



El ambiente
es de todos

Minambiente

RESIGNIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES PRAE

Subdirección de Educación y Participación- Grupo de Educación

**“Educación Ambiental para
sustentar la vida”**





**El ambiente
es de todos**

Minambiente

RE-SIGNIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES PRAE

MINISTERIO DE AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE

Subdirección de Educación y Participación- Grupo de Educación

Juan José Galarza Sánchez

Viceministro de Ordenamiento Ambiental del Territorio.

María Lucía Franco Ensuncho

Subdirectora de Educación y Participación

Elaboración y Estructuración

Fanny Cortés Cantor

Coordinadora de Educación Ambiental.

Colombia

Bogotá Julio de 2021

Crédito de la foto

© *Tristán Quevilly*

<https://tristan29photography.com/kogis-colombia/>



Contenido

.....	2
INTRODUCCIÓN	5
1. OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	7
2. JUSTIFICACIÓN	8
Educación ambiental para la sustentabilidad de la vida	9
3. RESIGNIFICACIÓN DEL PRAE.	10
OBSTACULOS QUE LIMITAN LA CONSTRUCCIÓN DE PRAE QUE SE DEBEN SUPERAR.	11
CRITERIOS QUE FUNDAMENTA LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS PRAE	12
4. MARCO DE REFERENCIA DEL PRAE	13
4.1 Los PRAE: desde la Política Nacional de Educación Ambiental.	13
4.2 Los PRAE: desde su dinámica contextual	14
4.3 Los PRAE: desde su dinámica conceptual	15
4.4 Los PRAE: desde su dinámica proyectiva.	15
4.5 Los PRAE: desde su intervención en el territorio.	16
4.6 Los PRAE: desde sus apuestas de investigación.	17
4.7 Aspectos que evidencian el perfil de un PRAE significativo	18
4.7.1 Componente interinstitucional e intersectorial.	18
4.7.2 Componente de gestión del conocimiento	18
5. ALCANCES Y PROYECCIONES	20
6. CONFIGURACIÓN DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES PRAE.	20
7. ENFOQUE DE RESIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL.	21
7.1 Capacitación Formación	21
7.2 Sistematización - Investigación.	22
7.3 Gestión Sistémica.	23
8. EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL	23
8.1 La formación ambiental con enfoque diferencial.	24
8.2 La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad	25
8.3 El conocimiento y la experiencia cultural colectiva	25
8.4 Desde la etnoeducación	25
8.5 Desde lo cultural.	25



8.6	Desde el ámbito institucional.....	26
8.7	En el mundo de la Globalización.	26
	PRINCIPIOS DE LA ETNOEDUCACIÓN (Congreso de la República , 1995).....	27
9.	GESTIÓN AMBIENTAL DEL PRAE.	29
9.1	Investigación componente fundamental de la educación ambiental.....	29
9.2	La formación integral	30
9.3	Enfoque Interdisciplinar	30
9.4	Sistemismo y Complejidad.	30
10.	FORMACIÓN A DOCENTES Y DINAMIZADORES AMBIENTALES	31
10.1	Componente conceptual educativo	32
10.2	Componente contextual.....	32
10.3	Componente Proyectivo	33
10.4	Componente de gestión	34
11.	PRINCIPIOS QUE ACOMPAÑAN EL PROCESO.....	34
11.1	Simultaneidad	34
11.2	Confiabilidad.....	34
11.3	Sostenibilidad.....	35
12.	SISTEMA DE SEGUIMIENTO MONITOREO Y EVALUACIÓN.....	35
12.1	Hoja de ruta del proceso de sistematización	35
12.2	Características, utilidades, herramientas y condiciones de la sistematización ..	36
	Bibliografía.....	37



INTRODUCCIÓN

Las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental – PNEA son parte de la gestión de la educación ambiental, desde la organización del Sistema Nacional Ambiental SINA, permeado por la Política Nacional de Educación Ambiental, sus retos y estrategias son materializados en acciones de la educación ambiental formal y no formal, reconoce el Proyecto Ambiental Escolar PRAE, como la estrategia que vincula la dimensión ambiental en la educación formal y proporciona orientación a los actores en contexto de su territorio.

