participa toda la comunidad educativa y para otros solo algunos de los actores. No en tanto, la falta de participación también se presenta en el texto PRAE, planteándose como una problemática, que a su vez se podría resolver con el PRAE.

Es notoria la indiferencia y **escasa participación de la comunidad en la búsqueda de soluciones y propuestas de mejoramiento ambiental, por lo tanto, la escuela le corresponde motivar la comunidad con la articulación de un proyecto**, cuya línea principal es la Gestión del Riesgo Ambiental, desarrollando una serie de actividades que mitiguen los diferentes riesgos ambientales. **En la actualidad la comunidad se encuentra en proceso de formación, para que reaccionen de una forma adecuada** ante cualquier eventualidad que amenace la calidad de vida (IED.JFB, 2015, p. 8).

Los enunciados anteriores nos permitieron reflexionar sobre dos situaciones: la primera de ellas, es sobre la falta de interés de la comunidad para participar del proyecto. Colocando en evidencia que tal vez que no esté en nuestros hábitos el participar, pues muchas veces es más práctico una postura de asistencia por parte del Estado. No en tanto, esto puede ser una situación provocada por una sociedad autoritaria y que convive con regímenes autoritarios, que en gran parte de la historia de la humanidad, es lo que ha sucedido (DEMO, 1988). Una **forma autoritaria de participación** tiene como objetivo la integración y el control social, muchas veces a través de las políticas públicas; con una noción de tipo jerárquica y en la que solo buscan diluir los conflictos socioambientales (GOHN, 2011). Así, las acciones pueden ser direccionadas a una EA con una “falsa conciencia” ambiental sin una postura crítica al modelo de producción capitalista y donde se favorece la ética de tipo comportamental e individualista que está a favor de la preservación del ambiente, pero un ambiente donde no se incluye el ser humano y sus problemáticas sociales (NOVICKI, 2007).

La segunda reflexión se refiere a la última parte del enunciado, donde se coloca como solución para la falta de participación, actividades para motivar y formar a la comunidad. No obstante, si entendemos la participación cómo un acontecimiento voluntario, en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas, donde los actores implicados estén abiertos a la escucha, a entablar una relación simétrica y al diálogo de saberes (ORAIÓN; PÉREZ, 2006) no correspondería al tipo de participación que representa el texto, pues se inclina más hacia una **visión de participación cómo herramienta para afianzar capacidades, competencias y socio comunitarias**, pero afianzando una interrelación y organización social asimétrica entre los diferentes miembros de la comunidad cuando se plantea que algunos deben y motivar y formar a los otros integrantes para que participen, cerrando así oportunidades de participación genuina y de una ciudadanía emancipada.

Otro escenario que nos permite ver el tipo de participación que se difunde en estos PRAES, es ver las acciones que deben ser desarrolladas por los estudiantes que hacen parte del CAE, en lo que la institución llama de Servicio Social Ambiental (SSA):

El Servicio social ambiental está integrado por 20 estudiantes que realizan las siguientes actividades:

- ✓ **Capacitarse y asistir a las salidas de sensibilización**
- ✓ **Realizar actividades lúdicas para celebrar las diferentes fechas ambientales.**
- ✓ **Formar parte de las brigadas.**
- ✓ **Controlar y mantener jardines.**
- ✓ **Realizar campañas** (IED.JFB, 2015, p. 4).

Las diferentes actividades que realizan los integrantes del SSA y comparando con las otras acciones que se presentan en el documento, vemos que no existe ninguna acción o proceso donde se nombre a los estudiantes o miembros de la comunidad cómo parte del proceso de definición de referentes y propuestas, ni en la toma de decisiones respecto al PRAE. Una situación que se corrobora con el discurso de la docente Lucy cuando se habla de que manera y como participan los diferentes actores sociales en el PRAE:

L.P: ¡A través de actividades... eh! donde el **director de grupo realiza las actividades y todas las personas nos vamos y nos dirigimos a los cursos que nos corresponden** como dirección de grupo para tener esa parte de desarrollo de actividades, tenemos a veces... **celebraciones, de fechas, celebración de actividades** internas o externas del colegio” (Lucy, Anexo 7.7.3. Líneas 126. 128-131).

De esta manera, inspirados en los planteamientos de Arnstein (2002) logramos inferir que no se presenta una verdadera participación pues el objetivo real no es permitir que la comunidad participe de los procesos de planeación o permitirles conducir determinada línea de acción del proyecto de EA, pues son los líderes o los tomadores de decisiones quienes decidan y “eduquen” a la comunidad. En el caso de los estudiantes, se evidencia que existe un tipo de **participación simbólica** pues se invita a los niños(as) a participar del SSA a través de la elección de un estudiante por cada sala de aula, pero no se percibe la intención de tomar en cuenta los intereses, potencialidades, ni opiniones de los estudiantes pues ya está predeterminada las labores (que son más de tipo práctico) a realizar por ellos y cuál va a ser su representatividad en cada acción del proyecto (SHIER, 2010).

Por último, presentaremos el enunciado que representa el perfil de estudiante que busca promover el PRAE:

Ser líder con sentido de pertenencia, sensibilidad y amor hacia la naturaleza y responsabilidad para contribuir con la conservación del medio ambiente, toma de conciencia frente a los problemas ambientales (...), **participación activa frente a eventos ecológicos, actitud reflejada en valores sociales para la conservación y cuidado de los recursos naturales** (IED.JFB, 2015, p. 37).

Durante el análisis del texto y las entrevistas conseguimos percibir que las acciones que se emprenden son lineares y no se observa interrelación e interlocución entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, Por tanto, podríamos decir que este perfil de estudiante que buscan promover se contradice con las acciones que se realizan. Ya que, las actividades presentadas en el texto y discutidas en las entrevistas de los docentes muestran a los líderes del PRAE cómo formadores ambientales intentando traer nuevos conocimientos a los demás integrantes, a partir de valores sociales y acciones ya preestablecidos. Ahora bien, si entendemos la educación cómo condición necesaria para la formación del ciudadano en un contexto democrático, de derechos y deberes, debemos entender que procesos cómo el PRAE, deben partir de las potencialidades de los sujetos, de sus intereses, de ver el estudiante cómo sujeto social y no objeto para transmitir conocimientos. Llevando al estudiante cómo centro de referencia en las acciones, ya que si tornamos al profesor o la educación cómo figura central de la acción seguiríamos consolidando las estructuras impositivas e colonizadoras del conocimiento (DEMO, 1988). El PRAE cómo estrategia política tendría que movilizar ciudadanos preparados para la participación crítica con identidad colectiva y responsable en la toma de decisiones y en la gestión ambiental, y no simplemente llevar conocimientos reduccionistas del ambiente para la conservación los recursos, replicando una visión jerárquica e individualista donde no se integra el ser humano y “las contradicciones entre clases antagónicas, inherentes a los modos de producción capitalista o límites sociales de la sustentabilidad democrática” (NOVICKI, 2007, p. 5).

En el caso del **IED.TC**, el documento PRAE de este colegio por tener más contenido tanto teórico como práctico fue más fácil el proceso de categorización de las unidades de contexto. En el caso de las entrevistas también se logró obtener diversos sentidos que nos auxiliaron en la comprensión de la visión de participación. Para los docentes del IED.TC no fue más fácil hablar de participación, y sus visiones se relacionaron con las visiones identificadas en el otro colegio. Un ejemplo de esto es como la docente Bibiana, dimensiona la participación a partir de su sentido etimológico:

B.B: Participación, como la palabra misma lo dice hacer parte de algo, participar es hacer parte de algo [...]. Para mí eso es participación. Si ósea, empoderarse de algo y hacer parte de ese algo (Bibiana, Anexo 7.8.2. líneas 73-75).

Para el docente Fredy la comprensión de participación no se da desde el individuo sino a partir de condiciones externas a el:

F.J: Es involucrar, el movimiento de todas las personas y en este caso de todos los estamentos de la institución educativa (Fredy, Anexo 7.8.1. líneas 70-71).

Discutimos que el docente lo percibe como algo externo cuando coloca la palabra involucrar, pues pareciera que son las personas tal vez que lideran el PRAE que indican de qué forma los diferentes actores de la comunidad van a participar de las acciones de EA que se emprenden en la escuela. Es importante en este punto pensar, que si la participación se configura cómo una práctica deliberada, construida en marcos de relaciones sociales donde los sujetos entablan un diálogo de saberes, situándose en una relación horizontal y como interlocutores válidos, de qué manera el PRAE está colaborando para construir una participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa (ORAIÓN, 2009).

Para terminar con las visiones sobre participación que encontramos en las entrevistas, está el enunciado de la Rectora Rosa, donde no clarifica su significación de participación, sino que intenta presentar los diferentes tipos de participación:

R.A.R: Es...una categoría de los seres humanos y pues hay diferentes tipos de participación, uno podría nombrar la participación ciudadana y la otra por ejemplo participación es la participación política. **La participación ciudadana es importante porque se reúne un grupo casi siempre liderado por algunas personas que determinan trabajar en una meta muy específica con trabajo a mediano o a corto plazo**, entonces a que mecanismos de participación pensando en el colegio alrededor del medio ambiente, entonces tenemos la participación del PRAE (Rosa, Anexo 7.8.3. líneas 57-62).

Con base a los dos enunciados anteriores, podríamos decir que se evidenció un tipo de **participación provocada por agentes externos**, en este caso, tal vez son los docentes o líderes del PRAE, que ayudan a los otros a realizar sus objetivos, o los conducen con el fin de cumplir sus propios objetivos previamente establecidos (BORDENAVE, 1983). Observándose también una **visión instrumental de la participación** cuando se entiende la educación cómo una forma de transmisión de conocimientos y una adquisición de habilidades, hábitos y actitudes, con un sentido estricto de entrenamiento, entre estos el acto de participar como una reproducción de la socialización que se da en el espacio escolar. (DEMO, 1988). Siendo necesario entonces, comprender la educación cómo condición necesaria para abrir la ciudadanía, con mira a la formación de un sujeto de desarrollo, en un contexto de derechos y deberes; y a los sistemas educativos, formales y no formales, cabría cómo deber desarrollar mentalidades participativas por la práctica constante e reflexiva de la participación (BORDENAVE, 1983; DEMO, 1988).

En el texto PRAE encontramos un enunciado que establece como uno de los principios del PEI la participación democrática y lo relaciona con uno de los objetivos del PRAE:

PRINCIPIO DEL PEI: La participación democrática promueve la vivencia de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes (IED.TC, 2016, p. 23).

OBJETIVO DEL PRAE EN RELACION AL PEI: Formar un hombre consciente y participativo, capaz de interpretar su realidad y transformarla dentro de un ambiente de convivencia, con base en el respeto y en la responsabilidad (IED.TC, 2016, p. 23).

La institución coloca en sus dos documentos oficiales cómo principio la participación democrática para todas las acciones que se emprendan en la escuela. Así que desde esta perspectiva entendemos que la escuela busca que los individuos sean autónomos, que tengan la capacidad para analizar y reflexionar las situaciones sociales desde sus diferentes dimensiones, comparándolas de forma crítica para posteriormente elegir entre ellas las más favorables para el bienestar no sólo propio sino para el bienestar colectivo; convirtiéndose en “un modo de funcionamiento de la vida social, unido a unos contenidos y unos valores”(DELVAL, 2012, p. 37).

Sin embargo, debemos comprender que la democracia y la participación no es algo acabado y estático, es un ideal hacia el que se tiende, así que en este caso, debemos tener en cuenta si la visión o acciones que se desarrollan en la escuela presentan un tipo de **visión democrática conservadora** donde el principio básico es la delegación de un poder de representación, defendiéndose también la competición en el interior de la sociedad civil y las jerarquías; o si por el contrario encontramos una **visión democrático-radical** donde el objetivo es “fortalecer la sociedad civil para la construcción de caminos que apunten para una nueva realidad social sin injusticias, desigualdades o exclusiones, siendo el pluralismo la base de esta concepción” (GOHN, 2011, p. 21). Para intentar conseguir responder que forma de participación se realiza en la práctica del PRAE, revisamos varios discursos y encontramos estos dos enunciados de los docentes cuando se preguntó sobre de qué forma se daba la participación en la institución y que actores participaban:

F.J: “Pues la participación es democrática, es abierta aquí tenemos el CAE que es liderado por los estudiantes de cada grado, ellos convocan a los demás estudiantes también hay participación de los docentes, también hacemos uso de las herramientas tecnológicas con que cuenta la institución, entonces el circuito cerrado de televisión, el boletín semanal, esos” (Fredy, Anexo 7.8.1. líneas 153-157).

B.B: “Los estudiantes como los estudiantes son como el eje fundamental, a pesar de que están los profes que de que estamos nosotros en cabeza de ellos son los que hacen todo, o sea, sin ellos no se podría llevar a cabo el proyecto ambiental porque pues ellos son los que realizan las actividades” (Bibiana, Anexo 7.8.2. líneas 364-367).

Con estos dos discursos se puede comprender que la **visión de participación es democrático conservadora** pues se basa en la delegación y representatividad del poder de los estudiantes a través del CAE y además claramente se evidencian jerarquías cuando la docente Bibiana coloca que la cabeza del proceso son los docentes y los estudiantes solo participan apoyando la realización de las actividades. Comprendiendo así, que el nivel de poder de los estudiantes en el proyecto es de una concesión mínima de poder que sería el tres “nivel de información” de la escalera de participación para Arnstein (2002) y una **participación simbólica** de Shier (2010) donde se invitan a los estudiantes a participar, pero no se tiene en cuenta su interés, ni lo que proponen en los momentos de decisiones.

Por lo anterior, exploraremos otros enunciados que nos puedan colaborar para comprender mejor como se relaciona este principio teórico con las líneas de acción de EA que se dan en la escuela. La siguiente unidad de contexto es una reflexión sobre lo que se quiere lograr con una de las líneas de acción que es la huerta escolar.

Se promueve la participación de los estudiantes quienes en ese ejercicio de siembra en la huerta podrán ser, sentirse y tomar parte en ese cambio de los hábitos alimenticios los cuales podrán transformar desde la experiencia y reconocimiento de una alimentación saludable, hasta el punto de llegar a proteger sus convicciones e intereses por una calidad de vida saludable, posibilitando el desarrollo de relaciones de pertenencia y la construcción de una identidad grupal entre los alumnos (IED.TC, 2016, p. 31).

Tal y como lo señala el enunciado del PRAE nuevamente se plantea el discurso de ser, tener y tomar parte, no en tanto, cada expresión representa un nivel más intenso de participación. Esta puede ser “la diferencia entre la participación pasiva y la participación activa, la distancia entre el ciudadano inerte o el ciudadano comprometido” (BORDENAVE, 1983, p. 22). Así entendemos que no es tan relevante la actividad de EA que se emprenda en la institución, pero si es esencial el objetivo de la acción, pues puede generar un proyecto de acción emancipadora, transformadora del sujeto y de la realidad que lo constituye, o al contrario puede generar un proceso normalizador de adaptación y reproducción del orden social vigente, que es, al mismo tiempo, una visión conservadora y funcional a la democracia representativa. La

EA, y el PRAE en este caso es un espacio propicio para buscar una implicación de los sujetos en acciones socioambientales que le “permitan incidir en los procesos que lo afectan, ya que más significativos y relevantes resultaran los aprendizajes éticos, políticos y ciudadanos” (ORAISÓN, 2009; ORAISÓN; PÉREZ, 2006).

Para concluir analizamos algunas de las actividades que realizan los estudiantes que integran el CAE:

- **Participación de los estudiantes en actividades cómo charlas de ambiente**, presentación de espacios de experiencia cómo las huertas.
- Terminada cada sesión **cada integrante del CAE replicará la información recibida en cada salón** al que pertenecen (IED.TC, 2016, p. 21).
- **Capacitar a los vigías ambientales frente al tema del recurso hídrico** para que sean multiplicadores en su comunidad educativa. (IED.TC, 2016, p. 30).
- **Capacitar a los estudiantes del CAE en el uso adecuado de los puntos ecológicos** (IED.TC, 2016, p. 31).

Podemos observar que las actividades demandan de la presencia de los miembros del CAE, pero sus roles son definidos desde la pasividad, es decir, cumplen funciones de espectador o hasta de ejecutante, pero sin que ello signifique, la intervención en la construcción/formulación de las propuestas. Encontramos entonces, que el CAE se encuentra en un nivel de concesión mínima de participación el cual es el de **“información”**, corroborando lo planteado con los enunciados anteriores, donde se infiere que los miembros conocen el proyecto y sus acciones, pero no tienen el mismo poder de decisión que los líderes del PRAE. Guardando una connotación de exterioridad ya que el sujeto es destinatario de una actividad o se le pide opinión sobre ella, o muchas veces la comunicación es unidireccional y no existe retroalimentación, ni poder de negociación (ARNSTEIN, 2002; BORDENAVE, 1983; ORAISÓN, 2009).

Es esencial como docentes reflexionar sobre la visión de participación, pues debemos comprender que esta es una práctica voluntaria que debe ser construida en el marco de una relación social en la que los sujetos interactúen en situación de horizontalidad al reconocerse mutuamente cómo interlocutores válidos, situación compleja en el espacio escolar cuando estamos acostumbrados a las jerarquías y a nuestra posición de poder dentro de ella. La escuela es un espacio con enorme potencial para constituirse en escenario de participación para los estudiantes, padres y madres de familia, profesores y otros miembros, sin embargo, la activación de este espacio pedagógico cómo praxis política depende de la reafirmación del carácter público y político de la escuela.

Para concluir, es urgente una reflexión del porque “la escuela se muestra incapaz de revertir pautas culturales de largo arraigo, manifiestas en actitudes de resignación, pasividad y heteronomía que generan la identidad de ciudadanía asistida” (ORAISÓN; PÉREZ, 2006, p. 28). Sabemos que estas formas pueden estar vinculadas a políticas asistencialistas y autoritarias, instrumentalizando la participación en función de intereses particulares y a un “contexto neoliberal en que la competición e acumulación de bienes materiales son incentivados, el mercado es quien regula la vida en sociedad” (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2015, p. 22) . Donde la escuela termina reproduciendo en su estructura social y en relaciones de poderes jerárquicos reforzando el *status quo*, cerrándose a oportunidades de participación genuina y a la emancipación de los ciudadanos.

Comprendemos entonces que la participación y la organización de las comunidades en defensa de sus intereses y sus derechos no son “naturales” y existen apenas si son conquistados, lo que solo será posible si los sujetos son conscientes de sus condicionantes históricos y de nuestro constante proceso de transformación. Empezando así, a valorizar el patrimonio cultural y natural de cada territorio, entendiendo la multiplicidad de nuestras culturas, sus experiencias, valores e imaginarios para la construcción de acciones que permitan movilizar todos los actores sociales no solo de la escuela sino de su entorno (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2015; JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

En la sección a continuación intentaremos sintetizar e caracterizar algunas de las reflexiones colocadas en este capítulo a partir de las tres categorías analizadas y hacer una reflexión sobre las contribuciones de los PRAE para la inserción de una educación ambiental transformadora.

4.4 Contribuciones de los Proyectos Ambientales Escolares para fortalecer la implementación de la EA desde una perspectiva crítica.

Como primer momento de este capítulo presentaremos en los cuadros 11 y 12 a modo de síntesis de los resultados, una caracterización de las visiones de ambiente, educación ambiental y participación que pudimos encontrar en los textos PRAE de las instituciones y en las entrevistas a los docentes y directivos líderes del proyecto ambiental.

Cuadro 13. Caracterización de las visiones del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.

	I.E.D JUAN FRANCISCO BERBEO	Visiones de Ambiente	Visiones de EA	Visiones de participación
ENTREVISTAS	Docente Lucy Parra	-Se percibe la naturaleza cómo factores externos al ser humano. Visión naturalista	-Vista como temáticas a trabajar en los espacios educativos y solución a las problemáticas ambientales. EA conservadora/ Pragmática	-Actividades que no generan cambios significativos, sobre todo, para el interés de las estructuras sociales, políticas y económicas. Participación inmediateista
	Docente Nelson Carranza	-El ambiente se relaciona como “medio de vida” y los vínculos que entablan con su entorno más próximo. Visión pragmatismo antropocéntrico	-Relación del sujeto con el mundo, las diferentes interrelaciones que se tejen con los otros. EA ética/moral	-Un sentido de participación, por asociación de su significado etimológico. Participación inmediateista
	Coordinadora Romy Ñuste	-El ambiente se relaciona como “medio de vida” y los vínculos que entablan con su entorno más próximo. Visión pragmatismo antropocéntrico	-Se fundamenta en la relación del ser humano con el ambiente a partir del orden ético. EA ética/moral	-Lo relaciona con las acciones que cada individuo desde su interés y conciencia va a desarrollar para dar solución a la problemática ambiental Participación instrumentalista
DOCUMENTO	PRAE	-El ambiente reconocido como problemática a resolver. Visión Antropocéntrica Utilitarista -El ambiente como sistema, con	-EA fraccionada a partir de los recortes disciplinares del conocimiento EA conservadora -Visión multidimensional del sujeto, con una proposición que	-Noción jerárquica y en la que solo buscan diluir los conflictos socioambientales. -Visto como herramienta para afianzar capacidades, pero afianzando una interrelación y

		<p>relaciones entre sus componentes naturales y sociales</p> <p>Visión Globalizante</p>	<p>apuntan al desarrollo emocional del sujeto en relación con su ambiente.</p> <p>EA ética/moral</p> <p>-El desarrollo de habilidades para la gestión ambiental a partir de una formación ecológica.</p> <p>EA que parte de una eco-educación o eco-pedagogía,</p> <p>EA antropocéntrica/ Conservacionista</p>	<p>organización social asimétrica</p> <p>forma autoritaria de participación</p> <p>-Los líderes son los tomadores de decisiones y “educan” a la comunidad.</p> <p>Concesión mínima de participación “nivel de información”</p> <p>Forma de participación simbólica</p>
--	--	--	---	---

Cuadro 14. Caracterización de las visiones del Colegio Tomas Carrasquilla IED.

	I.E.D TOMAS CARRASQUILLA	Visión de Ambiente	Visión de EA	Visión de participación
ENTREVISTAS	Docente Bibiana Barragan	<p>-Ambiente como una red de relaciones entre diversos componentes.</p> <p>-Ambiente natural o construido por el hombre</p> <p>Visión sistémica</p>	<p>-Una acción educativa cotidiana de cada sujeto, donde cada uno descubre y redescubre las características de su realidad socioambiental.</p> <p>EA holística</p>	<p>-Se basa en la delegación y representatividad del poder de los estudiantes a través del CAE</p> <p>Visión de participación democrático-conservadora</p>
	Docente Fredy Jaimes	<p>-El ambiente con las condiciones de vida de la humanidad</p> <p>visión antropocéntrica recursista o utilitarista,</p>	<p>-Una relación de pertenencia y respeto con el medio local o regional para sensibilizar la comunidad sobre el valor que tiene el ambiente.</p> <p>EA biocéntrica EA ética/moral</p>	<p>-Lo percibe como algo externo donde otros sujetos indican de qué forma los diferentes actores van a participar.</p> <p>Forma de participación cedida y provocada por agentes externos</p>
	Rectora Rosa Rodríguez	<p>-Visión fragmentada del mundo, donde no nos percibimos cómo parte de la naturaleza sino cómo dominadores de ella.</p> <p>Visión naturalista</p>	<p>-Una EA multidisciplinar, no en tanto, su reflexión se enmarca dentro de una perspectiva sistémica, pero sin interrelacionar lo humano y lo social.</p> <p>EA conservacionista</p>	<p>-Los líderes del PRAE, que ayudan a los otros a realizar sus objetivos, o los conducen con el fin de cumplir sus propios objetivos previamente establecidos</p>

				Forma de participación provocada por agentes externos
DOCUMENTO	<i>PRAE</i>	<p>-Formar al estudiante para que proteja y cuide el ambiente</p> <p>visión naturalista</p> <p>-La resolución de problemas del entorno a partir de cambios en las actitudes individuales y colectivas de la sociedad</p> <p>Visión Antropocéntrica pragmática</p> <p>-El ambiente construido por diferentes perspectivas comprendiendo las configuraciones sociales y las estructuras de dominación.</p> <p>visión crítica y globalizante</p>	<p>-La ética y los valores de responsabilidad, respeto y compromiso son la base de la EA</p> <p>EA ético/moral</p> <p>Cultura del cuidado</p> <p>-Sensibilización a la comunidad daría desde la formación y apropiación de conocimientos ecológicos.</p> <p>EA antropocéntrica</p> <p>Eco-pedagogía</p> <p>-Reflexión política y ciudadana donde la EA, configurándola cómo determinante para la consolidación del ciudadano.</p> <p>EA crítica</p>	<p>-Delegación de un poder de representación, de la competición en el interior de la sociedad civil y las jerarquías.</p> <p>Forma de participación democrática-conservadora</p> <p>-El CAE se encuentra en un nivel de concesión mínima de participación el cual es el de “nivel de información”</p> <p>Forma de participación simbólica.</p>

Ya en este segundo momento en base a los capítulos anteriores y a la síntesis presentada en los cuadros, presentaremos una reflexión sobre de qué manera el PRAE como estrategia de implementación de la EA e Colombia ha contribuido a insertar en los espacios escolares una educación ambiental con una perspectiva crítica, sino también como favoreció nuestra experiencia investigativa y nos aportó diversos aprendizajes para obtener una mirada dinámica, reflexiva y crítica de la políticas públicas educacionales.