La resignificación de los PRAE exige procesos pedagógico-didácticos, para volver a leer la gestión educativa ambiental en el sector formal; retomando la PNEA, implica actividades de descripción, análisis y proyección de los PRAE, que constituyan reflexiones y procesos mediante el cual se concibe, analiza, diseña, desarrolla y evalúa el propósito y acciones de “lo ambiental” desde la implementación de los PRAE en Colombia. En este contexto el PRAE, es el instrumento orientador, en materia de educación ambiental formal, se sitúa desde una ruta de construcción e implementación por parte de las CARs, Autoridades Ambientales Urbanas Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, Secretaría de Educación, docentes, y demás actores involucrados con la Educación Ambiental; su implementación vincula la *dimensión ambiental en la educación formal*, para lograr una transformación de cultura ambiental, orientada a la adopción de prácticas responsables, que permitan disminuir, mitigar desde un pensamiento ambiental, problemáticas ambientales locales, con enfoque regional y global.

La resignificación de los PRAE responde al fortalecimiento de la PNEA, a nivel local, regional y nacional, desde coordinar con las diferentes instancias, la vinculación del PRAE en lo local, articulado a instrumentos de planificación territorial. Su objetivo es construir un territorio sociocultural y ambientalmente sustentable, armonizado mediante la *comprensión conceptual, de lo ambiental, mediado por la pedagogía y la didáctica*, que fortalezca su apropiación y articule la institucionalidad y la comunidad educativa, a instrumentos de planificación internacional como: los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS – Agenda 2030.

Esta ruta de trabajo ha sido construida tomando como referencia experiencias desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN y El Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible MADS, las CARs, Autoridades Ambientales Urbanas – AAU, Secretarías de Educación, Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental - CIDEAS, departamentales y municipales y el SINA en el contexto de su naturaleza jurídica¹, mediante encuentros y espacios de discusión con actores de diversos sectores (público, privado, comunidad educativa y sociedad civil), mediados por ejercicios pedagógicos e investigativos, participativos y formativos, que han logrado sinergias y diálogos de saberes, en torno a la educación ambiental y de la sostenibilidad ambiental del territorio.

La gestión educativa ambiental desde la Subdirección de Educación y Participación Grupo de Educación Ambiental del MADS, y a solicitud de los actores involucrados con el tema en el territorio, reconoce la necesidad de resignificar los PRAE, en sus procesos de identificación de problemáticas socioambientales, que abordadas desde la educación ambiental formal. dé cuenta de la construcción de acciones y alternativas posibles, para que mediante su implementación, aporte al fortalecimiento de la educación ambiental, en lo local y fortalezca la formación de valores, transformación de prácticas

¹ Ley 99 de 1993. Artículo 23 Naturaleza Jurídica. Las Corporaciones Autónomas Regionales, son entes corporativos de carácter público, creados por la ley, integrado por las entidades territoriales que por sus características constituyen geográficamente un mismo ecosistema o conforman una unidad geopolítica, biogeográfica o hidrogeográfica, dotadas de autonomía administrativa y financiera, patrimonio propio y personería jurídica, encargadas por la ley de administrar, dentro del área de su jurisdicción, el medio ambiente y los recursos naturales renovables y propender por su desarrollo sostenible, de conformidad con las disposiciones legales y las políticas del Ministerio del Medio Ambiente.



culturales con actitud reflexiva y crítica, en el marco del empoderamiento – formación desde la participación ciudadana, reconocida en el acuerdo Escazú², como nuevo modelo de gobernanza. que transforma y construye canales de comunicación e incide en la toma de decisiones, generando nuevos aprendizajes y procesos de concertación en medio de la diversidad.

² Tratado de 25 artículos que tiene como objetivo avanzar en la implementación de mejores estándares de democracia ambiental y promover la cooperación, y el intercambio de experiencias y la creación de capacidades entre los Estados.



1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un proceso formativo, investigativo, para la resignificación del PRAE, ubicándolo como objeto central de intencionalidades de reflexión desde aspectos, de orden conceptual, contextual, metodológico y proyectivo, que fortalezca enfoques y marcos desde donde se lee y abordan los problemas ambientales, que fortalezca la inclusión la dimensión ambiental en la educación formal.

En virtud de lo establecido en la ley 99 de 1993, el Decreto 1743 de 1994, como de los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental, de la Ley 1549 de 2012, oriente la educación ambiental desde acciones intersectoriales e interinstitucionales, reconociendo la participación ciudadana en el marco de un diálogo de saberes, la reflexión crítica, la investigación de sus contextos ambientales particulares que posibilite sustentar la vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Orientados a fortalecer la formulación de PRAE, desde la ampliación del conocimiento, de factores implicados, en la comprensión de las diversas realidades ambientales, a partir de las reflexiones socioculturales, que se reconocen en los contextos propios de los PRAE.

- Caracterizar la gestión educativa ambiental de los PRAE, desde *enfoques conceptuales, contextuales y metodológicos* de las instituciones educativas, para acompañar procesos de implementación de la PNEA.
- Propiciar la *lectura y comprensión de la dinámica del territorio*, a partir del contexto PRAE, hacia la construcción de un conocimiento significativo³, mediante la investigación y la reflexión crítica, que logre la búsqueda endógena de las realidades de los contexto ambiental y educativo ambiental.

La dinámica del territorio, reconocida como *un sistema de interacciones complejas*, biofísicas, geográficas, históricas, económicas y políticas, a partir de las cuales se construye la significación de las realidades de “*lo ambiental*” y su interdependencia, con lo socio cultural desde donde se construye conocimiento en un marco de *representaciones sociales*.

- Fortalecer la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo - PEI en la construcción de PRAE, que logre el fortalecimiento de los *elementos proyectivos y de sostenibilidad del PRAE*, mediante dinámicas, intrainstitucionales e interdisciplinarias, en espacios colegiados, desde la participación con actores y contextos del territorio⁴.

Los elementos proyectivos del PRAE se proponen movilizar aspectos contextuales y conceptuales, propios de sus intencionalidades de transformación institucional (actores sociales y escenarios educativo-ambientales), donde la sostenibilidad contribuya a establecer el *diálogo de saberes*, como facilitador de procesos, desde la educación ambiental y transformación de *realidades ambientales*, mediante la *validación de acciones* de gestión, negociación, concertación, participación, comunitaria, y responsabilidad de los actores involucrados con el tema.

³ Aquel que se incorpora a través de la apropiación contextual, a los sistemas de la realidad de los individuos y colectivos enriqueciendo sus argumentaciones y ampliando sus explicaciones, sus formas de entender el mundo y las situaciones

⁴ Territorio lugar donde emerge la interacción social



2. JUSTIFICACIÓN

Los Ministerios de Ambiente y Desarrollo Sostenible- MADS y de Educación Nacional, MEN, han venido desarrollando acciones conjuntas, a través del Programa de Educación Ambiental y participación del MADS, contribuyendo a profundizar en el sentido y la significación de la Política Nacional de Educación Ambiental – SINA- para su apropiación y desarrollo autónomo en el país, con el propósito de avanzar, hacia una *educación ambiental, que sustente la vida* en el planeta, mediante la implementación de estrategias formativas, aportando al fortalecimiento de: Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental – CIDEA, como a los PRAE en el contexto formal, y a los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental – PROCEDA en el contexto informal.