La relación dialéctica entre la educación y la sociedad es una cuestión central en los estudios, pues los procesos educacionales y sociales de reproducción de la sociedad de clase están íntimamente relacionados. Donde el papel de la educación se convierte en una reproducción de la cultura y las relaciones de clase, función insubstituiblemente política como condición para la formación de los sujetos para la sociedad. Evidenciando así, la pedagogía, el currículo y la evaluación como formas de control social, por tanto, no se puede concebir una

reformulación significativa de la educación sin una transformación de la sociedad. (DEMO, 1988; NOVICKI, 2007).

Estas condicionantes de la educación se reflejan en las políticas educacionales pues estas se mueven en torno a procesos complejos donde se encuentran superpuestos, valores, conocimientos y relaciones de poder. El abordaje teórico analítico del ciclo de las políticas nos ayudó a entender la compleja naturaleza que caracteriza la EA y las políticas educacionales, abriéndonos nuevos caminos para comprender los procesos de la PNEA, desde su contexto de influencia, formulación, hasta el contexto práctico, donde es reinterpretada por los actores escolares.

Esta visión no estática de las PP abrió senderos hacía una mirada cuestionadora de la de la PNEA, de su proceso de resignación y abordaje en las instituciones educativas, ya que se vislumbró las dinámicas micro políticas como espacios potencializadores y limitantes en la implementación de la EA. Involucrando así, la necesidad de identificar y revelar los procesos de resistencia o acomodación encontrados en el PRAE; así como, los discursos de los líderes del PRAE, con sus afinidades y discrepancias, las relaciones de poder y resistencias de los diferentes actores escolares.

En el estudio pudimos encontrar discursos, prácticas y personajes que estimulan las miradas críticas y reflexivas de la comunidad a través del PRAE. Para el caso de las dos instituciones se resalta que los dos proyectos parten de la identificación y definición de un conflicto presente en su contexto escolar, profundizando lo ambiental en el nivel local para después relacionarlo con lo global. De manera que, esta mirada desde la especificidad permite que los sujetos comprendan desde su propia realidad las interrelaciones existentes entre diferentes campos (natural, social, cultural, político, etc.), encaminándolos hacia una visión de complejidad ambiental donde cobra vida las diversas relaciones y sentidos de mundo que se dan el espacio escolar. Contribuyendo de la misma forma, a construir relaciones entre la escuela y algunos de los miembros externos de la comunidad escolar (padres y madres de los estudiantes y vecinos del barrio) que pueden potencializar movimientos y colectivos para una participación real y activa de los sujetos a través del dialogo y la negociación (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Así como vimos en los capítulos anteriores, los objetivos y metas de los PRAE de las dos escuelas recaen en la formación en valores ambientales como comprensión del nexo entre sujeto-naturaleza e sujeto-sujeto, lo que podría favorecer el reconocimiento de las dimensiones

política y social, que no existen separadas de los valores, creencias y subjetividades de los individuos, pues la ética ambiental atraviesa la totalidad de las prácticas socioculturales e implica una ruptura con los valores metafísicos que sustentan la sociedad actual, convirtiéndose en un ética que “descentra al hombre, lo baja de su trono imperial: el dominio de la naturaleza gracias a la razón, para colocarlo en la naturaleza, como un hilo más de la trama de la vida” (NOGUERA, 2009, p. 9).

Ya específicamente para cada institución queremos resaltar procesos vivos en la escuela que de alguna manera van caminando hacia una visión más crítica de la EA. Para el caso del **IED Tomas Carrasquilla** existe una línea de acción del PRAE que se llama “*sembrando vida, cosechando ilusiones*” se desarrolla en su mayoría con estudiantes de educación básica teniendo en la cabeza a la profesora Bibiana junto con dos profesoras del área y tiene como espacio físico la huerta (**Ver anexo 7.10**). Esta acción trabajo lo ambiental a partir del reconocimiento de las diferentes significaciones del entorno, pues a través de la práctica de la siembra de plantas, del cuidado y de la cosecha se han discutido diferentes visiones de mundo y como cada una regula la relación sociedad-naturaleza.

Esto ha llevado a que los participantes de esta línea de acción en su mayoría estudiantes, y un grupo de padres de familia interesados por la temática comprendan, rescaten y valoren a través de la praxis conocimientos populares que han querido ser borrados por el paradigma dominante de conocimiento para aplicarlos en el contexto de la huerta escolar. Principalmente las participantes de este espacio trabajan en los procesos de siembra y cosecha con conocimientos populares rescatados a través de las vivencias de los padres de familia o de los mismos estudiantes que han sido desplazados a la ciudad desde el campo colombiano que sufrió tanto por el conflicto interno armado. Muchos de estos conocimientos populares son huellas culturales que nos dejaron nuestras culturas indígenas, lo que potencializa a formas alternativas de comprensión del ambiente que han sido negadas y declaradas casi inexistente por el paradigma actual. Este espacio se convierte en una posibilidad de conocer desde el Sur de a partir de una reconstrucción de los saberes y de otra racionalidad,

“Que puede deconstruir al sistema-mundo globalizado y levantar otros mundos posibles. La construcción de una globalización contrahegemónica, fundada en las diferencias y especificidades de cada región y de cada pueblo no solo parte de un ánimo emancipatorio, sino de sus raíces ecológicas y culturales” (LEFF, 2012, p. 2).

Esta forma de abordar la huerta escolar como espacio de aprendizaje y reflexión, ha llevado que sea un proceso reconocido no solo a nivel local sino también distrital, recibiendo

apoyo de entidades como universidades e entidades públicas para el fortalecimiento de un dialogo de saberes no solo interno (nivel institucional) sino externo (nivel regional). Ahora viendo las perspectivas para fortalecer esta línea de acción, podríamos pensar que desarrollar este trabajo en toda la escuela podría llevar a crear un trabajo en grupo no solo de los líderes que trabajan en la huerta sino de todas las sedes de las escuelas, pues ya existe el espacio para trabajar, sin embargo, no existe un dialogo fluido entre los docentes líderes para interrelacionar las propuestas que podrían ayudar a prosperar los espacios pedagógicos de resistencia.

En el caso del **IED Juan Francisco Berbeo** debemos decir que se destaca una acción que se desarrolla en conjunto con otro proyecto transversal. Fue uno proceso emprendido inicialmente por el proyecto de vinculación de educación especial al sector productivo y que se vinculó posteriormente al PRAE (**Ver anexo 7.9**). Esta acción tiene como objetivo el aprovechamiento de diferentes residuos para vincular el arte al currículo de educación especial y generar oportunidades laborales y de ingresos económicos a estos estudiantes. El PRAE hace parte de uno de los momentos de esta acción, donde los estudiantes y docentes líderes del PRAE se encargan de sensibilizar a la comunidad para separar los residuos y junto con las personas de servicios generales entregan para las docentes de educación especial las materias primas para el trabajo en sus aulas. Además de esto existen algunos actores del sector productivo del entorno del colegio apoyando esta iniciativa a través espacios fuera de la institución.

Aunque estas acciones parezcan un cliché y apunten a un EA con mirada conservacionista e inmediateista, nosotros vemos un potencial de trabajo de una EA critica pues se están cimentando relaciones colaborativas y participativas entre diferentes actores de la institución educativa, entre la educación regular, la educación especial y el entorno institucional. Al final los residuos sólidos son una cuestión urgente de la vida urbana en términos macro pero que se deben entender y abordar desde la especificidad de cada local, convirtiéndose tal vez en una temática efectiva y prioritaria que movilice la comunidad hacia una praxis educativa ciudadana, participativa y revolucionaria (LOUREIRO, 2003). Por consiguiente, vemos con esto la posibilidad de construir un proyecto pedagógico capaz de profundizar los valores necesarios para una vivencia en espacios de diálogo de saberes y aprendizajes, por medio de estrategias cooperativas y participativas, de experiencias y enseñanzas en base al contexto socioambiental del colegio.

No obstante, tenemos que decir que para que estos espacios transformadores consigan salir a flote y superar los aspectos limitantes, es necesario diversos cambios estructurales en la formación de los individuos buscando un abordaje teórico metodológico en el contexto escolar

que garanta una EA con perspectiva problematizadora, crítica, de continua reflexión, y con procesos participativos que contemplen las dimensiones locales junto con la dimensión global. Pero este espacio de transformación de la enseñanza no se debe limitar a la educación básica y media, pues uno de los puntos coyunturales para iniciar cambios profundos en la lógica instrumental de la enseñanza son las universidades y los programas en licenciaturas, comprendiendo el funcionamiento del dispositivo pedagógico que según Bernstein (1996) obedece a tres reglas distributivas:

A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. **A recontextualização do conhecimento** é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. **A reprodução** se realiza nas instituições de educação de todos os níveis (MAINARDES; STREMELE, 2010).

Evidenciando así los vínculos e influencias entre diferentes esferas de conocimiento, que llevan a repetir acciones ambientales aisladas e fragmentadas, donde no se encuentran oportunidades de reflexión sobre las diversas miradas y construcciones teóricas del campo y donde las ciencias humanas junto con el carácter socio histórico del conocimiento es disipado, pues ni los fundamentos de la práctica docente son puestos en discusión, pero si incorporados y practicados de forma casi invisible por los docentes. Por lo tanto, es necesario una profundización teórica-metodológica, para un trabajo interdisciplinar en base a una práctica social para cada disciplina en todos los ámbitos de la educación formal (básica, media y superior) que nos permita comprender y superar las lógicas formales y la fragmentación del conocimiento pues en gran parte aún seguimos siendo formados como sujetos pasivos sobre moldes cartesianos, donde existe poca o casi ninguna comunicación entre las disciplinas (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2015). Se torna primordial entonces, una revisión y reformulación de los currículos, la investigación y la extensión en la formación de docentes, con la perspectiva de superar la racionalidad práctica y posibilitar una práctica social y educativa crítica y transformadora.

5 CONSIDERACIONES FINALES

- Existen diferencias en los documentos PRAE entre las visiones que se presentan en el campo teórico y en el campo práctico documentando, así como en los diálogos sostenidos con los docentes y directivos que participaron de las entrevistas. Dado que, en la teoría se presenta una visión de interdependencia entre naturaleza-sociedad, sin embargo, en el momento de describir y comentar las acciones que son realizadas en las dos instituciones se encuentra que están son más orientadas al conocimiento ecológico de la naturaleza y conservación de la misma.
- Una visión dinámica y reflexiva de las políticas públicas educacionales abrió senderos hacía una mirada cuestionadora de la PNEA y su proceso de inserción en las instituciones educativas, ya que se vislumbró la influencia de los actores escolares y las dinámicas micro políticas como espacios potencializadores y limitantes en la implementación de la EA.
- Las visiones presentan grandes características como la eco formación, con énfasis en el convivio armonioso con el ambiente a partir del desarrollo personal del sujeto y en la búsqueda de la solución de las problemáticas ambientales para la conservación de los recursos naturales (SAUVÉ, 2005; FLORES, 2010; REIGOTA, 1995; LAYRARGUES & LIMA, 2011; CARVALHO & GRUN, 2005).
- Observamos que las diferentes acciones y actividades desarrolladas en los PRAE analizados, sufren la influencia de los principales actores del proyecto, que en este caso fueron los docentes de ciencias naturales. Lo que no lleva a comprender que las visiones y decisiones a ser tomadas por los educadores que lideran el PRAE, va a ser una decisión eminentemente política que se convierte en una forma de ver el mundo y actuar en él, entendiéndolos, así como parte activa en el desarrollo de la PNEA.
- El camino emprendido con el fin de investigar los procesos de resignificación de la PNEA en el contexto práctico, nos deparó con un multi universo de visiones que se entrelazan en el campo educativo de las dos escuelas y que influyen las acciones que se emprenden de EA. Las visiones de ambiente, EA y participación encontradas presentan potencialidades de transformación y a su vez limitantes que se alienan con el paradigma instrumentalista vigente.

- Las diferentes formas de participación de la comunidad escolar encontradas en los PRAE como la democrática conservadora y simbólica, nos lleva reflexionar sobre la importancia de la participación como forma o instrumento de defensa de intereses y que los derechos no son “naturales” y existen apenas si son conquistados. Lo que será posible, sólo si los sujetos son conscientes de sus condicionantes socios históricos y de nuestro constante proceso de transformación.
- Es importante un ejercicio reflexivo de los docentes y escuelas sobre sus propias prácticas, para poder distinguir las situaciones falsamente participativas, que instrumentalizan la participación de los diferentes actores llevándolos a un activismo inmediateista en el proceso de implementación del PRAE.
- Observamos que las diferentes experiencias de abordaje de la EA a partir de los PRAE en las escuelas, pueden potencializar a la comprensión del ambiente desde una realidad compleja y contextual, colaborando así a abordar la pluralidad y diversidad de los países Latinoamericanos a partir de experiencias de EA popular, comunitaria y participativa desarrolladas en América Latina.
- Podemos observar cómo sería pertinente en investigaciones futuras el estudiar conjuntamente las trayectorias de la formación de docentes y los procesos de EA en la educación básica y media.
- Comprendemos que el ámbito de las resignificaciones aún es un ámbito representacional de las visiones de los participantes, lo que perciben e interpretan desde su experiencia con el PRAE y el desarrollo de la EA en la realidad escolar.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A dialéctica do esclarecimento. Fragmentos Filosóficos (Excursos I e II).** [s.l.] Zahar, 1985.

ALBARRACIN, I.; MORENO, J. S.; OSPINA, H. A. Trabajando por una cultura ambiental en el Colegio Colombia Viva. **Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza. Edición Extra-ordinaria**, p. 374–381, 2017.

ALIER MARTÍNEZ, J. El ecologismo de los pobres. **Revista WANI. Publicación mensual de la Universidad Centroamerica (Uca) de Managua. Tradução de Francisco Mendça.**, v. 125, p. 2–42 a 50, 1992.

ALVARADO, L.; GARCÍA, M. Características más relevantes del paradigma socio-crítico : su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. **Sapiens. Revista Universitaria de Investigación**, v. 9, n. 2, p. 17, 2008.

ÁLVAREZ, D. P. Á.; RODRÍGUEZ, D. L. R. **Propuesta para la contextualización de la estrategia Prae para el mejoramiento de la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo del Colegio Mayor. de San Francisco de Asís [recurso electrónico].** Cali, Colombia: UNIVERSIDAD DEL VALLE, 2013.

ÁNGEL, A. M. **Perspectivas pedagógicas en la educación ambiental: una visión interdisciplinaria. Desarrollo y medio ambiente: memorias. Seminario Internacional sobre Desarrollo y Medio Ambiente** Bogotá, Colombia, 1992.

ARNSTEIN, S. R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação-PARTICIPE**, v. 2, n. 2, p. 4–13, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** [s.l: s.n.]. v. 70

BEECH, J.; MEO, A. I. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1–19, 2016.

BOGOTÁ. **Acuerdo 166, del 23 de septiembre de 2005. Por el cual se crea el comité ambiental escolar en los colegios públicos y privados de Bogotá y se dictan otras disposiciones.** Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp> BOGOTÁ D.C Consejo de Bogotá, , 2005.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação.** 1. ed. SÃO PAULO: Brasiliense, 1983.

CAR, C. A. R. D. C. **Proyectos ambientales escolares PRAES. Guía metodológica** Bogotá, Colombia, 2006.

CARRIZOSA, J. **Qué es ambientalismo?: la visión ambiental compleja.** 1. ed. Bogotá: Pnuma: Colección Pensamiento Ambiental Latinoamericano No.1, 2000.

CARVALHO, I. C. DE M. Os sentidos do ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: **Leff. E. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez.** 2.

ed. SÃO PAULO: Cortez, 2010. p. 99–121.

CARVALHO, I. C. DE M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores/M**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 361.

COIMBRA, A. DE S. Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 14, 2012.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia, del 4 de julio de 1991. Aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente y promulgada en la Gaceta Constitucional número 114.Presidencia de la Republica**, 1991. Disponível em: <http://www.supersociedades.gov.co/nuestra_entidad/normatividad/Documents/ConstitucionPoliticaColombia.pdf>

COLOMBIA. **LEY 115, del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero.**, 1994a.

COLOMBIA. **Decreto 1743, del 3 de agosto de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental.**, 1994b.

COLOMBIA. **Política nacional de educación ambiental, del 16 de julio de 2002. Aprobada por el Consejo Nacional Ambiental.Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Ambiente**COLOMBIA, 2002.

COLOMBIA. **Ley 1549, del 5 de julio de 2012. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial.**Colombia, 2012. Disponível em: <<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154905072012.pdf>>

COOPER, A. DE F. S. C.; DOS ANJOS, M. B. A constituição do pensamento ambiental: de Leff a Ingold-bases da visão crítica? **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 2, p. 133–146, 2015.

DA COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. Educação Ambiental crítica: contribuições à luz de Enrique Dussel e Paulo Freire. In: UFRJ (Ed.). . **Pensamento ambientalista numa sociedade em crise**. Macaé, RJ: NUPEM-Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental de Macaé, 2015. p. 55–76.

DE CARVALHO, T. M. Uma abordagem ao conhecimento e a interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. **Revista Acadêmica: Ciência Animal**, v. 7, n. 2, p. 227–235, 2009.

DELVAL, J. Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales**, p. 37–46, 2012.

DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. In: ASSOCIADOS, A. (Ed.). . **Participação é conquista**. SÃO PAULO: Cortez, 1988.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa--teorias e abordagens**, v. 2, p. 5–41, 2006.
- DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, 2008.
- DÍAZ, M. N. Participación ciudadana y Educación Ambiental. ¿ Puede la Educación Ambiental contribuir a una ciudadanía más justa?. In: **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. [s.l.] Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012. p. 159–164.
- DOS SANTOS, A. P. Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 263–280, 2015.
- DUARTE, D. Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, n. 29, p. 97–113, 2003.
- FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**, v. 3, n. 4, 2003.
- FESTOZO, M. B.; TOZONI-REIS, M. F. DE C. Educação ambiental e participação na formação de professores. **Ambientalmente Sustentável**, v. 2, n. 20, p. 613–636, 2015.
- FLORES, R. C. Representaciones sociales del medio ambiente. **Perfiles educativos**, v. 30, n. 120, p. 33–62, 2008.
- FLORES, R. C. **Representaciones sociales de medio ambiente en los estudiantes de Licenciatura en Básica Primaria**. Mexico: UPN, 2009.
- FLORES, R. C. Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 2, n. 4, p. 401–413, 2010.
- FOLADORI, G.; GAUDIANO, E. G. En pos de la Historia en Educación Ambiental. **Tópicos en educación ambiental**, v. 3, n. 8, p. 28–43, 2001.
- FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: CLACSO, C. L. DE C. S. (Ed.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: [s.n.]. p. 53.
- GAUDIANO, E. G. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 3, p. 141–158, 2001.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SÃO PAULO: ATLAS, 2002. v. 5
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de**

empresas, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GOHN, M. DA G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4. ed. SÃO PAULO: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em educação ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 191–211, 2009.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. **Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social**, p. 113–145, 2002.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como Ideologia**. 70. ed. Lisboa: [s.n.].

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4. ed. Petropolis: Vozes, 1992.

HEIDEMANN, F. .; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília Ed. Univ. de Brasília, , 2009.

IED.JFB, C. J. F. B. **Proyecto Ambiental Escolar-PRAE. Construimos un ambiente seguro para mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad del colegio Juan Francisco Berbeo**. Bogotá, Colombia, 2015.

IED.TC, C. T. C. **Proyecto Ambiental Escolar-PRAE. Apropiación de valores ambientales en la comunidad tomasina para una cultura del cuidado**. Bogotá, Colombia, 2016.

JACOBI, P. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. [s.l.] FGV, 2000.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, n. 3, p. 189–205, 2003.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente: transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental, Brasília n. 0**, v. 0, p. 28–35, 2004.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233–250, 2005.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 77, p. 63–79, 2009.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 3. ed. SÃO PAULO: Cortez Editora, 2002. v. 3

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309–335, 2011.

LEFF, E. Pensamiento ambiental latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad. **Environmental Ethics**, v. 34, n. Supplement, p. 97–112, 2012.

LORENZO, C. R. Contribución sobre los paradigmas de investigación. **Educação (UFSM)**,

2006.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação-Revista de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 37–54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. et al. **Cidadania e meio ambiente**. [s.l.] Centro de Recursos Ambientais, 2003. v. 1

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 0, p. 13–20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 131–152, 2006.

MACEDO, B.; SALGADO, C. Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. **Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible**, v. 29, p. 9, 2007.

MAIA, J. S. DA S.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. DE M. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, n. 7, p. 75–87, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31–54, 2010.

MEJÍA-CÁCERES, M. A. et al. Analysis of National Policy of Environmental Education of Colombia: A Discursive Approach to Identify Relation between Researchers and Policy-makers. p. 36, 2017.

MEN, M. DE E. N. **Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental. Documento de apoyo**. 1. ed. Bogotá, Colombia: [s.n.].

MUÑOZ, M. DEL C. G. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 11, p. 13–74, 1996.

NARES, S. F. Consideraciones sobre la teoría-crítica de la enseñanza. **Revista Enseñanza**, v. 13, p. 241–259, 1995.

NOGUERA, J. A. La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. **Papers: revista de sociología**, n. 50, p. 133–153, 1996.

NOGUERA, P. Augusto Angel Maya: Poeta-Filósofo del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. **ISEE Publicación ocasional. Sección Filosofía Ambiental Sudamericana**, v. 6, p. 9, 2009.

NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. **El reencantamiento del mundo**. 1. ed. Manizales, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latino-americano. **Gestión y Ambiente**, v. 10, n. 1, p. 5–30, 2007.

NOGUERA DE ECHEVERRI, P. **Educación estética y complejidad ambiental**. Manizales, Colombia: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2000.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, Carlos F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135–175.

ORAIÓN, M. Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. **Revista de Investigación en la Escuela**, n. 68, p. 39–50, 2009.

ORAIÓN, M.; PÉREZ, A. Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. **Revista iberoamericana de educación**, v. 42, n. 15–29, 2006.

PARRA, H. J. L. **Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental**. Medellín Universidad Pontificia Bolivariana, , 2002.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PÉREZ, M. R. M. et al. Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. **Nodos y nudos**, v. 3, n. 22, 2007.

PHILIPPI, A. et al. Desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e Ciências Ambientais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 21, p. 509–533, 2013.

POPKEWITZ, T. S. **Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual**. [s.l.] Mondadori, 1988.

RAIGADA, J. L. P. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. **Sociolinguistic Studies**, v. 3, n. 1, p. 1–42, 2002.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. Em **Debate** SÃO PAULO Cortez, , 2002. Disponible em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>

RUIZ, A. S. Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. In: A. Jiménez y A. Torres (Comps.), **La práctica investigativa en Ciencias Sociales**. 2004. [s.l.: s.n.]. p. 45–61.

RUIZ, L. C. C.; LLANOS, N. A. L. Representaciones sociales de ambiente que poseen los estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá y sus implicaciones en el desarrollo del PRAE. **Revista Virtual EDUCyT**, v. 4, 2013.

SALAMANDO, E. G. **Modelo de gestión para proyectos ambientales escolares-PRAE-en el Núcleo Educativo# 2 de la ciudad de Pereira**. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2012.

SAUVE, L. **Exploración de conceptos y prácticas en la educación relativa al ambiente. La dimensión ambiental y la escuela. II Seminario Internacional. Memorias**. Serie

Documentos Especiales MEN y FES. Santafé de Bogotá. **Anais...Bogotá**, Colombia: MEN, Ministerio de Educación Nacional, 1994

SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. **Ponencia presentada en el I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México) del**, v. 9, p. 13, 2003.

SAUVÉ, L. Una cartografía de corrientes en educación ambiental. **Catedra de investigación de Canada en Educación Ambiental. Universidad de Québec**, p. 22, 2004.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005.

SED, S. DE E. D.; JBJCM, J. J. C. M. B. **Diagnóstico del Estado del Proyecto Ambiental Escolar – PRAE – Colegios públicos de Bogotá**. Bogotá, Colombia SED- Secretaria de Educación Distrital, , 2008.

SEPÚLVEDA, L. E. G. Proyectos Ambientales Escolares de Manizales. **Revista Luna Azul**, n. 24, p. 15–22, 2007.

SEPÚLVEDA, L. E. G. “ **PRAEIZAR**”el Proyecto Educativo Institucional: una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media. **Luna Azul** MANIZALE, 2010.

SHIER, H. Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. In: **Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua**. Matagalpa, Nicaragua: CESESMA-UNN, 2010. p. 14.

SOLÍS, E. T. Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 41, p. 69–81, 2006.

TOBASURA, I. A.; SEPÚLVEDA, L. E. G. Lineamientos conceptuales y metodológicos para la Evaluación de la participación en proyectos ambientales. **Luna Azul**, n. 1, p. 1–8, 2006.