El Carácter innovador de los PRAE, radica entre otros aspectos, en:

- a) Su naturaleza trasversal, pone en diálogo la *visión sistémica del ambiente* y la concepción de *formación integral*;
- b) Implementación de procesos pedagógico-didácticos, que favorecen la construcción de *conocimiento significativo* y el desarrollo de múltiples competencias (*científicas, ciudadanas, de pensamiento complejo, entre otras*), para la comprensión de las problemáticas ambientales y la exploración de alternativas de solución;
- c) *Apertura de la institución educativa, al contexto local como actor social, desde la interdisciplinariedad, la participación desde la proyección comunitaria*, oportunidad para la resignificación y redimensionamiento curricular desde el PRAE, entorno a abordajes de *realidades ambientales*; reconociendo que, para la implementación de estos proyectos, la *actualización histórica de éstos* repotencie su implementación al interior de la institución educativa.

La *comunicación* en la construcción de PRAE es un elemento fundamental para el desarrollo de la dimensión ambiental, favorece la fluidez de las relaciones entre los diferentes actores comprometidos en un proceso particularmente en lo que hace referencia a: a) La claridad que cada uno de los interlocutores debe tener desde su rol, en el marco de las intencionalidades del proyecto, b) el conocimiento que los miembros del equipo deben manejar, con respecto a los marcos conceptuales, contextuales y proyectivos, base del proyecto y de la educación ambiental, c) el papel que juega la identificación y el análisis oportuno de dificultades para los ajustes correspondientes.

El contexto anterior, da lugar a incorporar la *resignificación y/o actualización histórica de los PRAE*, para que, desde su implementación, generen resultados a corto plazo, mediante estrategias formativas⁶, como mecanismo de acercamiento en contexto de lo ambiental en el territorio, que explore elementos estratégicos y operativos, que logren *fortalecer los PRAE desde sus ejes temáticos ambientales identificados*.

La educación ambiental se posiciona como fuente de inspiración y creatividad para la *transformación de realidades*, que hacen dinámica la pluralidad de los contextos de vida, desde donde surgen grandes retos de formación a los ciudadanos, que se conviertan en pensadores y visionarios del territorio, y en la construcción de sistemas de realidad ambiental; a partir de sus experiencias de vida.

⁵ Entendida como sistema en permanente construcción, en el cual interactúan todas las dimensiones del desarrollo humano, que se dinamizan, tanto en los escenarios naturales como socioculturales, en las cuales desarrollan su vida los diversos grupos humanos que conforman una comunidad particular.

⁶ Debe ser considerado como un proceso, permanente desde un enfoque integral, fundado en la necesidad de poner en interacción todas las dimensiones del desarrollo humano (científica, tecnológica, ética, estética entre otras), en el escenario de construcción de conocimiento, para la interpretación y comprensión de los contextos ambientales, tomando como referente dinámicas socioculturales y naturales de las cuales hacen parte individuos y colectivos del país.



Educación ambiental para la sustentabilidad de la vida

El campo de la educación ambiental experimenta una transformación continua, una permanente construcción y reconstrucción donde convergen una amplia gama de aproximaciones teóricas y metodológicas, posturas y lenguajes como constructor de realidades, que lo han hecho un complejo campo de saberes y prácticas (Maldonado, 2009). La educación ambiental, en un mundo globalizado desde la reflexión crítica, es la herramienta para avanzar hacia sociedades sustentables, acorde con los contextos, diferenciada en sus medios y modalidades, centrada en el aprendizaje y adecuada a los contextos y realidades socioambientales exige adaptación a nuestra vida cotidiana y aplicado, haciendo de ella una filosofía de vida, derivada de la voluntad intrínseca de las personas, reflexionada y soportada en principios éticos acordes con el desarrollo sustentable.

La sustentabilidad de la vida, en diálogo de saberes y desde la reflexión crítica, son los pilares fundamentales de la educación ambiental contemporánea (Cortés & Cardona, 2020), la resignificación del concepto de educación ambiental, exige una responsabilidad, de incorporar la epistemología ambiental⁷, la complejidad ambiental⁸ y la investigación de los problemas ambientales, como parte de un ejercicio pedagógico didáctico en contexto, y desde la participación ciudadana, permitiendo incluir los criterios ambientales base de la fundamentación, para la comprensión de dichos problemas y el análisis crítico de las posibles soluciones, que no necesariamente son instrumentales, pero que implica una mirada diferenciadora, inclusiva, participativa y de gestión, desde la gobernanza ambiental.

El concepto de sostenibilidad y el desarrollo sostenible, se incluye de una mirada desde el pensamiento ambiental latinoamericano, la sustentabilidad presenta una separación fuertemente marcada con la dinámica sostenible, se pone en evidencia la relación intrínseca de la relación naturaleza sociedad, se propende por el reconocimiento de los territorios, del otro, por las manifestaciones de la vida, por un cambio de pensamiento, por una conciencia diferente frente a la manera de vivir y de pensar el mundo y de preservar la vida, e invita finalmente a ser actor en las dinámicas ambientales del planeta que hoy es nuestro hogar (Cardona & Mora, 2018).

La sustentabilidad le apuesta a una valoración de la *recuperación de la ética y los valores*, y a una capacidad de asombro por la vida, teniendo en cuenta de los límites de la naturaleza y los escenarios políticos, desde las múltiples valoraciones y por último el reconocimiento de la fragilidad ambiental de la cultura. (Ángel -Maya, 1996).

En este contexto *la educación ambiental, como campo del conocimiento*⁹, con un enorme potencial que exige pensar en un tipo de sociedad distinta a la que tenemos, y edificar acciones que nos conduzcan a alcanzarla, exige una postura de perspectiva multidisciplinaria, para comprender y actuar sobre los problemas ambientales, es la alternativa sustentable del Buen Vivir o Vivir Bien, es decir una postura que resignifica el conservar y cuidar la naturaleza, mantiene un ambiente

⁷ La epistemología ambiental es una política del saber que tiene por “fin” dar sustentabilidad a la vida; es un saber para la vida que vincula las condiciones de vida únicas del planeta, con el 6 deseo de vida y la enigmática existencia del ser humano. La epistemología ambiental lleva a cambiar las circunstancias de la vida, más que internalizar el ambiente externalizado de la centralidad del conocimiento y del cerco del poder de un saber totalitario. La epistemología ambiental es una política para acariciar la vida, movida por un deseo de vida, (Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. Enrique Leff 2006)

⁸ Propone un paradigma de la complejidad basado en los principios de: el principio sistémico o organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. (Morín 1994).

⁹ Bourdieu (2002: 1967) – reconocer entre otras características que la EA: i) es una construcción que surge al ver rebasados los marcos tradicionales de la educación y del ambiente por los problemas actuales (ni la educación, ni nuestra lectura de “ambiente” nos proporcionan de manera “normal” los elementos para fincar una cultura ambiental); ii) establece una nueva propuesta “creadora” que da cuenta de las razones (inéditas) por las cuales surge; iii) busca legitimarse mediante la generación y la práctica de un capital simbólico, y iv) produce dicho capital simbólico a partir de agentes que forman parte del campo y que están estructurados (relacionados y jerarquizados), enfrentando luchas o tensiones tanto para legitimar su práctica como para generar conocimiento.



armónico, que implica desinstalar, conceptos, miradas, posiciones, visiones que son insostenibles, que ayude a una reflexión sobre el decrecimiento, partiendo de la crisis ambiental y buscando la resiliencia de lo ambiental.