TORRES, E. I. L. **Medio ambiente y proyecto ambiental escolar (PRAE) en el Colegio Nicolás Esguerra**. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez. 1. ed. [s.l.] Cortez, 2014. p. 13–80.

TORRES, M. **La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad**. COLOMBIA: Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1996.

TOZONI-REIS, M. DE C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, n. 3, p. 145–162, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. DE C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, n. 1, p. 83–96, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. DE C. **Educação Ambiental, natureza, razão e história.** SÃO PAULO: Autores Associados, 2004.

UDFJC, U. D. F. J. D. C.; SED, S. D. E. D. **Diagnóstico de los Proyectos Ambientales Escolares –PRAEs de los colegios privados de Bogotá.** Bogotá, Colombia SED- Secretaria de Educación Distrital, , 2010.

UNESCO. **Programa sobre el Hombre y la Biosfera (creación del programa MAB de la UNESCO).** 1971 Disponible em: <<http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/about-mab/>>

VILLAVERDE, M. N. **La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.** España: universitas, 1996.

7 ANEXOS

7.1 Anexo. Antecedentes: Caracterización de los documentos revisados.

Nº	AÑO	NOMBRE	DESCRIPCION
1	2013	(ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2013) Propuesta para la contextualización de la estrategia PRAE para el mejoramiento de la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo del Colegio Mayor de San Francisco de Asís [recurso electrónico]. Tesis de Doctorado. 2013.	<p>Objetivo: Contextualizar el PRAE en la Escuela Mayor San Francisco de Asís, cómo elemento fundamental para la mejora de la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo.</p> <p>Público: Escuela Mayor San Francisco de Asís localizado en la ciudad de Cali, Valle del Cauca</p> <p>Resultados: Existieron tres momentos en la investigación, el primero fue el diagnóstico, el segundo el análisis del contexto de la escuela y por último la propuesta de intervención. Como resultados se observó que en la formulación e implementación del PRAE se priorizaron elementos del contexto para dinamizar la EA dentro de PEI del colegio. Por lo tanto es necesario conocer y demarcar la situación ambiental a partir de tres aspectos (natural, social y cultural)</p>
2	2013	(RUIZ; LLANOS, 2013) Representaciones sociales de ambiente que poseen los estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá y sus implicaciones en el desarrollo del PRAE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Revista Virtual EDUCYT, vol. 4. 2013.	<p>Objetivo: Caracterizar las representaciones de ambiente de una comunidad educativa a partir del análisis de contenido, y analizar las implicaciones que estas tienen en la implementación de la EA en la escuela.</p> <p>Público: Colegio centro piloto de educación Nueva Tibabuyes de la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá.</p> <p>Resultados: Las representaciones sociales tiene implicaciones en el desarrollo del PRAE de la institución, pues bajo los tres criterios analizados, se encontró en el problema la incidencia de abordar el ambiente desde los elementos naturales, dejando de lado las otras dimensiones que hacen parte de este; en los objetivos al ser ambiciosos en su contenido, se recae al momento del planteamiento de las actividades en no trascender en otros planos inherentes al ambiente, cómo el social y cultural, en el último criterio analizado, la metodología encontramos una carencia para abordar las actividades de manera interdisciplinaria, eje fundamental de un PRAE.</p>

3	2012	<p>(SALAMANDO, 2012) UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, Facultad De Ciencias Ambientales. Administración Ambiental</p> <p>Modelo de Gestión para Proyectos Ambientales Escolares –PRAE-en el núcleo educativo # 2 de la ciudad de Pereira. Tesis de Especialización</p>	<p>Objetivo: Proponer un modelo de gestión de los PRAE en el núcleo educativo #2.</p> <p>Público: El núcleo Educativo Número 2 que se encuentra ubicado en la ciudad de Pereira, con 17 instituciones educativas.</p> <p>Resultados: El estudio se realizó a partir de tres etapas: el diagnóstico, el análisis del diagnóstico y por último la formulación del modelo de gestión. Como conclusión, se debe decir que es importante la integración real del PRAE con el PEI, los PROCEDA y las agendas ambientales, más allá de la discusión sobre la obligación de la EA pues es importante ver a la EA con una actitud de convicción ante la vida e no como obligación.</p>
4	2011	<p>(TORRES, 2011)</p> <p>Medio ambiente y proyecto ambiental escolar (PRAE) en el Colegio Nicolás Esguerra. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Colombia.</p>	<p>Objetivo: Establecer los cimientos conceptuales y teóricos necesarios para la construcción y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar en el colegio Nicolás Esguerra de Bogotá.</p> <p>Público: Comunidad educativa del Colegio Nicolás Esguerra situado en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá.</p> <p>Resultados: Al iniciar el proceso de desarrollo del PRAE, un factor prioritario a tener en cuenta es poseer la suficiente claridad acerca del tema, por lo cual la investigación a nivel teórico sobre la ecología, el medio ambiente, el desarrollo sostenible y las problemáticas ambientales que rodean la institución y su localidad. Así mismo. El área de ciencias naturales, si bien es la llamada a liderar el desarrollo del proyecto, debe contar con el compromiso de toda la comunidad educativa. En el colegio se llevaron a cabo algunas actividades ambientales, algunas de ellas consideradas de interés de la comunidad, sin embargo no se logró consolidar un proyecto que tenga un impacto en el tiempo.</p>
5	2011	<p>(ALBARRACIN; MORENO; OSPINA, 2017)</p> <p>Trabajando por una cultura ambiental en el</p>	<p>Objetivo: Diseñar estrategias a partir del PRAE que permitan el reconocimiento de las problemáticas ambientales locales, para mejorar el ambiente educativo.</p>

		<p>colegio Colombia viva. Bio-graffa. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027~1034, p. 374- 381.</p>	<p>Público: La escuela pública Colombia Viva, se encuentra en una de las localidades de Bogotá más vulnerables ambiental, geográfica, estructural, cultural e socialmente.</p> <p>Resultados: Se encontró la necesidad de aplicar y ampliar conocimientos fuera del aula, en donde se complementen los procesos de enseñanza formal con un esquema ameno, flexible, participativo y dinámico; que promueva en los estudiantes un compromiso vital con el campo ambiental y su entorno. En este tipo de actividades, los estudiantes reconocen su papel cómo agentes activos dentro del entorno natural, se apropian de los conocimientos adquiridos en el aula y forman parte del proceso al retroalimentar lo aprendido con los demás estudiantes de la institución.</p>
6	2010	<p>(UDFJC; SED, 2010) UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS-UDFJC. SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL-SED.</p> <p>Diagnóstico de los Proyectos Ambientales Escolares –PRAE de los colegios privados de Bogotá. 2010.</p>	<p>Objetivo: Sumar esfuerzos para fortalecer la implementación del PRAE en la ciudad de Bogotá D.C.</p> <p>Público: Aproximadamente 1200 colegios privados de Bogotá.</p> <p>Resultados: Se constituyó en un conjunto de actividades que permitieron reconocer y observar los procesos desarrollados por las instituciones educativas privadas sobre EA, a partir del diagnóstico levantado se establecieron estrategias para fortalecer el trabajo ambiental en la ciudad, como por ejemplo una herramienta didáctica de Educación Ambiental desarrollada en este mismo proyecto.</p>
7	2010	<p>(SEPÚLVEDA, 2010) PRAEIZAR” El Proyecto Educativo Institucional: Una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media. Revista Luna Azul, Universidad de Caldas. núm. 30, 142-163. 2010.</p>	<p>Objetivo: Incluir elementos característicos del PRAE en el PEI sobre la denominación de “praerización”.</p> <p>Publico: Escuelas de la ciudad de Manizales</p> <p>Resultados: A partir del análisis de un estudio anterior sobre el diagnóstico de los PRAE en Manizales se planteó con este estudio la inclusión de la dimensión Ambiental en el quehacer educativo (PEI), replantear el enfoque tradicional de las diferentes asignaturas y lograr, en su desarrollo, un permanente análisis interdisciplinar que permita</p>

			multidimensional cada uno de los elementos de aprendizaje.
8	2008	(SED; JBJCM, 2008) SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL-SED Y JARDÍN BOTÁNICO JOSÉ CELESTINO MUTIS. Diagnóstico del Estado del Proyecto Ambiental Escolar – PRAE – Colegios públicos de Bogotá.	Objetivo: Potenciar los PRAE mediante el acompañamiento a las instituciones públicas de Bogotá en la formulación o reformulación de los proyectos. Público: Participaron 349 colegios del sector público de Bogotá. Resultados: Se caracterizó los PRAE de las 349 instituciones educativas en cuanto a problemática, objetivo, planeación y el proceso ejecución del PRAE, también se presentaron los factores limitantes para implementar la EA en el contexto escolar y diferentes formas de como entidades públicas podrían apoyar para superar estos factores limitantes.
9	2007	(SEPÚLVEDA, 2007) Proyectos Ambientales Escolares de Manizales. Revista Luna Azul, Universidad de Caldas. núm. 24, 15-22. 2007	Objetivo: Caracterizar los proyectos ambientales de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia). Público: Escuelas de la ciudad de Manizales. Resultados: Se caracterizó los PRAE en cuanto a problemática, objetivo del proyecto, tiempo de planeación, proceso de elaboración y ejecución. El tipo de evaluación, la organización de la comunidad educativa, los cambios curriculares generados por él, los factores limitantes de su planeación y ejecución y las entidades que se desempeñaron como asesoras.
10	2007	(PÉREZ et al., 2007) Estudio para la identificación de tendencias en educación ambiental en Bogotá. <i>Nodos y nudos</i> , 2007, vol. 3, no 22.	Objetivo: Presentar las tendencias en educación ambiental que se están desarrollando en instituciones Educativas del Distrito Capital-Bogotá. Publicó: Instituciones Educativas de Bogotá. Resultados: Se consideraron para el estudio aspectos fundamentales que tienen que ver con la conceptualización del ambiente y la educación ambiental, su bordaje pedagógico y su organización. Se encontraron diferentes enfoques y prácticas en las que protagonistas de los procesos educativos revelan un quehacer enriquecido por una diversidad de planteamientos de orden conceptual, metodológico, axiológico, deontológico y estético. Sin embargo hace falta una

			mirada interdisciplinaria que permita el aporte de los diferentes saberes a la construcción colectiva de mundo.
11	2007	(SEPÚLVEDA, 2007) Revista Luna Azul, núm. 24, enero-junio, 2007. Universidad de Caldas, Manizales. Proyectos Ambientales Escolares de Manizales	Objetivo: Caracterizar los proyectos ambientales de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia). Público: Instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia). Resultados: Se caracterizaron las temáticas o problemática del proyecto, el tiempo de planeación, el proceso de elaboración y ejecución, el tipo de evaluación, la organización de la comunidad educativa, los cambios curriculares generados por él, los factores limitantes de su planeación y ejecución y las entidades que se desempeñaron como asesoras.
12	2006	(TOBASURA; SEPÚLVEDA, 2006) Lineamientos Conceptuales y Metodológicos para la evaluación de la participación en Proyectos Ambientales Escolares. Revista Luna azul, vol. 4.	Objetivo: Plantear elementos que permitan evaluar por parte de la Comunidad Educativa los PRAE con respecto a la participación. Público: Diferentes Comunidades Educativas del país. Resultados: En la primera parte se presentan conceptos generales de participación y evaluación participativa; en la segunda parte se establecieron las diferencias entre evaluación participativa y evaluación de la participación y; en la parte final se propusieron herramientas y procedimientos útiles para realizar la evaluación de la participación.

7.2 Anexo. Cartas de aceptación. IED. JFB y IED.TC.



Macaé, Brasil., Septiembre 14 de 2016

Señores
 Institución Educativa Distrital- IED Juan Francisco Berbeo
 Carrera 28 B # 78 – 40
 Localidad Barrios Unidos
 Bogotá

Señor Rector:
 Josue Guillermo Clavijo Cruz

Asunto: Invitación a participar del trabajo de grado titulado "Estado de los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE como Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Bogotá, Colombia" Adelantado en la maestría en Ciencias Ambientales y Conservación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro-UFRJ

Reciba un cordial saludo Rector Josue Guillermo Clavijo Cruz

En primera instancia reciba un cordial saludo de mi parte y mis más sinceros agradecimientos por la comprometida labor que realiza día a día para fortalecer y sumar esfuerzos en pro de la educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Bogotá .

En el marco de un ejercicio riguroso, corresponsable que le apunta a reconocer los esfuerzos que desde la escuela se han generado para la puesta en marcha de una política pública en torno a la inclusión de la dimensión ambiental en los colegios y teniendo como referente la función de la Educación Ambiental como medidora de aprendizajes sobre la comprensión del ambiente, Colombia, pone en marcha la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, donde se plantean los Proyectos Ambientales Escolares- PRAEs como herramienta y proyecto interdisciplinario que permite el abordaje de los temas ambientales desde una perspectiva holística en las escuelas del país.

Es así que la Educación Ambiental en la escuela y la PNEA brindan elementos para la obtención de elementos de sustentabilidad que conduzcan efectivamente a la mejora de las condiciones ambientales y de la vida de las comunidades desde este contexto, me planteo para el desarrollo de mi maestría un proyecto de investigación que tiene por objetivo identificar el estado de los PRAEs de las instituciones educativas públicas de Bogotá a partir de los lineamientos básicos planteados en la PNEA. Esto, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental en la ciudad.

NUPEM, Avenida São José do Barreto, 764, São José do Barreto, Macaé/RJ
 CEP: 27971-550, Caixa Postal: 119331. Tel: (22) 2141.3951
 E-mail: ppgciac@nupem.ufrj.br / <http://www.macaé.ufrj.br/ppgciac/>



PPG-CIAC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
**CIÊNCIAS AMBIENTAIS
 E CONSERVAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - CAMPUS MACAÉ

Lo anterior permitirá así mismo plantear algunas propuestas que permitan fortalecer la implementación de los PRAEs en las instituciones educativas de Bogotá, desde la perspectiva de la Política Pública Distrital, sumado a esto realizar un reconocimiento a nivel América latina de los procesos de educación ambiental que se está adelantando en Bogotá en las Instituciones Educativas Distritales-IED

El estudio de los PRAEs se basaría en tres lineamientos de la PNEA los cuales son: (1) visión de ambiente, (2) perspectiva interdisciplinaria de EA y (3) incidencia y participación de la comunidad educativa en los proyectos ambientales. Como método de análisis el proyecto de investigación se desarrollará basado en el análisis de contenido a través de la estrategia intertextual, que permite determinar el sentido de un texto por medio de su relación con otros textos, en este caso se trabajaría con los PRAEs de las IED como documento principal y la PNEA como documento secundario. Posterior a este análisis se implementará el instrumento -entrevista semiestructurada- dirigida a diferentes actores de la comunidad educativa para comprender de primera mano bajo las tres categorías de análisis señaladas como se dimensionan estas en el ejercicio de la realidad y las vivencias de los participantes.

En concordancia a lo anterior me dirijo a ustedes de manera atenta para invitarlos a participar de este proyecto de investigación pues sus procesos de excelencia académica y formación integral hace parte del fortalecimiento de la educación ambiental y de la política pública en la ciudad por lo tanto es primordial reconocer estos esfuerzos y la participación de los diferentes actores que han hecho posible la configuración de una Educación Integral. El trabajo con la IED se dividiría en dos objetivos: 1) Conocer el Proyecto Ambiental Escolar-PRAE del colegio para trabajar el documento desde las tres categorías de análisis anteriormente planteadas. 2) Desarrollar un instrumento (entrevista semiestructurada) con diferentes actores de la IED para reconocer avances, dificultades y potencialidades del trabajo ambiental de la escuela en su día a día.

Agradezco de antemano su apoyo en el proyecto pues este trabajo colaborativo beneficiaría los procesos de investigación y transferencia de conocimientos entre dos países con altos índices de investigación académica, además de proporcionar resultados y reflexiones para el reconocimiento y mejora de la educación ambiental en Bogotá.

Atentamente;

Laís Maria Freire dos Santos
 Orientadora del proyecto de investigación
 PhD en Educación en Ciencias y Salud -
 NUTES-UFRJ
 Profesora de la Universidad Federal de Rio de
 Janeiro-UFR. Registro: 2494694

Gina Alejandra Huérfano Aguilar
 C.C 1019025172 de Bta
 Licenciada en Biología-Universidad Francisco
 José de Caldas- UDFJC
 Estudiante de Maestría en Ciencia Ambientales
 y Conservación-UFRJ

Para respuesta a la solicitud a los siguientes correos: alejandrahuerfano@ufrj.br
alejandrahuerfano@gmail.com alejin1788@hotmail.com

NUPEM, Avenida São José do Barreto, 764, São José do Barreto, Macaé/RJ
 CEP: 27971-550, Caixa Postal: 119331. Tel: (22) 2141.3951
 E-mail: ppgciac@nupem.ufrj.br / <http://www.macaé.ufrj.br/ppgciac/>



Macaé, Brasil, Septiembre 14 de 2016

Señores

Institución Educativa Distrital- IED Tomas Carrasquilla

Calle 74 A # 63 - 04

Localidad Barrios Unidos

Bogotá

Señor Rectora:

Rosa Adelina Rodríguez Rodríguez

Asunto: Invitación a participar del trabajo de grado titulado "Estado de los Proyectos Ambientales Escolares-PRAE como Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Bogotá, Colombia" Adelantado en la maestría en Ciencias Ambientales y Conservación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro-UFRJ

Reciba un cordial saludo Rectora Rosa Adelina Rodríguez Rodríguez

En primera instancia reciba un cordial saludo de mi parte y mis más sinceros agradecimientos por la comprometida labor que realiza día a día para fortalecer y aunar esfuerzos en pro de la educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Bogotá .

En el marco de un ejercicio riguroso, corresponsable que le apunta a reconocer los esfuerzos que desde la escuela se han generado para la puesta en marcha de una política pública en torno a la inclusión de la dimensión ambiental en los colegios y teniendo como referente la función de la Educación

NUPEM, Avenida São José do Barreto, 764, São José do Barreto, Macaé/RJ
 CEP: 27971-550, Caixa Postal: 119331. Tel: (22) 2141.3951
 E-mail: ppgciac@nupem.ufri.br / <http://www.macaefrj.br/ppgciac/>

14/50



PPG-CIAC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
**CIÊNCIAS AMBIENTAIS
 E CONSERVAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - CAMPUS MACAÉ

la configuración de una Educación Integral. El trabajo con la IED se dividiría en dos objetivos: 1) Conocer el Proyecto Ambiental Escolar-PRAE del colegio para trabajar el documento desde las tres categorías de análisis anteriormente planteadas. 2) Desarrollar un instrumento (entrevista semiestructurada) con diferentes actores de la IED para reconocer avances, dificultades y potencialidades del trabajo ambiental de la escuela en su día a día.

Agradezco de antemano su apoyo en el proyecto pues este trabajo colaborativo beneficiaría los procesos de investigación y transferencia de conocimientos entre dos países con altos índices de investigación académica, además de proporcionar resultados y reflexiones para el reconocimiento y mejora de la educación ambiental en Bogotá.

Atentamente;

Bo
 Alejandra Huérfano
 10/10-2016
 Retora

Laísa Maria Freire dos Santos

Orientadora del proyecto de investigación
 PhD en Educación en Ciencias y Salud -
 NUTES-UFRJ
 Profesora de la Universidad Federal de Rio de
 Janeiro-UFR, Registro: 2494694

Gina Alejandra Huérfano Aguilar
 C.C 1019025172 de Bta
 Licenciada en Biología-Universidad Francisco
 José de Caldas- UDFJC
 Estudiante de Maestría en Ciencia Ambientales
 y Conservación-UFRJ

Para respuesta a la solicitud a los siguientes correos: alejandrahuerfano@ufrj.br
alejandrahuerfano@gmail.com aleja1788@hotmail.com

NUPEM, Avenida São José do Barreto, 764, São José do Barreto, Macaé/RJ
 CEP: 27971-550, Caixa Postal: 119331. Tel: (22) 2141.3951
 E-mail: ppgciac@nupem.ufrj.br / <http://www.macaé.ufrj.br/ppgciac/>

7.3 Anexo. Instrumento entrevista.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ

MESTRADO EM CIENCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO

Investigación “Proyectos Ambientales Escolares PRAE como

Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.”

Instrumento entrevista adaptado²³ :

Dirigida al grupo que lidera el Proyecto Ambiental Escolar -PRAE

Participante: _____

Entrevistadora: Alejandra Huérfano

Inicia la entrevistadora: saluda y preguntan al entrevistado si está de acuerdo que sea grabado.

Posterior a esto el entrevistado inicio diciendo su nombre y su cargo en el colegio

Entrevistadora: ¿Nos puede comentar un poco de su experiencia académica y profesional, así como el tiempo que lleva en la institución?

VISIÓN INDIVIDUAL:

VISIÓN AMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

1. ¿De qué manera describe usted el ambiente?
2. Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio ambiente?
3. ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?
4. ¿Para usted cuales son los objetivos de la Educación Ambiental?
5. ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?
6. ¿Para usted que es participación?
7. ¿Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución educativa?.

VISIÓN GLOBAL

Entrevistadora: ¿Nos podría comentar sobre el Proyecto Ambiental Escolar del colegio y que cual es su papel en el desarrollo de este?

Entrevistadora: ¿Desde el PRAE, que se entiende por Ambiente y Educación Ambiental?

VISIÓN INTERDISCIPLINARIEDAD

1. ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares cómo mecanismo para incluir la dimensión ambiental en la escuela?
2. ¿Para usted que es interdisciplinariedad?

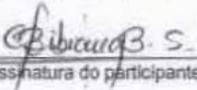
²³ RUIZ CARRIÓN, Lady Carolina; LLANOS LOZANO, Norma Alexandra. Representaciones sociales de ambiente que poseen los estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá y sus implicaciones en el desarrollo del PRAE. *Revista Virtual EDUCyT*, 2013, vol. 4.

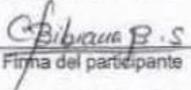
3. ¿Cree usted que El PRAE de la institución, reconoce el principio de interdisciplinariedad que orienta la educación ambiental?
4. Metodológicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?

VISIÓN PARTICIPACIÓN

5. ¿Qué mecanismos de participación contempla el PRAE de la institución?
6. ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan del PRAE?
7. ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados de los PRAE?
8. ¿Qué actores Institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y de qué forma?
9. ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución?
10. ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE?

7.4 Anexo. Termino de consentimiento libre y claro de docentes IED.TC.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		
<p>Prezado(a) Colaborador(a): Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Projetos Ambientais Escolares PRAEs como estratégia de implementação da educação ambiental na educação básica e media na Colômbia" cujos objetivos e justificativas são: Analisar o estado dos PRAEs de algumas instituições educativas a partir dos lineamentos básicos e princípios fundamentais planejados na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com o fim de evidenciar avanços, dificuldades e novas propostas na implementação da Educação Ambiental.</p>		
<ol style="list-style-type: none"> PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua contribuição no referido estudo será através de entrevistas e questionários, os quais serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que você nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento nem quando os resultados forem apresentados. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a estudante pesquisadora: <u>Alejandra Huérano Aguilar</u> com e-mail <u>alejandrahuerano0@gmail.com</u> e número telefônico 3114530262 e sua orientadora <u>Dra. Laisa Maria Freire dos Santos</u> com e-mail <u>laisa@biologia.ufrj.br</u> RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. 		
 Assinatura do participante		
Local e data:	Bogotá, febrero 1 de 2017.	
Nome do participante	Claudia Bibiana Parraquin Sierra.	
Assinatura da coordenação o pesquisador	Alejandra	

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO	
TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIVRE Y CLARO		
<p>Apreciado(a) colaborador(a): Usted está siendo invitado a participar de la investigación "Proyectos Ambientales Escolares PRAEs como Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.", cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAEs de algunas instituciones educativas a partir de los Lineamientos Básicos y Principios Fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.</p>		
<ol style="list-style-type: none"> PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN: Su contribución en lo que se refiere al estudio será a través de entrevistas y cuestionarios, los cuales serán grabados en audio y video para su posterior transcripción y análisis. Su participación es voluntaria, usted tiene la libertad de no querer participar y puede desistir en cualquier momento. CONFIDENCIALIDAD: Todas las informaciones que usted nos presenta serán utilizadas solamente para esta investigación. Su entrevista quedará en secreto y su nombre no se colocará en ningún documento, ni cuando los resultados sean presentados. ACLARACIONES: Si tiene alguna duda al respecto de la investigación o de los métodos utilizados en la misma se puede contactar en cualquier momento con la estudiante investigadora: <u>Alejandra Huérano Aguilar</u> con e-mail <u>alejandrahuerano0@gmail.com</u> e número telefónico 3114530262 o su orientadora <u>Dra. Laisa Maria Freire dos Santos</u> con e-mail <u>laisa@biologia.ufrj.br</u> RECURSO DE GASTOS: En caso que usted acepte participar de la investigación, no recibirá ningún tipo de remuneración. 		
 Firma del participante		
Lugar y Fecha:	Bogotá, febrero 1 de 2017.	
Nombre del participante	Claudia Bibiana Parraquin Sierra.	
Firma de la coordinación o del investigador	Alejandra	
 Vo.Bo. Rectoría Colegio Tomás Carrasquilla IED		



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ
PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezado(a) Colaborador(a): Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Projetos Ambientais Escolares PRAEs como estratégia de implementação da educação ambiental na educação básica e média na Colômbia" cujos objetivos e justificativas são: Analisar o estado dos PRAEs de algumas instituições educativas a partir dos lineamentos básicos e princípios fundamentais planejados na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com o fim de evidenciar avanços, dificuldades e novas propostas na implementação da Educação Ambiental.

- PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua contribuição no referido estudo será através de entrevistas e questionários, os quais serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento.
- CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que você nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento nem quando os resultados forem apresentados.
- ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a estudante pesquisadora: *Alejandra Huérfano Aguilar* com e-mail alejandrahuerfano0@gmail.com e número telefônico 3114530262 e sua orientadora *Dra. Laisa Maria Freire dos Santos* com e-mail laisa@biologia.ufrj.br
- RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

Assinatura do participante

Local e data:	08.06.17
Nome do participante	Freddy H. Jimes O.
Assinatura da coordenação o pesquisador	Meyandra



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ
PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO



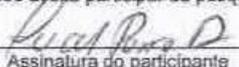
Apreciado(a) colaborador(a): Usted está siendo invitado a participar de la investigación "Proyectos Ambientales Escolares PRAEs como Estrategia de implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.", cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAEs de algunas instituciones educativas a partir de los Lineamientos Básicos y Principios Fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.

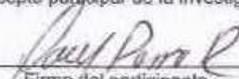
- PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:** Su contribución en lo que se refiere al estudio será a través de entrevistas y cuestionarios, los cuales serán grabados en audio y vídeo para su posterior transcripción y análisis. Su participación es voluntaria, usted tiene la libertad de no querer participar y puede desistir en cualquier momento.
- CONFIDENCIALIDAD:** Todas las informaciones que usted nos presenta serán utilizadas solamente para esta investigación. Su entrevista quedará en secreto y su nombre no se colocará en ningún documento, ni cuando los resultados sean presentados.
- ACLARACIONES:** Si tiene alguna duda al respecto de la investigación o de los métodos utilizados en la misma se puede contactar en cualquier momento con la estudiante investigadora: *Alejandra Huérfano Aguilar* con e-mail alejandrahuerfano0@gmail.com e número telefónico 3114530262 o su orientadora *Dra. Laisa Maria Freire dos Santos* con e-mail laisa@biologia.ufrj.br
- RECURSO DE GASTOS:** En caso que usted acepte participar de la investigación, no recibirá ningún tipo de remuneración.

Firma del participante

Lugar y Fecha:	08.06.17
Nombre del participante	Freddy H. Jimes O.
Firma de la coordinación o del investigador	Meyandra

7.5 Anexo. Termino de consentimiento libre y claro de docentes IED. JFB.

 UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C. COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO	
APROBACION RES. 7527 NOVIEMBRE 20 DE 1998NIT 860532427-4 Dane No: 11100129916 Localidad: Doce.		
TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO		
<p>Prezado(a) Colaborador(a): Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Projetos Ambientais Escolares PRAEs como estratégia de implementação da educação ambiental na educação básica e média na Colômbia" cujos objetivos e justificativas são: Analisar o estado dos PRAEs de algumas instituições educativas a partir dos lineamentos básicos e princípios fundamentais planejados na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com o fim de evidenciar avanços, dificuldades e novas propostas na implementação da Educação Ambiental.</p>		
<ol style="list-style-type: none"> PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua contribuição no referido estudo será através de entrevistas e questionários, os quais serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que você nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento nem quando os resultados forem apresentados. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a estudante pesquisadora: <i>Alejandra Huérano Aguilar</i> com e-mail alejandrahuerano0@gmail.com e número telefônico 3114530262 e sua orientadora <i>Dra. Laisa Maria Freire dos Santos</i> com e-mail laisa@biologia.ufrj.br RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. 		
 Assinatura do participante		
Local e data:	08-Feb-2017	
Nome do participante	Lucy Parra	
Assinatura da coordenação o pesquisador	Alejandra Huérano	

 UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C. COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO	
APROBACION RES. 7527 NOVIEMBRE 20 DE 1998NIT 860532427-4 Dane No: 11100129916 Localidad: Doce.		
TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIVRE Y CLARO		
<p>Apreciado(a) colaborador(a): Usted está siendo invitado a participar de la investigación "Proyectos Ambientales Escolares PRAEs como Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.", cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAEs de algunas instituciones educativas a partir de los Lineamientos Básicos y Principios Fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.</p>		
<ol style="list-style-type: none"> PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN: Su contribución en lo que se refiere al estudio será a través de entrevistas y cuestionarios, los cuales serán grabados en audio y video para su posterior transcripción y análisis. Su participación es voluntaria, usted tiene la libertad de no querer participar y puede desistir en cualquier momento. CONFIDENCIALIDAD: Todas las informaciones que usted nos presenta serán utilizadas solamente para esta investigación. Su entrevista quedará en secreto y su nombre no se colocará en ningún documento, ni cuando los resultados sean presentados. ACLARACIONES: Si tiene alguna duda al respecto de la investigación o de los métodos utilizados en la misma se puede contactar en cualquier momento con la estudiante investigadora: <i>Alejandra Huérano Aguilar</i> con e-mail alejandrahuerano0@gmail.com e número telefónico 3114530262 o su orientadora <i>Dra. Laisa Maria Freire dos Santos</i> con e-mail laisa@biologia.ufrj.br RECURSO DE GASTOS: En caso que usted acepte participar de la investigación, no recibirá ningún tipo de remuneración. 		
 Firma del participante		
Lugar y Fecha:	08-Feb-2017	
Nombre del participante	Lucy Parra	
Firma de la coordinación o del investigador	Alejandra Huérano	



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ
PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.
COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO

APROBACION RES. 7527 NOVIEMBRE 20 DE 1998NIT 860532427-4
Dane No: 11100129916
Localidad: Doce.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a): Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Projetos Ambientais Escolares PRAEs como estratégia de implementação da educação ambiental na educação básica e média na Colômbia" cujos objetivos e justificativas são: Analisar o estado dos PRAEs de algumas instituições educativas a partir dos lineamentos básicos e princípios fundamentais planejados na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com o fim de evidenciar avanços, dificuldades e novas propostas na implementação da Educação Ambiental.

- PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua contribuição no referido estudo será através de entrevistas e questionários, os quais serão gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento.
- CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que você nos fornece serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não constará em nenhum documento nem quando os resultados forem apresentados.
- ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a estudante pesquisadora: *Alejandra Huérfano Aguilar* com e-mail alejandrahuerfano0@gmail.com e número telefônico 3114530262 e sua orientadora *Dra. Laisa Maria Freire dos Santos* com e-mail laisa@biologia.ufrj.br
- RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.


Assinatura do participante

Local e data:	Feb. 1/17
Nome do participante	Romelia Juste C.
Assinatura da coordenação o pesquisador	Alejandra Huérfano



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-CAMPUS MACAÉ
PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS E CONSERVAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCACION DE BOGOTA D.C.
COLEGIO JUAN FRANCISCO BERBEO

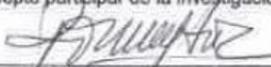
APROBACION RES. 7527 NOVIEMBRE 20 DE 1998NIT 860532427-4
Dane No: 11100129916
Localidad: Doce.



TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIVRE Y CLARO

Apreciado(a) colaborador(a): Usted está siendo invitado a participar de la investigación "Proyectos Ambientales Escolares PRAEs como Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.", cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAEs de algunas instituciones educativas a partir de los Lineamientos Básicos y Principios Fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.

- PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:** Su contribución en lo que se refiere al estudio será a través de entrevistas y cuestionarios, los cuales serán grabados en audio y vídeo para su posterior transcripción y análisis. Su participación es voluntaria, usted tiene la libertad de no querer participar y puede desistir en cualquier momento.
- CONFIDENCIALIDAD:** Todas las informaciones que usted nos presenta serán utilizadas solamente para esta investigación. Su entrevista quedará en secreto y su nombre no se colocará en ningún documento, ni cuando los resultados sean presentados.
- ACLARACIONES:** Si tiene alguna duda al respecto de la investigación o de los métodos utilizados en la misma se puede contactar en cualquier momento con la estudiante investigadora: *Alejandra Huérfano Aguilar* con e-mail alejandrahuerfano0@gmail.com e número telefónico 3114530262 o su orientadora *Dra. Laisa Maria Freire dos Santos* con e-mail laisa@biologia.ufrj.br
- RECURSO DE GASTOS:** En caso que usted acepte participar de la investigación, no recibirá ningún tipo de remuneración.


Firma del participante

Lugar y Fecha:	Feb. 1/17
Nombre del participante	Romelia Juste Castro.
Firma de la coordinación o del investigador	Alejandra Huérfano

7.6 Anexo. Evaluación de pares del formato de entrevista.

7.6.1 Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 1.

INSTRUMENTO DE VALIDACION DE ENTREVISTA

(GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)

EVALUADORA 1: Luisa Fernanda Meja Toro

El presente instrumento tiene como fin validar el instrumento cuestionario del proyecto de investigación “Proyectos Ambientales Escolares PRAE cómo Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.”, cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAE de algunas instituciones educativas a partir de los lineamientos básicos y principios fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.

Las tres categorías a analizar con el instrumento son:

1. Visión sistémica de ambiente
2. Educación ambiental interdisciplinar
3. Participación de la comunidad educativa

Se sugiere se dé una calificación de 1 a 5 en cada uno de los ítems siendo 1 la puntuación menor y 5 la puntuación mayor. Agradecemos su colaboración en este proyecto.

Validación Instrumento ENTREVISTA (GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)					
Pregunta	Coherencia	Claridad	Concisión	Pertinencia	Recomendaciones
VISION ESCOLAR					
1. ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?	5	5	5	5	Empezar por la visión “conceptual” para saber llevar y conducir estas preguntas.
2. ¿Cómo ve usted los procesos de educación ambiental que se dan en la institución?	5	5	5	5	
3. ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares?	4	4	4	4	Redacción, se pregunta por los PRAE en general o por el de la institución.
VISION “CONCEPTUAL”					
4. Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio ambiente?	4	5	5	3	Revisar la pertinencia de explorar este criterio dentro de la investigación.
5. ¿De qué manera describe usted el ambiente?	5	5	5	5	Podría pensarse en hacer la pregunta orientada al ambiente que relaciona a la institución educativa?
6. ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?	5	5	5	5	

7. ¿Desde el PRAE, que se entiende por Ambiente y Educación Ambiental?	4	4	4	4	Aclarar si se pregunta por el PRAE cómo propuesta nacional o el de la institución.
VISIÓN "PROCESO E IMPLEMENTACIÓN"					
8. ¿Cuáles de los siguientes principios rectores para la Educación Ambiental, se tienen en cuenta en el PRAE?	3	4	4	4	Incompleta.
9. ¿El PRAE, reconoce el principio de interdisciplinariedad que orienta la educación ambiental?	4	4	4	5	Redacción.
10. ¿Metodológicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?	4	4	4	5	Redacción más clara para los estudiantes.
11. ¿Qué son los mecanismos de participación que contempla el PRAE?	5	5	4	5	
12. ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan activamente en el PRAE?	5	5	5	5	
13. ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados de los PRAE?	5	5	5	5	
14. ¿Qué actores Institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y su nivel de participación.	5	5	5	5	
15. ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE	5	5	5	5	
16. ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución	5	5	5	5	

7.6.2 Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 2.

INSTRUMENTO DE VALIDACION DE ENTREVISTA

(GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)

EVALUADORA 2: **Norma Alexandra Llanos Lozano**

El presente instrumento tiene como fin validar el instrumento cuestionario del proyecto de investigación “Proyectos Ambientales Escolares PRAE cómo Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.”, cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAE de algunas instituciones educativas a partir de los lineamientos básicos y principios fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.

Las tres categorías a analizar con el instrumento son:

4. Visión sistémica de ambiente
5. Educación ambiental interdisciplinar
6. Participación de la comunidad educativa

Se sugiere se dé una calificación de 1 a 5 en cada uno de los ítems siendo 1 la puntuación menor y 5 la puntuación mayor. Agradecemos su colaboración en este proyecto.

Validación Instrumento ENTREVISTA (GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)					
Pregunta	Coherencia	Claridad	Concisión	Pertinencia	Recomendaciones
VISION ESCOLAR					
17. ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?	5	5	5	5	
18. ¿Cómo ve usted los procesos de educación ambiental que se dan en la institución?	5	4	5	5	Cómo ve usted en términos de que, de efectividad, de eficacia, de interés, de sensibilización???
19. ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares?	5	5	5	5	
VISION “CONCEPTUAL”					
20. Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio ambiente?	5	5	5	5	
21. ¿De qué manera describe usted el ambiente?	5	5	5	5	
22. ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?	4	4	4	4	Es fácil para niños describir la educación ambiental yo utilizaría otro término que permita más llegar a la respuesta que tú quieres, creo que es complejo describir la educación ambiental

23. ¿Desde el PRAE, que se entiende por Ambiente y Educación Ambiental?	5	5	5	5	
VISIÓN "PROCESO E IMPLEMENTACIÓN"					
24. ¿Cuáles de los siguientes principios rectores para la Educación Ambiental, se tienen en cuenta en el PRAE?	5	4	5	5	Supongo que se describen los principios rectores
25. ¿El PRAE, reconoce el principio de interdisciplinariedad que orienta la educación ambiental?	4	4	4	4	El grupo PRAE está conformado por niños tal vez sea necesario explicar el término de interdisciplinariedad.
26. ¿Metodológicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?	5	5	5	5	
27. ¿Qué son los mecanismos de participación que contempla el PRAE?	3	3	3	3	Que son o cuáles son??
28. ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan activamente en el PRAE?	5	5	5	5	
29. ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados de los PRAE?	5	5	5	5	
30. ¿Qué actores Institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y su nivel de participación.	5	5	5	5	
31. ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE	4	4	4	4	Que dificultades o que acciones ya al ser una dificultad es un limitante entonces la pregunta estaría siendo redundante.
32. ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución	5	5	5	5	Es importante tener en cuenta que el grupo PRAE por lo general está conformado por niños de grado Cuarto en adelante y de ser así es necesario aterrizar las preguntas a un lenguaje y a un contexto más entendible para los niños, ya que estas son bastante elaboradas cómo para personas que tienen un vocabulario más técnico tal vez.

7.6.3 Anexo. Evaluación formato de entrevista. Evaluadora 3.

INSTRUMENTO DE VALIDACION DE ENTREVISTA

(GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)

EVALUADORA 3: **Carolina Ruiz Carrión**

El presente instrumento tiene como fin validar el instrumento cuestionario del proyecto de investigación “Proyectos Ambientales Escolares PRAE cómo Estrategia de Implementación de la Educación Ambiental en la Educación Básica y Media en Colombia.”, cuyo objetivo y justificativa es: analizar el estado de los PRAE de algunas instituciones educativas a partir de los lineamientos básicos y principios fundamentales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental-PNEA, con el fin de evidenciar avances, dificultades y nuevas propuestas en la implementación de la Educación Ambiental.

Las tres categorías a analizar con el instrumento son:

7. Visión sistémica de ambiente
8. Educación ambiental interdisciplinar
9. Participación de la comunidad educativa

Se sugiere se dé una calificación de 1 a 5 en cada uno de los ítems siendo 1 la puntuación menor y 5 la puntuación mayor. Agradecemos su colaboración en este proyecto.

Validación Instrumento ENTREVISTA (GRUPO QUE LIDERA EL PRAE)					
Pregunta	Coherencia	Claridad	Concisión	Pertinencia	Recomendaciones
VISION ESCOLAR					
33. ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?	5	5	5	5	
34. ¿Cómo ve usted los procesos de educación ambiental que se dan en la institución?	4	4	4	4	
35. ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares?	4	4	4	4	Esta pregunta debería abrir a otras que permitan indagar más informaciones
VISIÓN “CONCEPTUAL”					
36. Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio ambiente?	5	5	5	5	
37. ¿De qué manera describe usted el ambiente?	3	3	3	3	¿Describa el ambiente?
38. ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?	3	3	3	3	¿Describa la educación ambiental?

39. ¿Desde el PRAE, que se entiende por Ambiente y Educación Ambiental?	5	5	5	5	
VISIÓN "PROCESO E IMPLEMENTACIÓN"					
40. ¿Cuáles de los siguientes principios rectores para la Educación Ambiental, se tienen en cuenta en el PRAE?	4	4	4	4	
41. ¿El PRAE, reconoce el principio de interdisciplinariedad que orienta la educación ambiental?	4	4	4	4	
42. ¿Metodológicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?	5	5	5	5	
43. ¿Qué son los mecanismos de participación que contempla el PRAE?	5	5	5	5	
44. ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan activamente en el PRAE?	4	4	4	4	
45. ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados de los PRAE?	4	4	4	4	
46. ¿Qué actores Institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y su nivel de participación.	4	4	4	4	
47. ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE	4	4	4	4	
48. ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución	5	5	5	5	

7.7 Anexo. Transcripción de entrevistas docentes del IED.JFB.

7.7.1 Anexo. Transcripción de entrevistas docente Lucy Parra.

1 ENTREVISTA PROFESORA LUCY PARRA

2 **Inicia la entrevistadora:** nos encontramos en el colegio Juan Francisco Berbeo con el fin de
3 realizar la entrevista que se enmarca dentro de la investigación proyectos Ambientales
4 Escolares PRAEs como estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación
5 básica y media en Colombia.

6 **L.P:** Yo soy Lucy Parra, soy docente del colegio distrital Juan Francisco Berbeo en primaria y
7 lidero el PRAE de esta institución.

8 **E:** ¿Nos puede comentar un poco de su experiencia académica y profesional, así como el tiempo
9 que lleva en la institución?

10 **L.P:** Llevo desde el año 2001, soy docente nombrada en primaria y todo lo que se ha hecho a
11 nivel de PRAE y a nivel de ambiente lo hemos construido. Todo se ha participado en todas las
12 campañas, hemos hecho el PRAE desde la primera palabra hasta la última.

13 **E:** esta visión individual, en una concepción personal y ya después nos adentramos un poco al
14 tema de la institución.

15 **E:** ¿Entonces desde su profesión y desde su perspectiva de qué manera describe usted el
16 ambiente?

17 **L.P:** El ambiente es toda una serie de factores tanto internos como externos que rodean al
18 individuo a un ser vivo.

19 **E:** Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio
20 ambiente?

21 **L.P:** Ehhhh. Yo pienso que ambiente es a nivel general y el medio ambiente es lo que nos rodea,
22 lo más próximo.

23 **E:** ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?

24 **L.P:** La educación ambiental son una serie de temáticas que se desarrollan a nivel de la escuela
25 y se incluyen dentro del currículo para sensibilizar a los estudiantes con relación a los temas
26 ambientales

27 **E:** temas ambientales para ustedes, ¿para usted son qué tipo de temas?

28 **L.P:** Temas ambientales para mí son ehheh son manejo de residuos sólidos ehheh la que, el
29 manejo del agua, del medio ambiente, el manejo de la ecología humana, todas esas series
30 temáticas, todas esas series de temáticas que... que influyen en el individuo y que nos rodean y
31 que estamos a diario teniendo contacto con ellos.

32 **E:** ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?

33 **L.P:** El termino ambiente con los procesos que se dan en la escuela, nosotros los desarrollamos
34 acá en este momento, los estamos desarrollando con... con, a través de proyectos de aula,
35 entonces los trabajamos con diferentes materias, con diferentes temáticas para que poderlas
36 desarrollar, que solamente no sea el área de ciencias la que... la que se encarga de incluir los
37 temas ambientales, sino que los temas ambientales también forman parte de las diferentes
38 disciplinas del saber.

39 **E:** ¿Para usted que es participación?

40 **L.P:** Para mi participación es, ehhehh participación...silencio...participar es ehheh como formar de
41 las partes...de las situaciones prácticas, de las actividades ehheh tener contacto con ellas y
42 desarrollarlas.

43 **E:** ¿Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución
44 educativa?

45 **L.P:** La educación ambiental que... pues lógicamente para que haya una ehhh educación
46 ambiental es necesario que se desarrollan cierto tipo de campañas y esas temáticas tienen que
47 desarrollarse las personas los seres humanos, las personas que viven dentro de la institución
48 que son la comunidad, entonces ellos desarrollan las temáticas que se proponen en las
49 diferentes actividades. Porque quien más las desarrolla.

50 **E:** ¿Nos podría comentar sobre el Proyecto Ambiental Escolar del colegio y que cual es su papel
51 en el desarrollo de este?

52 **L.P:** EHHHH el proyecto ambiental del colegio está basado en la prevención del riesgo, eh
53 nosotros vimos una serie de temáticas, una serie de problemas que tiene la institución, es más
54 ya hemos resuelto algunos de ellos...a través de la gestión porque pues ellos se llevaron a cabo,
55 nosotros nos dimos cuenta que la institución tenía una problemática por ejemplo, la planta física,
56 desde un principio gestionamos y es más hasta el momento que nos cambiaron el edificio, nos
57 cambiaron la planta física, lo volvieron a construir. Y yo he tenido a mi cargo como que... como la
58 construcción de todos estos procesos, participando y como liderando LOS procesos, veo en los
59 últimos años, en los últimos años, en el pasado y este que ha sido muy difícil (acentúa la
60 palabra difícil) debido a que uno está totalmente, constantemente en el aula poniendo
61 proponiendo una serie de responsabilidades que conllevan la jornada única, pero pues de todas
62 maneras los procesos están ahí y ya están uno a su modo a su manera mientras esto se
63 organiza mejor para que se puedan desarrollar las temáticas.

64 **E:** ¿Desde el establecimiento del PRAE, que se entiende por Ambiente y Educación Ambiental,
65 como está planteado en el PRAE?

66 **L.P:** Ehhh ambiente es pues a nivel general todo lo que rodea al individuo...ehhhh como ya lo
67 dije medio ambiente, creo que es como en la parte más próxima del individuo, ambiente es a
68 nivel general y la educación ambiental, nosotros tenemos unas partes de las temáticas, una
69 partes de los...de las desarrollo de actividades a nivel de introducción de las temas ambientales
70 dentro del currículo, entonces esto lo hemos venido haciendo poco a poco.

71 **E:** ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares como mecanismo para
72 incluir la dimensión ambiental en la escuela?

73 **L.P:** Ehhhhhh los PRAES son muy importantes porque a través de ellos involucramos ciertas
74 temáticas y ciertos proyectos que desarrollamos y pretende sensibilizar a los estudiantes y
75 sensibilizar a la comunidad educativa frente a esas temáticas.

76 **E:** ¿Considera usted que ese mecanismo de inclusión es efectivo dentro de los PRAES acá en el
77 país?

78 **L.P:** Yo pienso que los PRAES en el país se están llevando a cabo como actividades chiquitas,
79 si como actividades chiquitas no un proyecto macro que transforme la parte de...de la
80 sensibilidad ante el ambiente de las personas, una actividad recoger tapitas, recoger papelitos
81 eso no es, es que el niño entienda que hay una problemática en el ambiente y que él es, el
82 participa de ese deterioro del ambiente o participa del mejoramiento del ambiente.

83 **E:** Entonces de acuerdo a eso, ¿cuál consideraría que son los mecanismos efectivos para
84 que...para que no se vea como una actividad chiquita y desligada de, sino algo más?

85 **L.P:** Considero que por lo general las actividades del PRAE las desarrollan una o dos o tres
86 personas dentro de la institución y una o dos personas dentro de la institución que aparte de eso
87 tienen una carga académica grandísima, tienen una responsabilidad grandísima, como es el gran
88 número de estudiantes de un aula como ve en este momento como 38 niños dentro del aula,

89 donde tengo que estarlos controlando porque o si no se me salen de las manos, a qué horas yo
 90 los dejo y me voy para otro lado, entonces tiene que haber políticas a nivel ni siquiera de la
 91 institución porque esto viene de la Secretaría de Educación, políticas distritales, nacionales,
 92 incluso mundiales donde hayan unos espacios para los docentes y las personas encargadas que
 93 no sea uno o dos sino que sean todos que estamos jugando al mismo cuento y vayamos en la
 94 misma dirección o sino qué hacemos. Esto como proyectico se queda escrito, pero...pero si no
 95 trasciende porque es que...cuéntame a qué hora, a ti no te queda tiempo ni siquiera de
 96 trascender en tu casa porque tú tienes muchas cosas que hacer, se te pasan muchas cosas, que
 97 será acá, allá que son dos o tres (hijos) y acá que son treinta y ocho o cuarenta personas que
 98 ...por las cuales tenemos que responder, pero pues de todas maneras tiene que haber políticas
 99 mucho más efectivas, donde al docente o al grupo que lidere se le dé un tiempo dentro de
 100 su...dentro de su pensum, dentro de su tiempo para que el haga cosas. Porque cuénteme, será
 101 que yo me vengo por la noche a venir a hacer los proyectos acá, a venir a planear acá donde yo
 102 tengo una serie de cosas que hacer en casa y aparte de eso me llevo todo el trabajo porque es
 103 que son...yo soy docente de primaria, y dictó matemática, ciencias, sociales, español, lectura
 104 crítica, ética, todo y de todo tengo tener mínimo 5 notas por curso

105 E: ¿Para usted que es interdisciplinariedad?

106 L.P: Interdisciplinariedad es que no solamente se participa una disciplina del saber sino
 107 participan muchas disciplinas porque es que Interdisciplinariedad es cuando uno desarrolla una
 108 actividad que se involucran todas las disciplinas del saber, ciencias, matemáticas, sociales,
 109 geometría, ética, todo, todo forma parte de un concepto, yo doy un concepto en matemáticas
 110 acá, pero el concepto matemático es interdisciplinar porque yo divido, yo no divido solamente
 111 como algoritmo, sino yo divido en la...divido en mi trabajo, divido los gastos, divido el país, divido
 112 muchas cosas donde yo puedo aplicar un concepto a todas las disciplinas del saber.