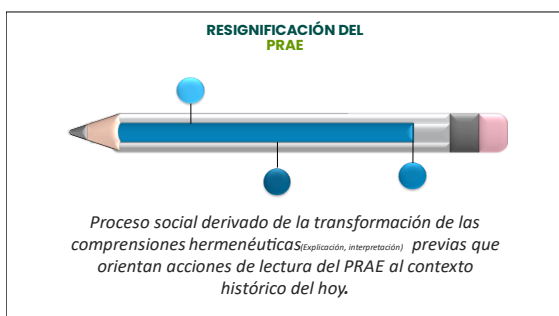
Es así como hablar de sustentabilidad exige reconocer:

1. Fuerzas motrices o tensores de origen antrópico: destacado por acciones humanas, sobre la naturaleza, sin ningún tipo de restricción (planeta finito).
2. Las presiones sobre el ciclo biológico de la naturaleza y sus restricciones: transformaciones de los procesos y su relación hombre naturaleza.
3. El estado de la naturaleza que implica lo real en contexto: reconocimiento de los medios bióticos, abiótico y socioeconómico, con un valor agregado que es lo cultural, ético y político.
4. La respuesta y el impacto del sistema ambiental: que reconoce la importancia de la inclusión de la biodiversidad y la diversidad cultural.

La educación ambiental, vista desde la sustentabilidad de la vida, da cuenta de un sentipensar con la tierra (Escobar, 2014), en diálogo de saberes, y desde el saber ambiental (Leff, 2000), permeando la posibilidad de ser incorporado en los niveles educativos formales y no formales que exige cambios profundos pedagógicos didácticos, e interdisciplinarios, necesarios para enfrentar los desafíos de un mundo en permanente evolución.

3. RESIGNIFICACIÓN DEL PRAE.

La gestión educativa ambiental en el país da cuenta de los desarrollos y dificultades en la construcción



de la dimensión ambiental en la educación formal, destacando la tendencia generalizada de algunos docentes en trabajar problemas del contexto relacionados con el manejo y disposición de los residuos sólidos y el manejo de las zonas verdes, o meramente desde las ciencias naturales y la ecología, así como la conformación de grupos ecológicos que apoyan dichas experiencias. No obstante, existen algunos avances reconocidos en experiencias exitosas en PRAE; sin embargo, las dificultades que

Fuente: Elaboración propia

limitan la construcción del sentido de un trabajo ambiental, con pertinencia, radica en la *comprensión de los problemas ambientales desde su visión sistémica, su complejidad y la interdisciplinariedad.*

Miradas que obstaculizan la construcción de nuevos conocimientos y constituyen impedimento a la hora de formalizar los PRAE, hacen necesario incluir en el currículo puntos de encuentro donde se reconozca la *investigación, la discusión pedagógica y didáctica, haciendo énfasis en aspectos conceptuales y metodológicos, y enfoques educativos, que denoten un *sentí - pensar actuar*, frente a las causas profundas de los problemas ambientales.*

Volver a leer la construcción de los PRAE en sus marcos de construcción e implementación, reconociendo lo construido, permite una *actualización histórica sobre tendencias implícitas desde la concepción de la educación ambiental, coherente entre el discurso y la práctica, como un proyecto político y pedagógico desde su concepción histórica*, en el cual se enmarca la formación ciudadana a partir de la integración de diferentes saberes, orientado desde una mirada