113 E: ¿Cree usted que El PRAE de la institución, reconoce el principio de interdisciplinariedad que
 114 orienta la educación ambiental?

115 P2: Si, si porque nosotros en el momento que hemos podido desarrollar actividades los hemos
 116 hecho a través de varias disciplinas del saber, nosotros hemos interactuado con español, con
 117 ciencias, con artística, con ética, con varias disciplinas del saber porque eso así lo amerita,
 118 porque yo no puedo solamente ciencias naturales.

119 E: Metodológicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?

120 L.P: Metodológicamente nosotros lo hacemos a través de proyectos de aula inicialmente, ehh
 121 donde por lo general los maestros todos tenemos que tener un proyecto de aula que involucre
 122 varias disciplinas del saber y a través de eso...a través de esa situación nosotros lo hacemos y lo
 123 hacemos bajo tres procesos, primero una sensibilización, luego un desarrollo de actividades y
 124 luego tenemos la evaluación con formatos.

125 E: ¿Qué mecanismos de participación contempla el PRAE de la institución?

126 L.P: a través de actividades (3 veces) donde participan todos los estamentos de la institución,
 127 ehh y eso se hace en las (silencio)... y eso se hace enrrn las horas deeee...de que... eh
 128 donde el director de grupo realiza las actividades y todas las personas nos vamos y nos
 129 dirigimos a los cursos que nos corresponden como dirección de grupo para tener esa parte de
 130 desarrollo de actividades, tenemos a veces comparsas, a veces días de celebraciones, de
 131 fechas, ehh celebración de actividades internas o externas del colegio.

132 E: ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan del PRAE?

133 L.P: ehhhh por lo general las personas internas porque las externas por lo general siempre nos...
134 A nosotros nos tienen la disculpa, si no vienen ni siquiera por el boletín del niño mucho menos a
135 participar con las actividades de la comunidad.

136 E: ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados del
137 PRAE?

138 L.P: Estamos los...los docentes de ciencias naturales.

139 E: ¿Qué actores Institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y de que forma?

140 L.P: Uhhhh si a través del tiempo si, muchas instituciones, ONG y el JBB, PELDAR... ehhs y
141 otras instituciones que nos han colaborado con el PRAE. Lo que pasa es que últimamente nos
142 ha tocado ceñirnos a la jornada única y la jornada única la implementación es muy complicada
143 ya después que nos implementemos se empiezan a hacer y abrir espacios.

144 E: De qué forma estas instituciones y actores sociales han contribuido en el PRAE?

145 L.P: ehhs nosotros hemos gestionado para que nos capaciten, para que nos den recursos, para
146 que ehhs nosss colaboren con muestreos, con diferentes...a veces vienen y nos colaboran
147 haciendo talleres acá, ehhs también colaborándonos en la parte de la elaboración de los
148 documentos porque también nos traen personas para que nos colaboren con la ejecución de
149 instrumentos y todo eso.

150 E: ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución?

151 L.P: El PRAE ha participado en varios concursos, no hemos quedado de primeras pero si hemos
152 sido de los PRAES representativos del distrito, y debido a todo, a toda esa fama que nos han
153 creado pues nos tenemos aquí "sobados" porque ya somos de los colegios de muestra ya para
154 jornada única. Y jornada única eso implica una serie de desafíos y una serie de sacrificios a nivel
155 individual y a nivel de los niños, a nivel grupal.

156 E: ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE?

157 L.P: ehhhh que los docentes que lideran no tiene los espacios dentro de la que, dentro de la
158 carrera académica, el docente que lidera tiene niños, tiene todo y aparte de eso se echa una
159 cantidad de actividades encima. Dos, que las personas a veces no tiene como esa, esa
160 responsabilidad frente a las actividades, la gente como que no le para a uno bolas, entonces uno
161 piensa que este edificio como que se va a caer... ahhh sí que se caiga, que tenemos que hacer
162 evacuación porque aparte de eso nosotros tenemos el PEG incluido al PRAE porque como
163 manejamos riesgos entonces también hacemos evacuaciones y a ver quién, quien participa la
164 profesora Lucy, quien hace la profesora Lucy, mira con el simple, a nosotros la institución nos da
165 rubro dentro de toda la parte para el proyecto PRAE, pero el proyecto PRAE si la profesora no
166 va, no hace la cotización, si no pide, a qué hora cuénteme, le toca a uno ser tenaz y esa parte, la
167 parte de la comunicación y como la desidia de la gente que hasta que no suceden las cosas
168 entonces no le paramos bolas. |

7.7.2 *Anexo. Transcripción de entrevistas docente Nelson Carranza.*

- 1 **ENTREVISTA PROFESOR NELSON CARRANZA**
- 2 E: nos encontramos en el colegio Juan Francisco Berbeo con el fin de realizar la entrevista que
- 3 se enmarca dentro de la investigación proyectos Ambientales Escolares PRAEs como estrategia
- 4 de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia.
- 5 E: le doy la bienvenida al profesor.
- 6 N.C: Mi nombre es Nelson Carranza, soy el jefe de área de ciencias naturales, profesor de
- 7 química y biología en el colegio Juan Francisco Berbeo en Bogotá, Colombia.
- 8 E: profe nos podría comentar un poco de su experiencia académica y profesional y el tiempo que
- 9 lleva dentro de la institución.
- 10 N.C: En este colegio llevo 13 años, soy docente de biología y de química, tengo especialización
- 11 en lúdica educativa y he escrito dos libros para bachillerato sobre, son de trabajo en biología y
- 12 pedagógicos en biología
- 13 E: vale profe. Profe desde su visión individual, de qué manera describe usted el ambiente?
- 14 N.C: Pues el ambiente es el entorno que rodea un ser y para el cual se ha adaptado,
- 15 básicamente
- 16 E: según su criterio, cree que existen diferencias entre los términos ambiente y medio
- 17 ambiente?
- 18 N.C: Pues el contexto es como netamente sintáctico, ehhhh porque medios quiere decir la mitad
- 19 pero en general son lo mismo para mí. Solamente que para algunos es medio porque significa la
- 20 mitad pero para mí son igual.
- 21 E: De qué manera describe usted la educación ambiental?
- 22 N.C: Pues la educación ambiental es un ejercicio que debemos hacer no solo desde ciencias,
- 23 sino que busca y pretende formar en valores ambientales, es decir formar eso que llamamos
- 24 entre comillas "conciencia ambiental", que tu hagas, lo que tu hagas interfiere sobre los demás y
- 25 lo que buscamos es el menor impacto en los demás. Entonces busca como que reconozcas que
- 26 esos impactos deben reducirse al mínimo en ese ejercicio de la educación ambiental.
- 27 E: Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?
- 28 N.C: Desde muchos aspectos, desde la misma estructuración del currículo, hay un enfoque
- 29 ambiental, donde las áreas primero trabajan hacia el interior y se reconocen y luego trabajan a
- 30 interconectarse con otras áreas y ahí empieza el ejercicio de lo que es con ambiente, entonces
- 31 como buscar esas relación pero también desde lo social y desde lo biológico tenemos esa
- 32 relación de ambiente.
- 33 E: Para usted que es participación?
- 34 N.C: Pues participación es primero tener la voluntad de hacer, de hacer algo en una situación x,
- 35 pero también además de la voluntad, los medios para poder solucionar. Participo en la medida
- 36 en que yo quiero y en la medida en que yo puedo en el ejercicio de participación.
- 37 E: Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución educativa?
- 38 N.C: Pues ummm, en la práctica debería ser como un ejercicio que debería ser sinónimo,
- 39 participar y educación ambiental. Porque la participación también busca como dar soluciones a
- 40 una problemática desde el ejercicio de que yo quiero solucionar y reconocer esa problemática,
- 41 entonces, pero pues en la medida en que las personas, cual es el problema, como la relación de
- 42 eso, hay muy pocas personas comprometidas en participar frente a una problemática ambiental.

43 E: Profe, desde una visión ya más global, teniendo en cuenta en cuenta su visión individual pero
44 ya más dentro de la institución. Nos podría comentar sobre el Proyecto ambiental escolar del
45 colegio y cuál es su papel en el desarrollo de este proyecto?

46 N.C: Pues realmente, yo soy el jefe de área y casi que no soy el directamente responsable sobre
47 el proyecto, lo tiene un docente de mi área, pero lo que hacemos es socializarlo y cómo mirar
48 cómo lo podemos transversalizar, entonces mi papel es básicamente buscar que en el área lo
49 podamos hacer transversal en todos los ejes y en todos los ambientes que desarrollamos desde
50 lo cognitivo.

51 E: Y desde la forma como está planteado el PRAE del colegio, que se entiende en este proyecto
52 por ambiente y EA.

53 N.C: Se entiende la calidad de vida, básicamente busca mejorar la calidad de vida en el
54 ambiente, pues en el entorno que se desarrollan nuestros estudiantes básicamente.

55 E: Y en torno a eso está enfocada la EA?

56 N.C: Y en torno a eso está enfocada pues básicamente.

57 E: Qué opina usted acerca de los Proyectos ambientales escolares como un mecanismo para
58 incluir la dimensión ambiental en la escuela?

59 N.C: Pues que son una excelente propuesta, especialmente para el desarrollo de ese factor
60 democrático que debemos tener, que permite al estudiante desarrollar muchos de los aspectos
61 de esa parte integral que necesitamos, holística de una persona, en cuanto a lo social, en cuanto
62 a lo biológico, en cuanto a lo personal ósea porque, lo que...que queremos nosotros también es
63 que el primer ambiente que tú, entorno que tú quieras reconocer es tu cuerpo, tu cuerpo es tu
64 ambiente y cuando yo reconozco mi cuerpo mejoró mi autoimagen y esta autoimagen me
65 permite interactuar con los otros, básicamente es...

66 E: Y usted considera que estos mecanismos son efectivos dentro de los PRAES acá en el país

67 N.C: Puessss lo que pasa es que a veces los que trabajamos en proyectos ambientales somos
68 como quijotes porque trabajamos sobre utopías, para muchos porque lo único que se visualiza
69 es que el proyecto ambiental va solo a un aspecto muy pequeño que es la, el reciclaje y la
70 recolección de basuras y es muchísimo más amplia, si nosotros... entonces como que se ha
71 perdido la dimensión de esos aspectos a que solamente se visualiza la basura pero eh eh no ha
72 sido tan efectivo en el ejercicio de hacerlo en la parte democrática de la que yo hablo, en la parte
73 que tú te reconozcas como persona, en la parte en la que tu interactúes con el otro y en la parte
74 que tú, que todo lo que tu hagas tiene un impacto sobre el ambiente.

75 E: Y cómo cree usted que serían efectivos esos mecanismos, ósea que ya no se centren los
76 PRAES en esa parte del reciclaje sino que se reconozcan un ambiente más sistémico

77 N.C: Pues eh, la efectividad está en el papel, lo que pasa es que ha sido como difícil
78 comprometer al resto de áreas a que se involucren el papel, porqueee como que nos hemos
79 vuelto cajones en el conocimiento, entonces tenemos un cajón para ciencias, un cajón para
80 matemáticas, un cajón para sociales y el estudiante también tiene cajones en sus procesos
81 cognitivos y a veces se le dificulta hacer ese ejercicio de ver todo en lo global, en lo integral,
82 pues pienso que si deberíamos hacer como un esfuerzo en mirar que la EA pretende que todos
83 trabajemos en lo mismo y para lo mismo, que es conservar el entorno en el que nosotros
84 estamos.

85 E: Para usted que es interdisciplinariedad?

- 86 **N.C:** Pues la palabra misma lo dice, es trabajar...es que disciplinariedad e
87 interdisciplinariedad...si, entonces la disciplinariedad es una disciplina que maneja unos
88 elementos bien determinantes y la interdisciplinariedad es que busca eso que yo te decía desde
89 lo pedagógico que son las áreas cuando se vuelven como la estructuración ambiental, buscar
90 relaciones con otros, entonces la interdisciplinariedad busca que un problema lo miremos desde
91 diferentes ópticas, desde diferentes disciplinas busquemos la solución.
- 92 **E:** Cree usted que el PRAE de la institución reconoce el principio de interdisciplinariedad que
93 orienta la EA?
- 94 **N.C:** En el papel si, en el papel está pero en la práctica no, en la práctica tenemos un serio
95 inconveniente desde el mirar una problemática desde las diferentes áreas de conocimiento.
- 96 **E:** Y porque pues ehhs esa dificultad, cree usted que se relaciona con lo que mencionaba
97 anteriormente de los cajoncitos, de que cada disciplina... (risas del profesor) ...O cual sería la
98 razón
- 99 **N.C:** risas...porque a veces la educación es muy tradicional y aquí en Colombia tenemos un
100 problema y es que ehhs tenemos que cumplir con un programa en unos tiempos determinados,
101 entonces cuando tú trabajas interdisciplinariamente no ves los avances y entonces no cumples
102 con el programa, sino cumples con el programa te evalúan un evaluador externo y obvio que te
103 va ir mal. Entonces hay un a presión entre lo formal, lo formal lo que tú tienes que hacer porque
104 tienes un evaluador externo y lo que deberías hacer, entonces en lo que deberías hacer que es
105 la interdisciplinariedad no ves avances como en las temáticas que tienes que hacerle...así.
- 106 **E:** Metodológicamente, como se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE.
- 107 **N.C:** risas... la idea es abordar un problemática ambiental cercana, un entorno cercano que lo
108 podamos ver desde las diferentes dimensiones del conocimiento y pueda hallar la solución de
109 todo.
- 110 **E:** Que mecanismos de participación contempla el PRAE de la institución?
- 111 **N.C:** Pues tenemos desde comités locales ambientales, grupos de trabajo individual ehhs
112 comités de docentes y estudiantes que trabajamos a lo ambiental, básicamente esos elementos
- 113 **E:** Que actores de la comunidad educativa participan del PRAE?
- 114 **N.C:** Pues esencialmente los de ciencias...jummm. Risas...los estudiantes y paramos de contar.
- 115 **E:** Quienes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados del
116 PRAE?
- 117 **N.C:** Nosotros los profes de ciencias realmente y como con una óptica de la secretaria de
118 educación de Bogotá, básicamente ellos tienen como una matriz donde miramos los resultados y
119 los elementos que ellos quieren evaluar básicamente.
- 120 **E:** A parte de los actores del colegio hay algún tipo de actor institucional externo?
- 121 **N.C:** Si, hemos tenido ayuda del JBB, del hospital de chapinero aquí en Bogotá, de la
122 universidad nacional también de Bogotá, unas universidades privadas como la javeriana,
123 que...que han querido dar elementos de investigación en lo ambiental a los niños especialmente
124 a los estudiantes.
- 125 **E:** Cuales fortalezas tiene el PRAE de esta institución?
- 126 **N.C:** Fortalezas importantes, primero la inclusión por lo que trabajamos con niños de educación
127 especial entonces y cada uno de estos tiene unos elementos particulares, consideramos que si
128 hemos ganado muchísimo en ese aspecto visible que la basura y la recolección de basura y el
129 reciclaje de basuras, con una empresa que nos has ayudado mucho que se llama Sanar, sanar

130 es una empresa que nos colabora, nosotros colaboramos con lo que quedaba del refrigerio y el
131 almuerzo de los niños y los recursos que ellos alcanzan es para hacer tratamientos de cáncer a
132 niños aquí en Bogotá, y los niños se han vuelto como muy conscientes entre comillas del
133 ejercicio entonces la basura ya cada vez hay menos posibilidad de verlas en los lugares que no
134 corresponden.

135 **E:** Que dificultades limitan el desarrollo del PRAE?

136 **N.C:** Lo económico, a veces, el tiempo, lo económico porque a veces los proyectos no se
137 pueden ejecutar eh eh el tiempo porque estamos implementando aquí en Bogotá y en este
138 colegio la jornada única entonces son muchísimas cosas las que hemos tenido que relegar a un
139 segundo plano hasta que como nos establecemos.

140 **E:** Muchísimas gracias.

7.7.3 Anexo. Transcripción de entrevistas Coordinadora Romy Ñuste.

- 1 **ENTREVISTA CON COORDENADORA DE ENLACE ROMY ÑUSTE**
- 2 **Inicia la entrevistadora:** nos encontramos en el colegio Juan Francisco Berbeo con el fin de
- 3 realizar la entrevista que se enmarca dentro de la investigación proyectos Ambientales
- 4 Escolares PRAEs como estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación
- 5 básica y media en Colombia.
- 6 **E:** Buenos Días Profe, por favor me puede regalar su nombre y su cargo en el colegio
- 7 **R.N:** Buenos días mi nombre Romy Ñuste, yo soy en este momento la docente enlace del
- 8 colegio, antes me venía desempeñando como Psicóloga y coordinadora de bachillerato.
- 9 **E:** ¿Nos puede comentar un poco de su experiencia académica y profesional, así como el tiempo
- 10 que lleva en la institución?
- 11 **R.N:** En el colegio llevo 24 años, yo soy Psicóloga, tengo especialización en docencia y tengo
- 12 una especialización también en orientación y aparte de eso tengo una maestría en educación.
- 13 **E:** La idea es tener una entrevista primero sobre la visión individual personal que tiene sobre
- 14 le ambiente y ya después nos adentramos un poco al tema de la institución.
- 15 **E:** ¿De qué manera describe usted el ambiente?
- 16 **R.N:** El ambiente es todo lo que nos rodea, el medio en el que nos desenvolvemos, también
- 17 hace parte de la relaciones que establecemos, hablamos de muchos tipos de ambientes,
- 18 hablamos de muchos tipos de ambientes.
- 19 **E:** Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio
- 20 ambiente?
- 21 **R.N:** Yo creo que sí, medio ambiente lo puedo eh, el medio uno lo puede entender de
- 22 diferentes formas, en matemática se refiere como a la mitad, ennnn, también hablamos medio de
- 23 comunicación, también hablamos de medio ambiente, entonces en ese sentido medio tiene
- 24 muchas acepciones. Y medio ambiente se refiere a ese entorno en el cual nosotros nos
- 25 desenvolvemos y trabajamos y nos eh, vivimos.
- 26 **E:** ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?
- 27 **R.N:** Como yo la veo, educamos ambientalmente es educamos y preparamos y ser conscientes
- 28 de... que si no cuidamos el medio no nos estamos cuidando a nosotros mismos, así debería ser
- 29 esa educación ambiental, ósea, que fuera como parte también del cuidado, de la ética del
- 30 cuidado, de no solamente creer que se refiere a las plantas o a la parte ecológica, sino también
- 31 desde la vida
- 32 **E:** ¿Para usted cuáles son los objetivos de la educación ambiental?
- 33 **R.N:** ¿Cuales son o cuales deberían ser?
- 34 **E:** ¿Cuáles son los que usted reconoce que son los objetivos?
- 35 **R.N:** Yo creo que se ha orientado siempre ha a cuidar el medio ambiente, a ser consciente de
- 36 que el medio ambiente está en peligro. Esos son los objetivos, como más bien ha sido actuar
- 37 frente a las necesidades que vemos, que como que, el medio está en peligro debemos hacer
- 38 cosas para recuperarlo.
- 39 **E:** Y de esos objetivos que usted menciona, cree que hacen falta... (Interfiere a P3: Claro
- 40 muchísimos) ¿Muchísimos cómo cuáles?
- 41 **R.N:** Por ejemplo ser más conscientes, ósea y eso que yo te digo, debería de haber una
- 42 correlación entre el cuidado de la vida también tiene que ver con esa parte del medio ambiente,
- 43 con que, el cuidado de las relaciones, el cuidado no solamente hacia lo deee el medio ambiente

44 hacia la parte ambiental, si como nosotros...yo tengo la idea que uno lo ve es como hacia cuidar
45 el entorno más que las relaciones.

46 E: ¿Cómo cree que se vincula el término ambiente a los procesos que se dan en la escuela?

47 R.N: Siempre se ha hecho como una, hay una dicotomía entre lo que es la parte ecológica, el
48 cuidado ecológico, el cuidado de las plantas, el cuidado del entorno físico y no hay como esas
49 relaciones entre el cuidado, mi cuidado, mi autocuidado y también el cuidado de la naturaleza.

50 E: ¿Para usted que es participación?

51 R.N: La participación tiene que ver con (S)...con el hecho de que yo soy parte, intervengo en un
52 suceso en cualquier situación, es mí, como yo hago parte de ese suceso, eso es participación.

53 E: ¿Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución
54 educativa?

55 R.N: Yo lo veo como por ejemplo, si nosotros eh somos conscientes de que debemos cuidar el
56 entorno entonces yo participo en eso, por ejemplo acá, nosotros hemos trabajado mucho en crear
57 un eh un...en ser...cual es el termino...que nosotros nos preparemos para situaciones que
58 pueden afectarnos, entonces hacemos simulacros entonces en ese sentido creo que hemos
59 vuelto un poquito más conscientes y participamos en esos sucesos que tienen que ver con los
60 simulacros y la prevención y como preparamos para algunos eventos, si como eso!

61 E: ¿Nos podría comentar sobre el Proyecto Ambiental Escolar del colegio y que cual es su papel
62 en el desarrollo de este?

63 R.N: Bueno entonces nosotros acá, yo pienso que todos deberíamos ser parte del proyecto
64 ambiental pero tú sabes que por la dinámicas institucionales acá lo que hay es un equipo PRAE
65 y entonces ellos son como los que lideran todas las cosas que tenemos que hacer respecto al
66 trabajo ambiental y los demás lo que hacemos es participar en esas actividades, pero, pero no
67 somos directamente todos responsables, sino que participamos de lo que se planea.

68 E: ¿Y dentro de ese papel de participante del desarrollo, que reconoce la profe de...sobre el
69 proyecto?

70 R.N: Por ejemplo reconocimos del proyecto ambiental, nosotros teníamos cercas vivas, nosotros
71 también hemos trabajado en capacitar a los chicos, tenemos PRA, tenemos a los chicos vigías,
72 eh tenemos eh... hacemos como se llama... los estudiantes participan en la parte ecológica
73 y también trabajamos muchos simulacros, se trabaja mucho la parte de simulacro, la parte de
74 prevención, la parte de preparación para las situaciones que se puedan presentar

75 E: ¿Y desde el desarrollo de ese PRAE, como se entiende el término de Ambiente y Educación
76 Ambiental?

77 R.N: Yo creo, yo creo que se entiende desde el cuidado del ambiente, desde cuidar la naturaleza
78 más bien, hacia el cuidado de la naturaleza.

79 E: ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares como mecanismo para
80 incluir la dimensión ambiental en la escuela?

81 R.N: Yo creo que se ha quedado como en la parte teórica, porque no, mira su tú hablas con los
82 estudiantes ni siquiera los docentes todos somos., aquí tenemos unos docentes muy
83 comprometidos por ejemplo con el reciclaje, tenemos un proyecto de reciclaje pero no todos
84 tenemos esa misma consciencia ósea que no es insti...quisiéramos que fuera institucional pero
85 eso no se ha logrado

86 E: ¿Ósea los mecanismos no han sido efectivos?

- 87 **R.N:** Ósea tenemos mecanismos, pero no sé qué ha faltado que no ha sido totalmente
88 consciente de que todos debemos de cuidar más, de que todos debemos participar
89 directamente, de que todos debemos tener mayor conciencia.
- 90 **E:** ¿Para usted que es interdisciplinariedad?
- 91 **R.N:** Es trabajar desde todas las áreas, buscando un fin y que cada quien desde suuu...
92 experticia proponga ehhs para un fin común.
- 93 **E:** ¿Cree usted que El PRAE de la institución, reconoce el principio de interdisciplinariedad que
94 orienta la educación ambiental?
- 95 **R.N:** Ósea se ha tratado de trabajar interdisciplinariamente lo que pasa es que por las dinámicas
96 del trabajo de que acelerar... entonces se dan responsabilidades a un área y la gente entiende
97 que esa área la que tiene que como proponer y proyectar y hacer las actividades y los demás
98 participamos en la medida que podemos.
- 99 **E:** ósea si hay un reconocimiento del principio, pero como tal no es efectivo!
- 100 **R.N:** Sí, aja
- 101 **E:** Metodologicamente. ¿Cómo se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?
- 102 **R.N:** Por ejemplo nosotros trabajamos por áreas, entonces las áreas, todas las actividades son
103 institucionales y hay un líder de cada proyecto y se trabaja., no es que solamente el área
104 responsable trabaje, NO, el área responsable direcciona pero se hace el trabajo en conjunto
105 teniendo en cuenta las opiniones de todas las áreas.
- 106 **E:** ¿Qué mecanismos de participación contempla el PRAE de la institución?
- 107 **R.N:** ¿Mecanismos de participación para hacer los trabajos?
- 108 **E:** ¿Si para hacer el desarrollo del PRAE como es la participación?
- 109 **R.N:** Entonces nosotros tenemos reuniones de áreas, tenemos ehhs (S)... Todo se direcciona
110 desde el consejo académico, ehhs también nosotros, se eligen los chicos del proyecto ambiental
111 escolar a través del gobierno escolar.
- 112 **E:** ¿Qué actores de la Comunidad Educativa participan del PRAE?
- 113 **R.N:** Todos, inclusive seee, inclusive el personal administrativo, siempre que tenemos
114 actividades del PRAE se vincula todo la comunidad educativa. Quisiéramos que los padres
115 participaran más pero no es de parte de nosotros, sino que los invitamos pero pues por el tiempo
116 no participan tanto como quisiéramos.
- 117 **E:** ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados del
118 PRAE?
- 119 **R.N:** El... departamento de ciencias.
- 120 **E:** ¿A parte de los actores que están dentro la institución como estudiantes, profesores y
121 administrativas, hay actores Institucionales externos o sociales que hayan intervenido en el
122 desarrollo del PRAE?
- 123 **R.N:** Nosotros hemos trabajado con el... ayyy como se llama eso...nosotros hemos trabajado con
124 la secretaria de educación y se ha trabajado también con el...ayyy como se llama el que queda
125 en la 50...el jardín Botánico.
- 126 **E:** De qué forma estas instituciones y actores sociales han contribuido en el PRAE?
- 127 **R.N:** capacitación, se han hecho encuentros, visitas, ehhs capacitación tanto a docentes como a
128 estudiantes.
- 129 **E:** ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE de su institución?

130 **R.N:** nosotros hemos trabajado mucho ehh hacia el reconocimiento del reciclaje, del cuidado del
131 medio ambiente, eh de también de, de estar atentos a las emergencias, prepararnos para las
132 emergencia. En ese sentido es lo que yo tengo de referente del PRAE.

133 **E:** ¿Qué dificultades limitan el desarrollo del PRAE?

134 **R.N:** el tiempo, quisiéramos tener más tiempo para todas las actividades, el PRAE solo una, un
135 proyecto y nosotros tenemos que es un proyecto que ummm... está inmerso dentro del proyecto
136 educativo institucional, ósea son proyectos transversales y casi que obligatorios. Pero de esos
137 tenemos mil y eso se convierte en activitis, activitis, activitis entonces yo quisiera como que
138 hiciéramos dos o tres cosas pero las hiciéramos bien. |

7.8 Anexo. Transcripción de entrevistas docentes del IED.TC.

7.8.1 Anexo. Transcripción de entrevistas docente Fredy Jaimes

1 **ENTREVISTA PROFESOR FREDY JAIMES**

2 Nos encontramos en el colegio tomas carrasquilla para realizar la entrevista que se enmarca

3 dentro dentro de la investigación proyectos ambientales escolares PRAEs como estrategia de

4 implementación de la Educación Ambiental en la educación básica y media en Colombia .

5 E: Esta entrevista será grabada para efectos de la investigación. Nos encontramos con el

6 profesor Freddy Jaimes. Buenas tardes podría regalar su nombre completo y su cargo en el

7 colegio.

8 F.J: Claro con mucho gusto, Mi nombre es Freddy Humberto Jaimes bolívaes, soy docente de

9 ciencias naturales y educación ambiental en el colegio tomas carrasquilla.

10 E: nos podría comentar un poco de su experiencia académica y profesional Y el tiempo que lleva

11 acá en la institución.

12 F.J: Como docente tengo 18 años de experiencia, eh|trabajando en el sector público llevo 10

13 años en el trabajo para el Distrito capital como docente de ciencias naturales y educación

14 ambiental, también me desempeño como docente en el sector privado. Mi experiencia pues a

15 nivel profesional, pues me ha permitido, uno, el manejo de la disciplina en términos de la

16 asignatura de ciencias, propender siempre por el desarrollo de las competencias a nivel de las

17 ciencias, en los estudiantes y el acercamiento de ellos a todo lo que tiene que ver con el medio

18 natural y físico.

19 E: entrevista estaba está dividido en cuatro momentos, el primero de ellos es acerca de una

20 visión del ambiente y de la educación ambiental a partir de la individualidad de su profesión y de

21 todo su experticia en el campo, otro es la visión global, dónde vamos a entrar a detallar el tema

22 del colegio, una parte de la interdisciplinar y otra de la participación.

23 E: De qué manera describe usted del ambiente desde su conocimiento profesional

24 F.J: para mí el ambiente son las condiciones que ofrece el medio, que ofrece el contexto, el cual

25 pues interactuamos los seres humanos y los seres vivos en general.

26 E: Desde su criterio cree que existen diferencias entre los términos ambiente y medio ambiente

27 F.J: pues son diferentes miradas, yo cuando hago referencia al medio me ubico en el espacio, el

28 sitio, el lugar, y ya cuando involucro el término ambiente, ya son las condiciones. Entonces en

29 este caso medio ambiente sería el lugar y las condiciones qué ofrece este lugar, este sitio, este

30 contexto, sean condiciones físicas, sean ambientales, sean naturales.

31 E: De qué manera escribe usted la educación ambiental

32 F.J: la educación ambiental para mí es un complemento, de lo que tiene que ver la enseñanza

33 de ciencias naturales, un complemento en términos de qué?, es allí donde se hace parte activa

34 eso que se aprende en el aula desde la biología, desde la química, desde la física y su

35 interacción con el sitio donde vivimos, desde nuestro contexto, ayuda por así decirlo a aterrizar

36 los aprendizajes de los estudiantes en el buen vivir no solamente del ser humano sino de todas

37 las especies con las cuales interactuamos, ósea, no puede ir desligado, la enseñanza de las

38 ciencias naturales, desligado de lo que significa el medio ambiente como tal

39 E: ¿Para usted cuales son los objetivos de la Educación ambiental?

40 F.J: Mejorar las condiciones de vida, de las personas y también involucrar el mejoramiento de

41 las condiciones de vida de los demás seres vivos.

42 E: ¿Usted considera que esos objetivos de la Educación ambiental, se cumplen dentro de las

43 instituciones educativas?

44 F.J: Se intenta cumplir, son muchas las políticas que la escuela debe implementar, la escuela
45 como tal tiene todos los días una serie de retos, no solamente la enseñanza de disciplinas
46 también tiene que ver con la formación personal de los estudiantes, con la formación social de
47 los estudiantes en la academia. Y a eso también tenemos que integrarle todas las políticas que a
48 nivel y a nivel distrital se deben implementar desde la parte ambiental, entonces es un
49 bombardeo de responsabilidades para la escuela que en determinados casos no se logran cubrir
50 o si se cubren es a medias.

51 E: Entonces para usted cual será la manera en que estos objetivos se cumplan a cabalidad?

52 F.J: Ahí tenemos que hacer una reforma en términos de la mirada que tiene la institución frente a
53 su responsabilidades, es entrar a trabajar desde la escuela y cuando hablamos de la escuela son
54 todos los docentes, cuales son las responsabilidades que tenemos nosotros en términos de
55 academia, de formación integral de los estudiantes y como la vida real de la políticas públicas las
56 podemos involucrar para lograr cubrir todas y cubrirlas de buena manera. Ehhh seria planear,
57 más tiempo de planeación y que sea una planeación efectiva de como proyectar a la institución
58 en términos de lo que es la vida cotidiana.

59 E: como cree que se vincula el termino ambiente a los procesos que se dan en la escuela. Se
60 pregunta de nuevo

61 F.J: La escuela siempre busca la interdisciplinariedad y la transversalidad de sus propuestas, el
62 proyecto ambiental es una propuesta transversal y que busca también la interdisciplinariedad,
63 pero como cada maestro y cada área tienen sus responsabilidades, ehjh cuando se habla del
64 termino ambiente se le deja esa responsabilidad a los profesores que supuestamente saben más
65 de esta disciplina saben más del ambiente que tienen más pasión, más conocimiento y que
66 pueden movilizar a toda la población. Ahí si se delegan funciones, entonces por lo general el
67 ambiente es un término que esta dado para los docentes de ciencias naturales y educación
68 ambiental.

69 E: ¿Para usted que es participación?

70 F.J: Es involucrar, el movimiento de todas las personas y en este caso de todos los estamentos
71 de la institución educativa.

72 E: ¿Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución
73 educativa?

74 F.J: ehjh debe ser una relación activa, desde la propuesta aquí en el tomas carrasquilla ehjh
75 es una propuesta que involucra todos los estamentos, entonces se planean unas actividades en
76 plano operativo anual, esas actividades se lideran desde el área de ciencias naturales y
77 educación ambiental, hay unos docentes responsables de liderar este plan de acción, y se busca
78 siempre que participen los docentes que son los adultos significativos de la institución, se busca
79 la participación de los estudiantes, quienes son los que más se movilizan, quienes son los que
80 intervienen en el contexto escolar y es poca la participación de los padres de familia pero
81 siempre se invitan, que no asisten eso ya es otra cosa pero tratamos de involucrar a todos los
82 miembros de la comunidad, en términos de lo que pueden hacer, de lo que pueden aportar, pero
83 ahí el eje central o el agente central siempre es el estudiante.

84 E: ya a partir de una visión global, de una parte más desde la institución, nos podría comentar
85 sobre el proyecto ambiental escolar del colegio y cuál es su papel en el desarrollo de este.

86 F.J: Bien, empecemos por mi papel, mi papel es: soy el líder del proyecto, ósea soy el docente
87 que debe dar resultados del a propuesta del proyecto ambiental escolar, desde que

- 88 políticamente se implementaron se los proyectos de educación ambiental a nivel nacional el
89 tomas carrasquilla ha tenido el documento y se ha ido implementando en la institución, todos los
90 años se ha venido realizando ajustes, ósea hay una historia. hay una historia de nuestro PRAE,
91 ha tenido reconocimientos en años anteriores de los maestros que en años anteriores han
92 estado aquí, ehhh el instrumento o el documento como tal, cumple con todos los criterios que el
93 ministerio da, que la secretaria de educación exige, todos los años se hace ajuste a ese
94 documento del PRAE, todos los años se plantea un plan operativo que es acorde a las
95 necesidades de la institución, es decir, parte del diagnóstico institucional a nivel ambiental, todos
96 los años se hace un reajuste de ese diagnóstico y de ahí se planea las actividades a realizar
97 para mejorar las condiciones, condiciones ambientales, condiciones que involucran la condición
98 física y la condición natural. En los últimos años nos hemos enfocado en el mejoramiento de las
99 condiciones ambientales para que el estudiante se sienta bien en la institución, se sienta seguro,
100 cuide las cosas que tiene a su servicio educativo y también va de la mano con otras propuestas,
101 que intentan reconocer el territorio, conocer las riquezas que tenemos en nuestra localidad,
102 también el reconocimiento a nivel distrital, ósea la parte regional y local de nuestra institución y
103 también involucra el estudio de algunos casos nacionales, el termino, por ejemplo el manejo de
104 páramo de río, los problemas de minería, los problemas de urbanizaciones ilegales que hay en
105 nuestra ciudad y también problemas a nivel global, el calentamiento global y situaciones que nos
106 afectan a todos como residentes de este planeta.
- 107 E: ¿desde ese documento que ustedes han ido realizando a lo largo de todos los años, que se
108 concibe por el termino y educación ambiental?
- 109 F.J: Ahí hay unas definiciones que son sacadas de los lineamientos para educación...perdón los
110 lineamientos nacionales para el área de las ciencias naturales y educación ambiental, entonces
111 de allí se sacan esas definiciones.
- 112 E: Que opina usted al respecto de los proyectos ambientales escolares como estrategia para
113 incluir la dimensión ambiental en la escuela
- 114 F.J: Desde que nació la política ambiental aquí en Colombia se planteó los PRAEs, los
115 proyectos ambientales escolares como una estrategia para implementar la política nacional y
116 distrital, y así lo vemos, es una estrategia para que todos los miembros de una comunidad
117 educativa se acerquen a esas políticas públicas, las hagan vivenciales y empecemos a construir
118 hábitos que en defectiva terminen en comportamientos pro-ambientales de toda la población
119 educativa, esa es la meta que nosotros tenemos.
- 120 E: para usted que es interdisciplinariedad?
- 121 F.J: Es plantear propuestas que integren el trabajo de otras áreas, la visión y la mirada de otras
122 áreas para enriquecer esa propuesta de trabajo, esa actividad donde todos los docentes
123 podamos sacar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes desde una propuesta
124 ambiental.
- 125 E: ¿Cree usted que el PRAE de la institución reconoce el principio de interdisciplinariedad que
126 orienta la educación ambiental?
- 127 F.J: Lo reconoce y lo busca, que no se ha logrado totalmente, por ejemplo desde el PRAE hay
128 actividades donde se integran con el área de sociales, con el área de tecnología. Con el área de
129 matemáticas y pues por supuesto está involucrada el área de ciencias naturales, también
130 buscamos la integración con el área de artística sin embargo nos hacen falta integración con
131 otras áreas.

- 132 E: Cual considera usted que es el principal factor por el cual no se da a cabalidad esa
133 interdisciplinaria?
- 134 F.J: Los tiempos de planeación, las semanas institucionales es poco el tiempo, se abarcan otras
135 actividades propias de funcionamiento de la institución y no alcanza para dedicarnos para el
136 proyecto ambiental, entonces cada áreas tiene unas responsabilidades, nos desligamos y ya nos
137 encontramos es sobre el camino, o sobre la marcha o sobre la propuesta de trabajo, es que
138 buscamos involucrarnos con los demás docentes de las otras áreas.
- 139 E Metodológicamente, como se implementa la interdisciplinaria en el PRAE?... A través de
140 actividades
- 141 F.J: Si se plantea basados en el diagnostico se plantean estrategias de solución de los
142 problemas, salen unos temas para abordar y se dialoga, especialmente en el área de ciencias
143 naturales de qué manera podemos abordar esa situación o esa actividad, y ahí vemos o
144 consideramos la ayuda de otras áreas o pedimos la visión que tienen otras áreas de como
145 poderla implementar. Entonces si es el caso de un taller, si es el caso de manejar el circuito
146 cerrado de televisión, si tenemos que hacer póster, si tenemos que hacer carteleras, si vamos
147 hacer una campaña, si necesitamos la convocatoria y el trabajo de estudiantes para si es alguna
148 salida de campo, si es el mejoramiento de los jardines, entonces buscamos que dependiendo de
149 la actividad buscamos la colaboración de otras áreas
- 150 E: Que mecanismos de participación contempla el PRAE?
- 151 F.J: Cuando hablamos de mecanismos a que hace referencia?
- 152 E: Que forma de participación está dentro del PRAE escrita para que se den esas actividades
- 153 F.J: Pues la participación es democrática, es abierta aquí tenemos el comité ambiental escolar
154 que es liderado por los estudiantes de cada grado, ellos convocan a los demás estudiantes
155 también hay participación de los docentes, también hacemos uso de las herramientas
156 tecnológicas con que cuenta la institución, entonces el circuito cerrado de televisión, el boletín
157 semanal, esos.
- 158 E: Que actores de la comunidad educativa participan del PRAE?
- 159 F.J: Todos, acá es abierta la participación a todos los estamentos
- 160 E: ¿Quiénes están a cargo de la ejecución y la muestra de resultados?
- 161 F.J: Los docentes del área de ciencias naturales y educación ambiental.
- 162 E: ¿Que actores institucionales y sociales han apoyado o apoyan el PRAE y de qué forma?
- 163 F.J: Todos los años esperamos la propuesta de la secretaria, que contratista de turno viene a la
164 institución y con qué propuestas, por lo general filtramos las propuestas que vienen, que sean
165 propuestas que se ajustan al diagnóstico que tenemos y al plan operativo que tenemos, que nos
166 enriquezca.
- 167 E: Cuales fortalezas tiene el PRAE:
- 168 F.J: Tenemos un documento que es un documento vivo, es un documento que hacemos realidad
169 que hacemos realidad todos los años, es un documento que se retroalimenta todos los años, es
170 un documento que se le hace evaluación y se le hace seguimiento. Y ese documento es nuestra
171 bitácora para proyectar el trabajo del proyecto ambiental año tras año.
- 172 E: Que dificultades limitan el desarrollo del PRAE:
- 173 F.J: El tiempo de planeación, el tiempo de los docentes para disponer a ese trabajo de
174 planeación, de ejecución, de evaluación y de seguimiento específicamente, también hay pues
175 otras limitantes de recursos económicos porque toca esperara los momentos los cuales la

176 secretaria de educación hace los giros de dinero y de ahí se dispone que dinero va para los
177 proyectos de acuerdo a las peticiones... que se ha hecho el año anterior.
178 **E.** De acuerdo a lo que usted reconoce del diseño del PRAE como fue la construcción de esa
179 PRAE y quienes lo construyeron.
180 **F.J.:** Esa construcción no ha sido colectiva específicamente los docentes del área de ciencias
181 naturales del tomas carrasquilla a través de su historia

7.8.2 Anexo. Transcripción de entrevistas docente Bibiana Barragan.

1 ENTREVISTA PROFESORA BIBIANA BARRAGAN

2 **Inicia la entrevistadora:** Esta es una entrevista de la Profesora Bibiana Barragan del Colegio
3 Tomas Carrasquilla, para la investigación que tiene por título Proyectos Ambientales Escolares
4 como estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en
5 Colombia.

6 **E:** Profesora Bibiana vamos a realizar una entrevistas en la cual usted va a ser grabada, ¿usted
7 está de acuerdo?

8 **B.B:** Si, si no hay ningún problema

9 **E:** profesora usted me puede decir su nombre completo y su cargo en el colegio

10 **B.B:** Mi nombre es Claudia Bibiana Barragan Sierra, soy licenciada en química de la Universidad
11 DISTRITAL con Maestría en Ciencias Ambientales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, trabajo
12 en el colegio Tomas Carrasquilla como acabe de decir y trabajo en el área de primaria

13 **E:** ¿Nos puede comentar un poco de su experiencia académica y profesional, así como el tiempo
14 que lleva en la institución?

15 **B.B:** Como te dije hace un Segundo. Soy licenciada en química de la Universidad Distrital con
16 Maestría en Ciencias Ambientales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Colombia.
17 Trabajo en colegio TC desde agosto de 2009, trabajo con estudiantes de primaria y lidero el
18 proyecto Ambiental del colegio.

19 **E:** Vamos iniciar con unas preguntas sobre la visión individual de la profesora sobre ambiente y
20 EA

21 **E:** ¿De qué manera describe usted el ambiente?

22 **B.B:** El ambiente es todo aquello que nos rodea, es todo aquello con que nosotros tenemos
23 interacción, ehjh el ambiente no lo podemos relacionar solamente con la cuestión de plantas, el
24 ambiente tiene que ver con lo social, con lo político, con lo económico y obviamente cuando digo
25 lo social es como relaciono con el otro no, que es lo más importante allí. Esa es la visión que yo
26 tengo de ambiente.

27 **E:** Según su criterio, ¿Cree que existen diferencias entre los términos, ambiente y medio
28 ambiente?

29 **B.B:** No, son términos que se pueden utilizar de la misma forma, yo veo que no ningún tipo de
30 diferencia, que han venido diciendo hace mucho tiempo que no se debe decir medio ambiente sino
31 ambiente pero para mí es exactamente lo mismo

32 **E:** ¿De qué manera describe usted la Educación Ambiental?

33 **B.B:** La EA la describo como procesos que se deben desarrollar no solamente a nivel de la
34 escuela, sino a nivel personal, donde se debe priorizar como te digo la parte humana, la EA es
35 esa relación que yo tengo conmigo mismo, con el entorno y pues obviamente si yo tengo una
36 buena relación conmigo mismo, voy tener una buena relación con los demás, desde allí pues
37 obviamente la sociedad va a mejorar y cuando la sociedad ha mejorado obviamente, la arte política
38 y económica pues obviamente se van a ver mejorados. Es la parte educación ambiental que yo
39 tengo, teniendo en cuenta obviamente lo biológico, lo físico y lo químico que rodea a todos los
40 seres vivos

41 **E:** A partir de todo esto, usted como conceptuaría la EA?

42 **B.B:** La EA son todos los procesos pedagógicos que se pueden desarrollar a nivel biológico, físico,
43 químico, en una sociedad. Listo, teniendo en cuenta la parte económica, política.

44 **E:** Para usted profesora cuales son los objetivos de la EA?

45 **B.B:** Pues los Objetivos de la EA inicialmente es generar personas que respeten su entorno
46 inmediato, personas que le den un status a todo cuanto lo rodea, los objetivos pueden ser
47 interactuar de forma asertiva con el otro, si yo me relaciono como te he venido diciendo, bien con
48 los demás , tengo una buena relación con mi entorno inmediato, entonces como te digo, uno de
49 los objetivos es relacionarse de forma asertiva con el otro; segundo: cuidarme y cuidar del otro y
50 pues obviamente cuando yo me cuido y cuido del otro estoy teniendo en cuenta todo lo que son los
51 recursos naturales, cierto, y pues todo lo que atañe en el ambiente como te lo acabo de decir, ósea
52 seria.. Ehhh seria empezarte a enumerar una cantidad de cosas porque los objetivos de la EA como
53 tal es...algo muy amplio, es algo muy amplio porque el ambiente es todo. No sé si me toque
54 puntualizarte un poco más, pero como te digo es algo muy amplio y aquí nos quedaríamos todo el
55 tiempo pero para mí, ósea la EA es todo, ósea, está en toda nuestra vida, en todas las relaciones
56 que tenemos. Entonces pues los objetivos primordiales es crear una mejor sociedad.

57 **E:** ¿Cómo cree que se vincula los temas de ambiente con los procesos que se dan en la institución
58 educativa, específicamente sus actividades y todo lo que se realiza en la institución?

59 **B.B:** Bueno pues, en todas las instituciones educativas y especialmente en la mía que no va hacer
60 una excepción existe un currículo, existe una malla curricular ehhhh obviamente la gente como te
61 dije al principio tiende a como se dice eso...a identificar o a caracterizar lo que es medio ambiente
62 con ciencias naturales, entonces pues obviamente del área de ciencias naturales hay una malla
63 curricular donde está la parte biología, ósea ciencias naturales y medio ambiente que es la
64 asignatura como tal desde primaria hasta grado once, entonces desde esa forma se puede
65 abordar. Desde las áreas de sociales se también que se aborda el ambiente pero desde la forma
66 y desde la manera social, política y económica. Y desde las otras áreas trata de ser algo más
67 transversal a partir del proyecto ambiental escolar, si entonces existe el PRAE donde se trabaja lo
68 que es el ambiente pero ya lo que te digo no desde la visión no tanto del currículo enmarcado en
69 algo cuadriculado, sino ya más enfocado hacia la parte de valores y pues lo que tiene que ver con
70 el diagnostico que se hizo en el colegio para pues para ayudar que el colegio mejorara en esa
71 parte no.

72 **E:** ¿Para usted que es participación?

73 **B.B:** Participación, como la palabra misma lo dice hacer parte de algo, entonces participación es
74 hacer parte de algo, participar es hacer parte de algo. Para mí eso es participación. Si ósea,
75 empoderarse de algo y hacer parte de ese algo.

76 **E:** ¿Existe alguna relación entre la participación y la EA? ¿Qué relación existe entre la educación
77 ambiental y la participación en la institución educativa?

78 **B.B:** Claro, claro que si, como te digo, la parte ambiental lo es todo y pues el ambiente es lo social,
79 y hablando desde lo social si yo no participo, si yo no hago parte del todo no estoy haciendo parte
80 de ese ambiente. En la institución existe esa participación a través de lo que te digo, a través
81 del proyecto ambiental del colegio, adicional que pues obviamente los estudiantes participan en
82 las diferentes actividades que se programan desde la diferentes áreas del conocimiento.

83 **E:** Como es la participación de los estamentos de la comunidad educativa con el tema de EA?