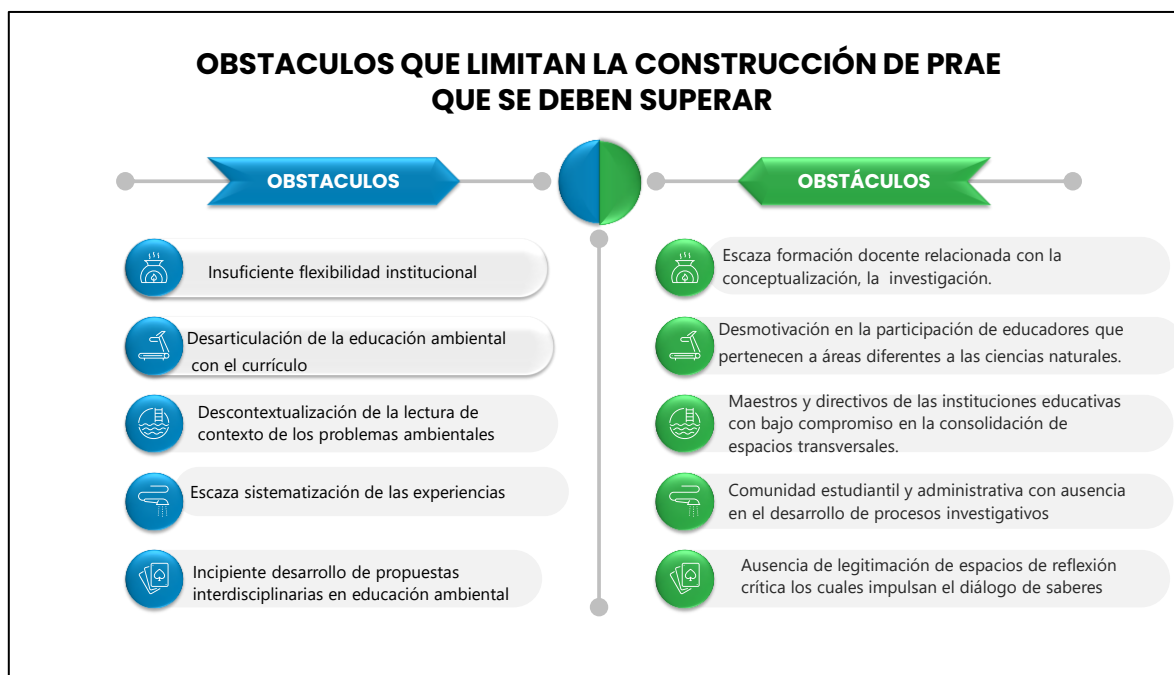


compleja y plural de la realidad de lo ambiental, que articule la praxis del PRAE con el PEI¹⁰. No sin antes recocer que la formación teórica es complementaria y necesaria; que permite no sólo poder desarrollar la capacidad de asombro ante la vida para explicar los fenómenos de la realidad, sino poder encontrar soluciones únicas a los problemas ambientales en contexto.

OBSTACULOS QUE LIMITAN LA CONSTRUCCIÓN DE PRAE QUE SE DEBEN SUPERAR.

La implementación de la educación ambiental en el país ha transitado por décadas, que permite reconocer avances, potencialidades y dificultades, de la gestión educativa ambiental, que da cuenta de experiencias de PRAE, que deben ser resignificadas por las entidades involucradas con el tema, Ley 1549 de 2012. En este sentido el MADS, avanza con el fortalecimiento de una educación ambiental que resignifique, miradas, posiciones, en escenarios escolarizados y desescolarizados y aporte a tratados internacionales, los ODS – Agenda 2030.

Se hace necesario repensar la educación ambiental, y el rol de la institución educativa, que incluya la dimensión ambiental, desde propuestas innovadoras, *que reconozca lo ambiental en el marco de su complejidad* y potencie las dimensiones del ser humano, aporte a la *formación integral de ciudadanos críticos y reflexivos, éticos, creativos*, que reconocen la diversidad cultural y la alteridad.



Fuente: Elaboración propia

¹⁰ En el ámbito de la institución educativa, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ubica al PRAE como un eje que favorece la articulación del diálogo de saberes, lectura y comprensión de conceptos, métodos y contenidos que permea el Plan de Estudios para encontrar soluciones a los problemas ambientales del entorno en el que el estudiante interactúa, como individuo y como colectivo. Es en esa relación, en la que el individuo puede reconocerse y reconocer su mundo. (Colombia Aprende)



El *rol del maestro* debe estar centrado en la construcción de una propuesta pedagógica didáctica, que vincule el contexto (Porrás Contreras, Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI, 2014) y articule la teoría y la práctica en la perspectiva de la formación ciudadana, desde una pedagogía crítica¹¹, en un diálogo de saberes, *el saber construido e identificar otras posibilidades de abordar la construcción de conocimiento, que permita encontrar y tomar decisiones conjuntas desde problemáticas ambientales, como resultado de diagnósticos* realizados por los CIDEAS municipales y departamentales.