84 **B.B:** Bueno, ehhh pues la verdad todos en el colegio, la gran mayoría están como bastante
85 empoderados de la parte ambiental, cada uno desde sea área de desempeño. Desde la parte
86 directiva hasta las personas que nos ayudan en servicios generales, ellos están bastante
87 comprometido con la parte ambiental. Entonces lo que te digo, existe el proyecto ambiental del
88 colegio si lo vamos enmarcar dentro de eso, existe el PRAE del colegio donde cada persona tiene

89 una forma de participación diferente, entonces empezamos desde el rector, la persona que nos
90 avala todas las propuestas que nosotros pasamos para poder hacer viable el proyecto en el
91 colegio. Las personas administrativas que son los que nos brindan todo el apoyo en cuanto a
92 materiales, en cuanto espacios que necesitamos para poder realizar esto. Las personas de
93 servicios generales, las personas de vigilancia nos ayudan muchísimo, por ejemplo, en la parte de
94 la huerta escolar, que es la parte ambiental ya tomada desde lo que es la parte biológica, como
95 tomando las plantitas para regarlas para cuidarlas, ellos nos ayudan para que la huerta siempre
96 esté funcionando cuando nosotros no estamos, por ejemplo, en este momento estamos en paro
97 educativo aquí en Colombia, creo que tú has visto y tenemos las personas que nos están
98 informando que regaron las plantitas, que hicimos la limpieza, la recogimos sí; ósea es como un
99 trabajo en conjunto y pues obviamente estamos nosotros los docentes pues que dirigimos las
100 diferentes actividades. Y lo más importantes que es lo que hace que el proyecto funcione son los
101 estudiantes, entonces son ellos los que nos ayudan en las diferentes actividades, ellos participan
102 en los diferentes eventos que se realizan tanto fuera como dentro de la institución y pues ellos son
103 conscientes de que el ambiente no es ir a sembrar una planta en la huerta, poder recoger un papel
104 y echarlo y depositarlo en la caneca o depositarlo en el sitio en donde está el punto ecológico, sino
105 que eso va más allá; el simple hecho de que tu interactúes con una persona en la huerta o que tu
106 recojas el papelito o le digas a otra persona que recoja el papelito está creando una relación entre
107 ellos, donde ayuda a que la convivencia funcione mucho mejor. Entonces como te das cuenta en
108 la institución existe la participación de todos los entes, si, que ayudan a que el proyecto, cierto,
109 pues obviamente se desarrolle de la mejor manera.

110 E: ahora vamos hacer unas preguntas sobre una visión más global, ya más enfocadas con el
111 PRAE, ya nos comentaste un poco sobre el PRAE, pero quería que me comentaras un poco sobre
112 el proyecto específicamente todo lo que tu sepas.

113 E: ¿Nos podría comentar sobre el Proyecto Ambiental Escolar del colegio y que cual es su papel
114 en el desarrollo del proyecto?

115 B.B: Ok, se está entrecortando un poco la comunicación, te escucho entre cortado

116 E: Cualquier cosa si no entiendes te escribo la pregunta.

117 B.B: Como te digo yo llegue a la institución en el año 2009, se suponía que existía un PRAE, pero
118 no sé qué paso, en esa época estaba de coordinadora Matilde XXXX y con ella empezamos a
119 elaborar el documento que es exigido por la secretaria de educación del distrito, allí pues
120 realizamos un diagnóstico, colocamos pues las actividades que se habían desarrollado en años
121 anteriores con ayuda de las profesoras pues antigua, la profesara Gladys J, con ayuda de la
122 profesora Marta R que ya no está ahorita en el colegio con la profesora Gloria L. Están otros
123 profesores del área que con ellos empezamos a armar el proyecto, en esa época estaba de rectora
124 Beatriz G. G. Y pues con ellos empezamos a desarrollar el proyecto teniendo en cuenta pues la
125 parte del diagnóstico, pues obviamente todo lo del entorno y el PRAE está enfocado hacia el
126 desarrollo de valores ambientales. Si desde esa época. Se ha venido actualizando anualmente,
127 se ha visto que si efectivamente la parte convivencial ha mejorado y se ha han unido al área y al
128 trabajo de proyecto profesores que obviamente son expertos en la parte del medio ambiente como
129 la profesora Paola C. y el profesor Fredy Jaimes que tú los conoces y pues con ellos hemos
130 trabajado la parte ambiental ya desde diferentes tópicos. Lo mismo que con la profesora Jimena
131 C, y la profesora Zaida R. La profesora Rosa P. un pilar ahí porque es una de las profesoras
132 antiguas y ellos traían proyectos que pues obviamente están enmarcados en el PRAE. Con el

133 profesor Fredy se está trabajando la parte ambiental desde lo que es la alimentación o el comedor
134 escolar, con la profesora Jimena y profesora Paola se está trabajando dese lo que es residuos
135 sólidos. Y pues yo trabajo básicamente el tópico de la huerta escolar, obviamente con la ayuda de
136 A otros compañeros. El PRAE lleva como título la apropiación de valores ambientales en la
137 comunidad tomasina para una cultura del cuidado, ese es el título que le colocamos pues para que
138 se enmarcara todo lo que estamos haciendo y pues decidimos colocarlo en la parte convivencial
139 porque lo que te digo, el proyecto ambiental escolar nuestro está enfocado a mejorar ese tópico y
140 además pues lo que te digo si yo me relaciono bien con el otro pues obviamente mi relación con
141 mi entorno va ser mucho mejor. Que más te comento del PRAE! en el año 2011 nos presentamos
142 a un concurso, bueno a un concurso no, al encuentro distrital de PRAES y quedamos en quinto
143 puesto a nivel distrital. El PRAE ha sido reconocido, el año pasado recibimos un reconocimiento
144 también estando entre los mejores 20 PRAES del distrito, lo que quiere decir que nos estamos
145 enfocando por donde es, ósea estamos llevándola educación ambiental, como te digo más allá de
146 sembrar una planta de recoger un papel, estamos tratando de que los estudiantes y la comunidad
147 como tal se dé cuenta que le medio ambiente es saber convivir y convivir en paz y tranquilidad con
148 los otros, no!

149 E: también sé que en el 2015 también ganaron el premio al Foro, en el foro distrital.

150 B.B: Ahh si el año antepasado lo gano el profe Fredy y el año pasado pues yo no lo gane a nivel
151 distrital pero a nivel local fue reconocido el PRAE con lo de la huerta escolar.

152 Se pierde por un momento la señal...

153 B.B: Te estaba diciendo que la propuesta que yo pase para el foro fue lo de la huerta escolar, ese
154 trabajo también fue reconocido a nivel local, y yo presente esa propuesta como un trabajo de
155 innovación pedagógica al IDEP y quede como docente ganadora en tercer al nivel distrital.
156 Entonces pues el PRAE fue reconocido también como una de las mejores propuestas de
157 innovación pedagógica en lo de la huerta escolar como un aula ambiental a nivel distrital. Ósea se
158 dieron 5 premios y yo quede en tercer puesto. Entonces eso, eso...lo que te digo no se trata de
159 que la huerta sea ir a sembrar plantas, no, es la excusa, ósea tú vas a la huerta pero tenemos que
160 mirar como herramienta pedagógica para que nos sirva.

161 E: ¿Y desde el desarrollo de ese PRAE, que se entiende el término de Ambiente y Educación
162 Ambiental?

163 B.B: pues mira que nosotros hemos trabajado bastante con los compañeros del PRAE y pues
164 hasta la rectora también lo tiene muy presente, pues la gran mayoría de las personas de la
165 comunidad educativa que el PRAE no es el equipo de personas que le recogen los papeles a los
166 demás, porque esa era la idea que tenían antes no, que el PRAE son los que recogen los papeles,
167 que el PRAE son los que siembran las plantas, no! el PRAE es un proyecto en el cual se articulan
168 diferentes conocimientos para que los estudiantes puedan aprender desde diferentes espacios
169 como relacionarse con los demás, ósea reitero lo que te digo, la relación que existe entre nosotros,
170 si, entonces así lo tenemos nosotros visualizado sí!. La excusa es de pronto tener una salida
171 pedagógica pero como yo me relaciono en esa salida pedagógica con mi entorno y con las
172 personas con las que yo salgo. Entonces esa es la visión que tiene el colegio tomas carrasquilla
173 frente al entorno. Como me relaciono con los demás y a partir de ello como puedo yo aportara
174 para que cada día la sociedad sea mejor. Y eso pues obviamente está enmarcado dentro del PEI
175 que es comunicación, tecnología y calidad de vida. Entonces lo que nosotros buscamos es que la

- 176 calidad de vida de los estudiantes se mejore a través de diferentes prácticas que se desarrollan
177 dentro del PRAE
- 178 E: entonces podríamos decir que el entorno o el ambiente es como me relaciono con los demás y
179 como intento mejorarlo, a partir de lo que me dijiste?
- 180 B.B: Y pues obviamente buscando siempre la calidad de vida, ósea que tengan los estudiantes
181 una mejor calidad de vida.
- 182 E: podríamos decir que es un objetivo principal del PRAE y de la educación ambiental que se
183 realiza en la institución
- 184 B.B: Sí, se podría decir.
- 185 E: Voy a iniciar unas preguntas sobre la visión de interdisciplinariedad.
- 186 E: ¿Qué opina usted acerca de los Proyectos Ambientales Escolares como mecanismo para incluir
187 la dimensión ambiental en la escuela?
- 188 B.B: ahí pues a mí la verdad me parece que fue una propuesta buena por una parte, porque pues
189 permite que se identifiquen diferentes problemáticas institucional y se busca soluciones pues para
190 que estas problemáticas disminuyan o tiendan a desaparecer , pero por otra parte me parece que
191 no se enfocó de la mejor manera porque se volvió fue como en llenar y llenar formatos y tenían
192 uno que, ehhh yo recuerdo que cuando eso inicio nos iban y nos visitaban al colegio donde yo
193 estaba en esa época que era en el liceo femenino hace mucho tiempo, entonces llegaban asesor
194 y "profesores tenemos que llenar esto y tenemos que hacer el título y los objetivos" ósea era una
195 cosa como de llenar, de...de tramitología, cierto, entonces hay que entregar en tal fecha esto, o
196 sea era como llenar por llenar y cumplir por cumplir, al principio. Ya después se fue como, ehhh
197 mirando, viendo que eso incomodaba muchísimos profesores, obviamente había que tener un
198 documento y había que desarrollarlo, pero al principio como que no se enfocó de esa forme.
199 Entonces bueno y ustedes en que lo van a enfocar "bueno pero no sé qué... porque no lo
200 enfocamos con lo otro" era una cosa brutal de tramitología horrible. Pero lo que te digo, lo bueno
201 era que se podían identificar problemáticas, lo malo fue esa parte de llenar, llenar y llenar
202 documentos.
- 203 E: Entonces tú crees que el objetivo de la política fue bueno y que teóricamente él está bien? pero
204 la obligatoriedad del proyecto causo esto? crees que la obligatoriedad de llegar a eso con los
205 colegios fue lo que causo que se volviera una tramitología?
- 206 B.B: Pues no tanto como la obligatoriedad, sino el simple hecho de contratar personas que
207 debían... (Se corta la comunicación)... No es tanto la obligatoriedad, sino que contrataban
208 personas que debían llevar resultados, si o sea por cumplir, entonces se enfocaban un poco las
209 personas en lo que ellos iban a hacer porque se suponía que ellos eran asesores y resulta que no
210 fueron asesores sino personas llevaban un formato y nos decían "para tal día deben entregar estoy
211 punto" y no volvían o simplemente enviaban por correo, era eso. Entonces ahí como que se
212 desvirtuó un poquito el objetivo que tenía la política pública no
- 213 E: entonces tal vez fue la forma de implementación en las escuelas lo que llevo a eso?
- 214 B.B: Eso, porque el objetivo como tal a mí me pareció muy centrado y como...como se dice... muy
215 concreto, cierto! Hay que hacer esto, tenemos que mirar que los colegios tengan el proyecto
216 ambiental escolar donde se solucionen una problemáticas y en lo enfoquen teniendo en cuenta el
217 entorno, etc., etc. Eso es excelente y me parece maravilloso, porque lo que te digo, como un
218 colegio no va a tener un proyecto ambiental escolar, si lo que te digo, el ambiente es todo.
- 219 E: ¿Para usted que es interdisciplinariedad?

220 **B.B:** Interdisciplinariedad, es la relación que existe entre diferentes disciplinas, entre diferentes
221 áreas del conocimiento en este caso porque estamos hablando de una institución educativa,
222 entonces es la relación que existe entre diferentes áreas del conocimiento para llegar a un objetivo
223 común desde diferentes proyectos o propuesta que puedan existir.

224 **E:** cómo crees que se implementa la interdisciplinariedad desde el PRAE en la institución
225 educativa?

226 **B.B:** Bueno Mira ehhhh en nuestra institución educativa existen diferentes personas que tienen
227 formación en lo ambiental que no son necesariamente del área de ciencia naturales, entonces
228 estas personas se empiezan a vincular al proyecto pues para que obviamente lo enriquezcan.
229 Inicialmente, cuando el año escolar comienza cada persona debe hacer parte de su proyecto,
230 entonces de acuerdo a sus intereses, no es la persona que la rectora diga "a usted le toca, no" de
231 acuerdo a sus intereses esta persona se ubica en el proyecto que le llama la atención. Y pues
232 obviamente las personas desde diferentes áreas se ubican en los proyectos que existen, entre
233 ellos pues obviamente esta el proyecto ambiental escolar. Desde allí pues obviamente se ve la
234 interdisciplinariedad, obviamente no puedo negar que la gran mayoría de personas que están en
235 proyecto ambiental escolar son del área de ciencias naturales, pero desde este año...ehhh, hay
236 por ejemplo hay una materia que se llama responsabilidad ambiental y esa asignatura la tomo el
237 área de sociales, entonces pues ahí se ve la interdisciplinariedad. Además nosotros trabajamos
238 los proyectos y cuando hacemos las propuestas, trabajamos desde las diferentes áreas, o sea que
239 se pueda trabajar desde sociales, desde matemáticas, desde español, sí que todas las áreas se
240 vinculen pues para que ahí se vea la relación entre las diferentes áreas del conocimiento.

241 **E:** entonces tú me podrías decir que a partir de esto ¿Cree usted que El PRAE de la institución,
242 se da el principio de interdisciplinariedad que orienta la educación ambiental?

243 **B.B:** Si claro, si porque pues obviamente nosotros proponemos las actividades pero se desarrollan
244 diferentes dimensiones o sea nosotros trabajamos desde las diferentes eh áreas del
245 conocimiento. Lo que te digo, podemos plantear una actividad que prácticamente estamos
246 desarrollando una competencia lectora, una competencia social entonces hay se ve la
247 interdisciplinariedad.

248 **E:** Además del área de ciencias sociales y las otras áreas que me has comentado, tú crees que
249 los otros docentes participan activamente y entienden el tema de interdisciplinariedad en la
250 educación ambiental?

251 **B.B:** Si claro, claro, además porque los proyectos no solamente el PRAE sino todos los proyectos
252 deben ser interdisciplinarios, entonces yo pienso que sí, que los demás docentes tienen claro ese
253 concepto.

254 **E:** ¿Qué mecanismos de participación contempla el PRAE de la institución?

255 **B.B:** Tu sabes que el CAE el comité ambiental escolar está enmarcado dentro del gobierno
256 escolar, y el gobierno escolar tu sabes que es donde está el personero, el contralor, etc., etc. y
257 aparecen los vigías ambientales que son los que pertenecen al comité ambiental escolar. Como
258 hacemos ese proceso de participación, nosotros al inicio de año realizamos en cada uno de los
259 cursos una elección de dos vigías ambientales por curso, de dos representantes por curso desde
260 preescolar hasta grado once. Como se lleva a cabo?, simplemente cada director de curso habla
261 con cada uno de sus estudiantes y hay una postulación de cada uno de los niños que quieren ser
262 representantes del comité ambiental escolar, entonces pues en el salón se lleva a cabo la
263 postulación de cada uno de os niños, se lleva un acta, más o menos son 5 o 6 niños que se

264 postulan y hay una votación dentro del aula para escoger a los dos niños que van a representar a
265 cada uno de los cursos, pues obviamente los que tengan el mayor número de votos son los que
266 quedan elegidos. De allí salen los niños representantes para cada uno de los curso y ya después
267 de eso se reúnen los estudiantes que fueron elegidos como vigías ambientales por cada uno de
268 los cursos se reúnen por grados y de ellos se escogen a los estudiantes que los van a representar
269 en el CAE con tal. Entonces se va a escoger por ejemplo un estudiante del grado primero, entonces
270 en la mañana hay tres primeros entonces habría 6 estudiantes porque son dos por cada curso, se
271 reúnen esos 6 niños y escogen a un representante para el grado primero de la jornada mañana y
272 Así sucesivamente con cada uno de los estudiantes hasta grado once para que estén los
273 representantes de cada uno de los grados y Así se escoge el comité ambiental escolar, entonces
274 esa es la forma de participación en cuanto al comité ambiental escolar.

275 E: ¿Cuántas veces o con que periodicidad se reúne el comité ambiental escolar y tienen alguien que
276 lo presida cuando se reúnen?

277 B.B: Ellos escogen quien va ser su presidente, su secretario, sí!. Este año por ejemplo no te puedo
278 decir, nos hemos reunido una vez, no nos hemos podido reunir más por todo lo que ha pasado
279 (paro educativo) pero generalmente tratamos e reunimos unas dos o tres veces por periodo.
280 Tratamos de hacerlo para mirar las diferentes actividades que se están realizando, porque estos
281 chicos que están en el comité ambiental escolar tienen que ser replicadores de la información que
282 están recibiendo dentro de sus aulas, dentro de sus grados, perdón dentro de sus grados y ya
283 dentro del grado cada uno de los estudiantes del comité ambiental escolar pues son los que van
284 a trabajar con su curso como tal.

285 E: Además de lo que me comentaste del comité ambiental escolar, los vigías ambientales, que
286 otras formas de participación tienen los estamentos de la comunidad educativa. Este es un proceso
287 ya de elección democrática pero digamos la participación en las diferentes actividades, ¿tiene
288 otros tipos de participación?

289 B.B: Pues mira nosotros estamos participando en el comité ambiental local, que es la CAL pero
290 eso prácticamente la que va allí soy yo, pues el año pasado iba con un estudiante de grado once
291 y una niña de grado quinto. Este año no he podido asistir por cuestiones de tiempo, es una forma
292 de participación. Los estudiantes ehhs también participan en diferentes actividades, por ejemplo
293 de secretaria de educación envían invitaciones para diferentes eventos y pues allí si ya toca
294 escoger quienes son los que van a ir, entonces nosotros tratamos de que se roten los diferentes
295 cursos para que todos los estudiantes puedan asistir a diferentes actividades pues porque la idea
296 es que existe participación de la gran mayoría de estudiantes, si, entonces que enviaron por
297 ejemplo la invitación al río Bogotá por decir algo, entonces escogemos un curso o escogemos
298 algunos estudiantes del comité ambiental escolar para que vayan, después nos hacen otra
299 institución ya esos estudiantes no van porque eso estudiantes fueron beneficiados entonces
300 llevamos a otros estudiantes. Así es como nosotros lo hacemos. No sé si es eso lo que querías
301 escuchar...

302 E: ¿Qué actores institucionales y sociales han apoyado el PRAE?

303 B.B: A ver a nosotros nos ha apoyado obviamente el Jardín botánico de Bogotá, ehhs ha estado
304 la alcaldía de Barrios Unidos, ha estado la DILE que es la representante de la secretaria de
305 educación a nivel local, ehhs hospital de chapinero, ha estado...ummm han sido varias pero ahorita
306 no recuerdo. COVEBIN si la reconoces. Esta la CAL de barrios unidos, secretaria de medio
307 ambiente ummm pues obviamente la secretaria de salud con la parte del hospital de chapinero

308 ehhh han sido varias pero ahorita no recuerdo, ahh pues obviamente COLCIENCIAS con lo de
309 ondas. Ahorita nosotros estamos participando con ondas también con diferentes proyectos,
310 ondas ummm y no recuerdo ahorita, no lo tengo presente pero tú lo puedes leer en el documento,
311 pero creo que esas que te he nombrado están dentro del documento.

312 E: De qué forma o manera estas instituciones y actores sociales han contribuido o ayudado en el
313 PRAE?

314 B.B: Mira por ejemplo el JBB nosotros hemos trabajado como muy de la mano con ellos, ellos han
315 ido ala colegio a hacer charlas, ellos van y hacen charlas y actividades vivenciales, no tanto de
316 colorear o dibujar o escribir, no!; ellos llevan material y trabajan con los estudiantes en la huerta o
317 en diferentes espacios del colegio y obviamente tocando diferentes temáticas entonces ellos
318 trabajan todo lo que es agricultura urbana, residuos sólidos, ehhh cambio climático, tenencia
319 responsable de animales, recurso hídrico, o sea desde diferentes temáticas ellos abordan
320 diferentes temáticas con diferentes tipos de actividades, que nos apoyen con material no tanto
321 porque ellos no nos han dado nada físico. Pero por ejemplo el año pasado el reconocimiento que
322 te digo que tuvimos que con jbb y con sed, ellos nos dieron un material para trabajar en la huerta
323 (PALAS, PICAS, CARRETILLA, RASTRILLOS, ETC) que repartimos para la sede de bachillerato
324 y como para la sede de primaria porque tú sabes que hay dos huertas no! El año pasado cuando
325 trabajaron con COVEABIN ellos nos donarán unos arbolitos con una actividad que hicieron, nos
326 donaron dos o tres arbolitos y ahí los tenemos en el colegio. Hospital de chapinero ha ido hacer
327 charlas en cuanto a nutrición y pues todo lo que es consumo responsable entonces van y hacen
328 actividad pero no que nos aporten con algún tipo de material no. en el año 2011 hicimos un taller
329 de agricultura urbana con el Jardín Botánico y ellos nos ayudaron a armar unos tubulares, Ellos
330 nos ayudaron pero con un tubular, con el material para un tubular pero nosotros deberíamos tener
331 la tierra para eso. Nos aportaron algunas semillas en esa época Y algún material vivo. Pero de
332 resto no ha sido más gestión nuestra y de la institución y ayuda de la rectora y toda la parte de
333 presupuesto qué otras entidades nos hayan dado algún tipo de material. Entonces son más charlas
334 entonces son más charlas y asesorías aparte

335 E: Entonces son más charlas y asesorías en la temática que trabaja cada uno cada una de las
336 instituciones

337 B.B.: exactamente

338 E: el para enfoca sobre la importancia el tema de participación ciudadana y formación ciudadana,
339 ¿De qué manera?

340 B.B: como te he dicho es para estar enfocado hacia lo que es el desarrollo de valores ambientales,
341 dentro de esos valores ambientales pues podemos hablar que se está enfocado hacia el desarrollo
342 de participación ciudadana y de competencias ciudadanas, qué significa eso? o sea que para ser
343 un buen ciudadano tengo que aprender a valorar lo que yo tengo, si yo valoro lo que tengo es decir
344 todo lo que está en mi entorno llámese una planta llámese el pupitre, e el desayuno almuerzo
345 refrigerio que me brinda a mi colegio, si yo valoro todo eso voy a aprender más adelante a valorar
346 todo lo que la sociedad me brinda cuando yo ya soy una persona adulta. Aprendo a cuidar, aprendo
347 a proteger y pues obviamente aprendo a ser un excelente ciudadano. Qué tú sabes que un buen
348 ciudadano es aprender a comportarse de acuerdo a las normas y obviamente hacer que se
349 cumplan aquellos derechos a los cuales yo tengo pues la opción de ser participe. entonces Desde
350 allí desde el PRAE, Pues dentro de lo que tú le diste ahí en el documento uno de los grandes

351 objetivos es eso, trabajar todo lo que es la parte de valores ambientales enfocados a pues que
352 sean una mis mejores personas.

353 E: ¿Quiénes son las personas que están a cargo de la ejecución y muestra de resultados del
354 PRAE?

355 B.B: Este año estamos a cargo en la parte de todo lo que acabas de decir recolección ejecución
356 Y pues obviamente todo lo que es la implementación el profesor Freddy Jaimés y yo. A principio
357 de año se definen las personas que van a estar a cargo entonces hay un representante de
358 bachillerato Qué es el profesor Freddy Jaimés y una persona de primaria que pues en este caso
359 soy yo, estamos a cargo de eso sí, pero no quiere decir que lo hagamos nosotros, nosotros pues
360 obviamente lo que hacemos es empezar a enfocar la información a las diferentes personas que
361 hacen parte del plan para que nos ayuden a recolectar todo eso y pues obviamente para que nos
362 ayude a que las propuestas que tenemos pues se lleven a cabo

363 E: ¿Qué actores participan activamente del PRAE?

364 B.B: Los estudiantes como los estudiantes son como el eje fundamental, a pesar de que están los
365 profes que de que estamos nosotros en cabeza de ellos son los que hacen todo o sea Sin ellos no
366 se podría llevar a cabo el proyecto ambiental porque pues ellos son los que realizan las actividades
367 ellos son los que ósea como que le ponen esa dinámica a cada una de las actividades que se
368 realizan y lo que te digo no se trata de que "profe vamos a sembrar una planta" NO ellos ya lo
369 están asociando con las diferentes actitudes que tiene el hombre a nivel mundial o sea ellos ve
370 una noticia no vayamos tan lejos por ejemplo lo que paso hace poco en Mocoa (deslizamiento de
371 tierra por creciente de un río) cierto. Tuvimos una charla, yo tengo unos niños de grado cuarto y
372 estoy dirigiendo también la parte ambiental en octavo y ellos hacían como la reflexión de porque
373 había pasado eso. entonces empezaron a decir "profe "porque invadieron el espacio que no
374 correspondía" "profe porque la naturaleza tiende a ocupar nuevamente su espacio inicial o sea
375 empezaron a ser toda la reflexión de tantas cosas y llegaron a la conclusión de que gracias a
376 nuestras hermosas actitudes y todas las cuestiones que hacemos pues estamos dañando el medio
377 ambiente, Entonces los grandes actores son los estudiantes ellos son como los protagonistas, o
378 sea lo que te dijo nosotros estamos ahí dirigiendo Pero ellos son los principales protagonistas del
379 proyecto ambiental obviamente es una relación circular por decirlo así es como un ciclo, no, es
380 como un engranaje que si falta alguno de los actores pues obviamente él para él no va a funcionar
381 entonces debe haber una persona que dirija de ver una persona que suministre determinado
382 material una persona que avale gestione como la rectora O sea todo es un conjunto y todo eso
383 gira en torno a qué a los estudiantes porque lo que buscamos mejorar es la calidad de vida de
384 ellos Así es.

385 E: Cómo es la participación de los otros estamentos educativos como los padres de familia, las
386 personas de administraciones, coordinadores, Así? Cómo es la participación de los otros
387 estamentos en el PRAE

388 B.B: Bueno pues aquí en el colegio los papás pues como tú sabes la gran mayoría de estudiantes
389 que nosotros tenemos vienen de su va entonces pues es a veces un poco complicado con los
390 papás se integré más no es imposible tenemos papás que andan muy pendientes de proyecto
391 ambiental ellos por lo menos nos Proponen actividades. El año pasado tuvimos un papá muy
392 pendiente hicimos una salida gracias a él al humedal Santa María del Lago hay papás que pues a
393 veces nos colaboran en la huerta y lo que te digo o sea, ummm todos tienen una función específica.
394 ehhhh cada uno participa desde lo que puede hacer. Entonces por ejemplo administrativos como

395 te digo ellos participan desde lo que pueden hacer ayudándonos con el material Si pero
396 obviamente ellos saben que tienen que ayudar con ciertos procesos, entonces ellos saben lo de
397 uso del agua que deben disminuir el uso de agua cuando no lo deben hacer lo de la luz el papel
398 se tienen los puntos ecológicos, si me hago entender. Entonces cada uno es consciente de que
399 existe una problemática ambiental que no es institucional sino a nivel mundial que si nosotros no
400 colaboramos y no ponemos desde nuestro. No, no ponemos nuestro granito de arena más bien
401 pues obviamente no vamos a aportar nada entonces lo que te puedo decir es que todos los
402 estamentos y todas las partes que conforma la comunidad educativa el colegio tomas carrasquilla
403 están muy comprometidos con la parte ambiental falta que los papás se enteren un poco más pues
404 por lo que te digo porque lo que la gran mayoría son de suba pero sí se ha logrado que los papás
405 se integren. ehjh eso básicamente Porque todos porque lo que te digo desde la señora de los
406 servicios generales las personas de vigilancia hasta la rectora todos hacen parte del proyecto
407 ambiental desde lo que ellos pueden hacer y pueden colaborar.

408 E: ¿Cuáles fortalezas tiene el PRAE del tomas carrasquilla y que dificultades limitan el desarrollo
409 del PRAE?

410 B.B: qué fortalezas tiene PRAE? pues una, la más grande .es que los estudiantes son parte
411 fundamental de él Entonces es una gran fortaleza segunda fortaleza es totalmente apoyado por la
412 señora rectora todo lo que se propone Y pues obviamente lo que es viable en el colegio ella lo
413 avala ella es de las que le apuesta a la parte ambiental otra fortaleza tenemos un grupo de trabajo
414 que se entiende muy bien si, entonces independientemente de que yo esté en primaria y el otro
415 profesor en bachillerato eso no quiere decir que no vayamos a trabajar o sea la información
416 siempre está ahí siempre nos comunicamos hay una comunicación efectiva entre nosotros
417 Entonces el grupo de trabajo que tenemos en el Prado es bueno es muy bueno. Tiene una unos
418 profesionales capacitados que le aporten bastante al proyecto ambiental no solamente a nivel
419 individual a nivel colectivo. Otra fortaleza Estamos buscando mejorar la calidad de vida de los
420 estudiantes a través del ambiente sin, entonces me parece que eso es supremamente importante
421 Buscar que los estudiantes se sientan tranquilos como se sientan felices puedan participar en
422 diferentes ambientes del colegio un ambientes espacios del colegio donde ellos puedan ver que
423 más adelante en un futuro pueden trabajar esas mismas cositas que trabajamos micro lo puedan
424 hacer Macro. Debilidades, de pronto tú sabes que todo no es color de rosa y todos los docentes
425 no son parte activa de entonces pues no falta pero son contados 1, 2,3 ponle 4 docentes que uno
426 les propone una actividad profesores que no son del proyecto ambiental obviamente y pues Que
427 obviamente no, no lo no lo hacen o no les gusta o le ponen todos los peros que pueden haber pero
428 es una debilidad Que obviamente se minimiza o casi no se visualiza porque es una minoría. Bueno
429 entonces una debilidad que también veo es que la participación de los papas como lo decía hace
430 un momento ósea Me parece que debemos fortalecer como es aparte de que los papás sean parte
431 integral del proceso de desarrollo del proyecto ambiental en el colegio. Esto es como la debilidad
432 Y de pronto pues ahí sí ya sería como queja nos hacen falta más recursos uno quisiera ser
433 muchísimas más cosas pues es una debilidad en la institución nos ayuda hasta dónde tiene
434 presupuesto pero pues uno quisiera tener más más.

435 B.B: Se me olvidó contarte unos compañeros también trabajaron las INCITAR (Iniciativas
436 Ciudadanas de Transformación de Realidades) eso también está en el documento trabajaron con
437 compensar, en el colegio hay varias incitar, la profesora Zaira por ejemplo trabajo una INCITAR

438 **B.B:** El tomas carrasquilla se distingue por el proyecto ambiental escolar y por la el
439 empoderamiento que tienen los estudiantes con este proceso Entonces lo único que te puedo decir
440 es que estamos llevando el ambiente Más allá de lo que la gente cree que es lo verde no y resulta
441 que el ambiente está en nuestro corazón y en lo que nosotros reflejamos a los demás Entonces si
442 tú reflejas o tienes en tu corazón cosas lindas pues vas a reflejar cosas lindas y después se van a
443 reflejando cosas lindas en las demás personas y las relaciones van a ser Cada día mejor pues
444 formando una mejor sociedad.

445 **E:** Tú crees que el proyecto ambiental escolar se dificulta su implementación porque tomas
446 carrasquilla es una institución de casi 2150 estudiantes

447 **B.B:** lo que pasa es que yo pienso que se deben implementar como más espacios de discusión
448 en las instituciones sea tú sabes que nosotros andamos con el horario full casi entonces a veces
449 se requiere como des espacio donde podamos seguir así Cómo podemos planear una cosa nos
450 falta como más espacios para discutir referente a ellos pues como te digo nosotros tenemos una
451 buena comunicación Pero tú sabes que para poder hacer las cosas de una forma mucho mejor se
452 requiere se requiere uno sentar discutir analizar mirar qué fue lo que falló mirar lo que hay que
453 mejorar propuestas se juntó Y eso no se hace solamente con un correo que te envié un mensaje
454 entonces pensó que en algunas oportunidades sí se dificulta no por el que el colegio sea grande
455 sino por toda la cuestión de horarios que se manejan en el colegio Pues como tú sabes en el
456 colegio se está trabajando con jornadas que a veces se cruzan a veces los docentes están en
457 otros Entonces es como tener ese espacio en común que a veces es bueno tenerlo. el poder
458 discutirlo]

7.8.3 Anexo. Transcripción de entrevistas Rectora Rosa Adelina Rodríguez.

- 1 **ENTREVISTA RECTORA ROSA ADELINA RODRIGUEZ RODRIGUEZ**
- 2 E: Nos encontramos en el colegio tomas carrasquilla para realizar la entrevista que se enmarca
- 3 dentro de la investigación proyectos ambientales escolares PRAEs como estrategia de
- 4 implementación de la Educación Ambiental en la Educación básica y media en Colombia.
- 5 E: Esta entrevista será grabada para efectos de la investigación. Nos encontramos con la Señora
- 6 Rectora, nos podría regalar su nombre completo
- 7 R.A.R: Mi nombre es Rosa Adelina Rodríguez Rodríguez, soy la rectora del colegio Tomas
- 8 Carrasquilla institución educativa distrital.
- 9 E: nos podría comentar un poco de su experiencia académica y profesional Y el tiempo que lleva
- 10 en la institución.
- 11 R.A.R: He sido docente de básica primaria, básica secundaria, media y universitaria. Tengo
- 12 formación en ciencias pedagógicas, tengo un doctorado en ciencias pedagógicas, he orientado la
- 13 cátedra de física en educación media y en universitaria. Mi experiencia docente desde 1987 en
- 14 primaria, en la educación media y secundara desde 1983 y universitaria desde 1994 hasta 2016.
- 15 E: ¿Y en el colegio?
- 16 R.A.R: En el colegio Tomas Carrasquilla llevoooo, inicio el quinto año como rectora.
- 17 E: En la entrevista pues vamos a tratar un poco visión individual desde su profesionalismo y su
- 18 experticia acerca del tema del ambiente y la educación ambiental, un tema un poco más amplio
- 19 ya desde la institución ya como tal. Entonces desde su visión de ambiente y educación
- 20 ambiental...
- 21 E: ¿De qué manera describe usted del ambiente?
- 22 R.A.R: Son dos conceptos diferentes, el concepto ambiente es más concreto, esta pregunta de
- 23 cuál es la...que es ambiente y que es medio ambiente siempre le... es una pregunta como
- 24 reiterativa en varios escenarios, entones pues quiero hacer esa diferencia, el medio, el ambiente
- 25 es lo que nos rodea, por ejemplo aquí nosotros estamos en un ambiente de una entrevista pero
- 26 el medio ambiente ya implica unas relaciones entre todas lo que hay en la naturaleza, sea
- 27 creado por el hombre o ósea lo que nosotros decimos natural. Entonces vienen unas relaciones
- 28 entre los seres humanos con los demás seres pero también entre esos seres.
- 29 E: De qué manera escribe usted la educación ambiental
- 30 R.A.R: La educación ambiental es una dimensión formativa que puede estar desarrollada por
- 31 varias áreas.
- 32 E: ¿Para usted cuales son los objetivos de la Educación ambiental, para que se dan esos
- 33 procesos de educación ambiental?
- 34 R.A.R: Dentro de un proceso de formación integral es importante que los estudiantes se
- 35 constituyan en seres que cuiden su medio ambiente, ósea que se cuiden ellos pero se cuiden...
- 36 cuiden también al medio ambiente, esa consciencia de cuidado, de regulación de uso de los
- 37 recursos, hacerse parte de su entorno con todos los seres vivos que hay pero también los
- 38 inanimados porque alguien ve...el agua, sabemos que si es un ser vivo porque allí hay muchas
- 39 reacciones de tipo químico y físico pero muchas personas creen que no. Entonces la relación
- 40 con el agua, con la luz como todo lo que representa la energía y lo importante de la educación
- 41 ambiental es que preservemos ele medio que tenemos para nosotros y también para futuras
- 42 generaciones, ósea es crear una consciencia de cuidar nuestra tierra, nuestro sistema tierra que
- 43 está conformado por subsistemas pero es el gran sistema tierra del cual nosotros hacemos parte
- 44 E: Como cree que se vincula el termino ambiente a los procesos que se dan en la escuela.

45 **R.A.R:** Pues es que el ambiente puede ser el ambiente de clase, el ambiente ehhh deportivo
46 pero si es el ambiente, el medio ambiente hay formas de vincularlos porque en el mismo
47 escenario del colegio hay diferentes espacios en los cuales uno puede crear la consciencia
48 ambiental, por ejemplo e la huerta escolar, en el comedor, donde los niños deben aprender en la
49 fuente los residuos que los desechos de comida quedan en un sitio, que los empaques quedan
50 en el otro, lo importante que es consumir todos los alimentos pero si yo voy al baño entonces
51 tengo que mirar la consciencia de usar de manera racional el agua, el computador si no lo estoy
52 utilizando lo apago por lo menos apago la pantalla. El mantenimiento de la planta física para
53 ahorrar recursos, los jardines, los árboles que tenemos en el colegio pero también el ambiente
54 somos nosotros con nuestras relaciones, con nuestro compañero, de buenas costumbres, de
55 respeto, de mantener una sana convivencia.

56 **E:** ¿Para usted que es participación?

57 **R.A.R:** Es una categoría de los seres humanos y pues hay diferentes tipos de participación,
58 uno podría nombrar la participación ciudadana y la otra por ejemplo participación es la
59 participación política. La participación ciudadana es importante porque se reúne un grupo casi
60 siempre liderado por algunas personas que determinan trabajar en una meta muy específica con
61 trabajo a mediano o a corto plazo, entonces a que mecanismos de participación pensando en el
62 colegio alrededor del medio ambiente, entonces tenemos la participación del PRAE, entonces
63 tenemos los niños que hacen los vigías ambientales pero también los padres de familia tienen su
64 representante, se reúnen con los vigías ambientales y con los líderes del proyecto. Participamos
65 desde el área de tecnología e informática, ellos están pendientes de hacer todo lo de selección
66 de materiales como las pilas, el colegio es un centro de acopio de pilas, entonces nosotros las
67 recolectamos y trabajamos de manera participativa con otra entidad que hace el resto del
68 proceso. También trabajan otras áreas en aprender a reutilizar el material con propósitos
69 didáctico o decorativos, entonces son iniciativas que aparecen para atender una necesidad, en el
70 colegio Tomas Carrasquilla se prioriza eso. En la parte ambiental participamos por ejemplo con
71 la alcaldía local de barrios unidos, el señor alcalde que es como el jefe de sector...jefe político de
72 este sector. Y entonces con la policía y con la secretaria de salud y la secretaria del medio
73 ambiente hacemos salidas para mantener por ejemplo limpia la ronda de un río que nos circunda
74 que es el río salitre también hacemos visitas a los humedales para crear conciencia, entonces
75 son iniciativas de diferentes... promotores, diferentes entes para atender una determinada
76 necesidad que No necesariamente tiene que estar pendiente de un contrato remunerado puede
77 haber alguien que tome la idea y recibe una remuneración pero es una participación sin
78 necesidad de estar remunerada.

79 **E:** ¿Qué relación existe entre la educación ambiental y la participación en la institución
80 educativa?

81 **R.A.R:** indiscutiblemente que participan los padres de familia de los estudiantes y la comunidad
82 que nos rodea, el barrio y trabajamos con otros organismos... (No se entendió)

83 **E:** ya de acuerdo un poco más a la institución, nos podría comentar sobre el proyecto ambiental
84 escolar del colegio y cuál es su papel en el desarrollo de este.

85 **R.A.R:** por ser la rectora mi rol es apoyar las iniciativas ósea que se desarrolla, Entonces mi
86 proceso consiste en gestionar, la participación, los recursos, que se creen los espacios, que se
87 organicen reuniones, que se soliciten apoyos, organizar la institución para que los grupos que
88 tienen invitación pueden ir a esos eventos liberar a los profesores.

- 89 E: ¿Desde el para que ustedes han ido construyendo a lo largo de estos años, que se entiende
90 por el ambiente y educación ambiental? ¿Cómo ven esos términos desde la institución?
- 91 R.A.R: el concepto... la diferencia entre ambiente y medio ambiente es la misma que yo
92 eh... hecho evidente en mi discurso. El ambiente es muy concreto No necesariamente implica
93 mucha relaciones, mientras que el medio ambiente ya implica relaciones de nosotros con todo lo
94 que nos rodea y al haber una educación ambiental pues tiene que haber la conciencia de lo
95 importante, qué es el uso racional de los recursos, la conservación, el cuidado, la
96 protección, detrás de eso también hay un valor importante que es el ahorro.
- 97 E: Que opina usted al respecto de los proyectos ambientales escolares como estrategia para
98 incluir la dimensión ambiental en la escuela
- 99 R.A.R.: Pues yo siento que los PRAES tienen ese objetivo, lo que es la educación ambiental, lo
100 importante es que ese proyecto institucional no trabaje separadamente de los otros proyectos
101 institucionales, hay otros proyectos institucionales aquí como el de ciudadanía, como es el de
102 Derechos Humanos, entonces se interrelacionan esos proyectos, otro proyecto que se relaciona
103 es el de tecnología que trabajamos como evitar darle a nuestro planeta todos los residuos
104 electrónicos que son los que más contaminan el suelo, entonces apoyamos ese proceso de
105 educación ambiental; las áreas de humanidades entonces también apoyan en la elaboración de
106 escritos de reflexión, hacen lectura crítica sobre lo que es preservar el medio ambiente entonces
107 estamos trabajando de la mano, pues podría yo decirle también se relaciona con lo que es la
108 educación sexual, el proyecto de educación sexual porque si nos cuidamos en toda la dimensión
109 pues seremos seres humanos más... mayor salud, mayor productividad, mayor conciencia crítica
110 la preservación de nuestros recursos.
- 111 E: para usted que es interdisciplinariedad?
- 112 R.A.R: cada disciplina tiene unos objetivos de formación pero esos objetivos no son únicamente
113 inherente a una disciplina sino que pueden estar compartidos. Entonces cuando nosotros
114 trabajamos interdisciplinariamente es cuando podemos hacer proyectos transversales que
115 incluyan varias disciplinas del conocimiento como las ciencias naturales, las ciencias sociales, el
116 arte, las mismas matemáticas porque los profes de matemáticas cuando ven probabilidades
117 están estudiando toda la inferencia entre una función lineal y una función exponencial entonces
118 toman casos en los cuales se... el crecimiento de una situación tipo exponencial entonces ahí
119 pueden integrarse las diferentes disciplinas del conocimiento.
- 120 E: ¿Cree usted que el PRAE de la institución reconoce el principio de interdisciplinariedad que
121 orienta la educación ambiental?
- 122 R.A.R: lo hace, lo hace indiscutiblemente, si lo hace.
- 123 E: Metodológicamente, como se implementa la interdisciplinariedad en el PRAE?... A través de
124 actividades
- 125 R.A.R: al inicio del año escolar siempre nos preparamos para planear todo lo que es el año
126 escolar entonces comienzan a aparecer las reuniones Macro donde definimos nuestra malla
127 curricular, definimos cuales son las competencias que vamos a favorecer, cuáles de las
128 dimensiones Macro de la institución para atender los tres ejes del PEI, que en el colegio tomas
129 carrasquilla son comunicación, tecnología y calidad de vida. Concretamente la dimensión
130 ambiental uno diría está únicamente en calidad de vida, no, está en todas, una vez se hace la
131 Macro malla entonces comienza a trabajarse en el área, en el área igualmente definir unos
132 objetivos, unos logros, unos indicadores de logros y se atienden a las tres dimensiones del

133 conocimiento que se evalúan en el colegio: la parte cognitiva, la parte actitudinal y la parte
134 procedimental. Entonces al inicio allí en la planeación macro donde podemos dar es
135 interdisciplinaria luego pasa a ser los planes de área y los planes de aula que ya comienzan
136 a verse integrada. Esto se hace una revisión periódica y se va haciendo... se van haciendo
137 ajustes a dicha planeación, el colegio tiene establecido siempre reuniones de áreas
138 semanalmente entonces ahí van evaluando los profesores como nos ha ido en el desarrollo de
139 ese plan de aula y se van haciendo ajustes periódicos y desde el consejo académico que es otra
140 instancia de participación ahí nos reunimos cada 8 días aquí en el colegio los días lunes y vamos
141 haciendo ajustes, finalizando el año escolar se hace una evaluación de los estudiantes que se
142 constituye en la evaluación diagnóstica que toma el maestro del año siguiente para poder seguir
143 trabajando todas las dimensiones del ser humano.

144 E: ¿Qué mecanismos de participación contempla el PRAE, qué forma se da esa participación?

145 R.A.R: atendemos a convocatorias que nos puede hacer el Jardín Botánico, que nos puede
146 hacer la alcaldía local, que nos puede hacer secretaría de salud, la secretaría del medio
147 ambiente pero nosotros también llevamos nuestras iniciativas por ejemplo a los foros
148 distritales... locales, distritales o nacionales. Concretamente el año pasado una dimensión de
149 nuestro PRAE en la parte ambiental tenemos nuestra Huerta escolar Entonces hubo un proyecto
150 que se presentó en el foro institucional luego fue seleccionada a nivel local para ir al foro
151 distrital Entonces estamos en estos procesos de participación.

152 E: Que actores de la comunidad educativa participan del PRAE?

153 R.A.R: los estudiantes, los docentes, los padres de familia eh... nuestros vecinos, los
154 habitantes, los que viven aquí al frente del colegio pero también otros... muchas secretarías nos
155 apoyan de los que ya nombrado

156 E: ¿Quiénes están a cargo de la ejecución y la muestra de resultados?

157 R.A.R: ummm hay un área que está al frente de liderar ese proceso y es el área de ciencias
158 naturales pero liderar no quiere decir que es la única persona, el único grupo que participa.
159 Sino tiende a realizar una planeación de manera que pueda integrarse las diversas áreas del
160 conocimiento menciona

161 E: Que actores institucionales externos que ya me ha mencionado de qué forma lo han hecho
162 aparte de la participación del foro que los invitan a fotos y demás

163 R.A.R: nosotros elaboramos solicitudes por ejemplo al Jardín Botánico para que nos apoyen, por
164 ejemplo para sembrar árboles, jardín, Entonces ellos estudian de acuerdo con la tierra que hay
165 en el colegio cuál es la mejor plantación de jardín que se puede realizar ahí... la empresa de
166 acueducto y alcantarillado de Bogotá también nos invita para realizar talleres con los niños más
167 pequeños, pequeños quiere decir que no incluyen adécimo e a once, entonces participan en
168 talleres.

169 E: Cuales fortalezas tiene el PRAE de su institución

170 R.A.R: el hecho de que tenga un documento escrito que está en el papel sino que está
171 escrito con muestra ósea no es el documento en papel sino se ven las evidencias que de pronto
172 me gustaría por ejemplo que usted fuera y tomar unas fotos de las campañas que tenemos en el
173 comedor escolar, de las campañas, como por ejemplo utilizamos material reciclable para hacer
174 nuestro material didáctico de formación.

175 E: Que dificultades limitan el desarrollo del PRAE

176 **R.A.R:** pues uno quisiera tener más recursos (acentuado) porque con más recursos podría uno
177 hacer muchas cosas, en los Colegios distritales los maestros tienen la posibilidad de presentar
178 sus iniciativas de educación. se presenta aquí a finales de octubre comienzos de
179 noviembre entonces el maestro muestra su iniciativa y el consejo directivo donde hay
180 representantes de profesores, padres de familia, exalumnos, sector productivo estudiantes y
181 quién lo preside pues la rectoría eh...selecciona Cuáles iniciativas tienen mayor Impacto en la
182 población y se les asigna un determinado recurso, (con restado. No sé entendió) en este colegio
183 todo iniciativa se atiende pero pues hay un determinado rubro porque hay que dejar la plata para
184 el mantenimiento, para los grados, material didáctico etcétera. Ósea si tuviéramos más recursos
185 se harían más cosas.

186 **E:** Cómo fue la construcción del PRAE de lo que usted tiene pues conocimiento, porque creo
187 que...cuando la señora rectora llegó ya se había trabajado en el documento y quienes lo
188 construyeron y quienes lo han ido construyendo a lo largo.

189 **R.A.R:** es que el proyecto PRAE viene de muchos años atrás Entonces toda institución
190 educativa lo tiene y lo que hace daño año es reajustar cómo se ajusta el proyecto... el PEI el
191 proyecto educativo institucional Entonces se... un engranaje importante del proyecto educativo
192 institucional pues es el proyecto PRAE entonces ha existido Y en este colegio siempre lo ha
193 liderado el área de ciencias naturales pero en algunos casos también con el apoyo del área de
194 ciencias sociales por la dimensión social y política que incluye la educación ambiental.

195 **E:** este proyecto PRAE ha sido construido con base en las necesidades o en las problemáticas
196 que ustedes han observado

197 **R.A.R:** interrumpe...necesariamente hay que hacer un diagnóstico de lo que está pasando
198 nuestro alrededor Entonces por ejemplo sabemos que en el río Salitre lo contaminan entonces
199 miramos como los estudiantes del colegio participa en la limpieza del canal, tenemos humedales
200 cerca, entonces también hay que cuidarlos se atienden las necesidades institucionales siempre y
201 de la comunidad.

202 **E:** y usted considera que, todas esas actividades que han realizado dentro de la institución han
203 logrado trascender por ejemplo a las casas, a la comunidad barrial

204 **R.A.R:** Si...ehh cuando yo llegué al colegio había la cultura de los vecinos que sacaban sus
205 desechos o basura y no los dejaban al frente del colegio entonces comenzamos a hacer
206 campañas en el 2013 y 2014 era el día, el día del medio ambiente entonces alrededor del barrio
207 hacíamos nuestras marchas vestidos de blanco con mimos, con canecas, con folletos, con
208 papelitos invitando a los vecinos de que saquen la basura únicamente los días que pasa el
209 camión recogiendo entonces se ha impactado sin embargo no es una tarea fácil.

7.9 Anexo. Fotos del Colegio Juan Francisco Berbeo IED.



7.10 Anexo. Fotos del Colegio Tomas Carrasquilla IED.