Los comités Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA, están concebidos como mecanismos importantes para la descentralización de la Educación Ambiental en el país, responsables de contextualizar la Política Nacional de Educación Ambiental a nivel territorial, define entre sus roles la asesoría permanente para la incorporación de la educación ambiental: la promoción y el liderazgo de los procesos de formación, investigación e intervención en el tema; la gestión para la elaboración y el posicionamiento de los instrumentos políticos. Mecanismos través de los cuales se impulsa el trabajo de las entidades y organizaciones que hacen parte del Sistema Nacional Ambiental SINA, para el fortalecimiento de un trabajo interinstitucional, orientado a la coherencia, credibilidad y viabilidad de las acciones que éstos emprenden (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2016).

El Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, reconoce la autonomía de los CIDEA, en su gestión educativo ambiental, vienen aunando esfuerzos desde el Sistema Nacional Ambiental SINA, mediante procesos participativos, instalación de capacidades técnicas y consolidación de la institucionalización y proyección de la educación ambiental, como de la Política Nacional de Educación Ambiental, acorde con las necesidades de los contextos municipales y departamentales.

CRITERIOS QUE FUNDAMENTA LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS PRAE

Los criterios que fundamentan la resignificación de los PRAE están establecidos en la Política Nacional de Educación Ambiental - PNEA (2002) y validados mediante la gestión educativa ambiental de los Ministerios de Ambiente y Educación, las CARS, Autoridades Ambientales Urbanas, Secretarías de Educación, CIDEAS y demás actores involucrados con el tema, reconociendo la estructuración de una propuesta didáctica que parta de los intereses y esfuerzos de las comunidades en el territorio.

En este sentido los criterios reconocidos desde la PNEA se describen así:

- *Formar a individuos y colectivos* para la toma de decisiones responsables en el manejo y gestión educativa ambiental de su contexto, que fortalezca la participación ciudadana en sus relaciones hombre - naturaleza, en el contexto municipal, regional y nacional.
- *Facilitar la comprensión de la lectura de “lo ambiental”* desde experiencias, que permitan avanzar, hacia miradas contemporáneas y de reflexión crítica que exige la educación ambiental del siglo XXI, como de propuestas concepciones, formas de conocer visiones, métodos de formación en educación ambiental y otras formas de ser, que logre comprender la complejidad socioambiental, desde sus diferentes contextos y función social, requerida para la construcción de una cultura ambiental.
- *Fortalecer referentes misionales de la educación ambiental* (formación, investigación, innovación, proyección social), en el contexto de la educación ambiental municipal, que incluyan la dimensión ambiental a partir de la Educación Ambiental.

¹¹ Pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y ser capaces de negociar y participar en las estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública (Giroux, 1999, p. 57).



➤ *Generar la capacidad para investigar, y comprender la lectura de sus realidades ambientales desde su complejidad, y la mirada crítica de acciones formativas de una nueva antropología, que nos permita ubicarnos como un solo componente de lo ambiental.*

➤ *Proporcionar las herramientas para una reflexión crítica, de comprensión de lo ambiental desde la complejidad, en sus contextos políticos, económicos, culturales y naturales, hacia la inclusión de la dimensión ambiental (saber ambiental (Eschenhagen Durán, 2016)) en los escenarios educativo ambientales, para avanzar hacia miradas contemporáneas y logre encontrar paradigmas, enfoques, visiones, concepciones y tendencias, sobre las cuales se debe fortalecer la Educación Ambiental del siglo XXI, que dialogue sobre la sustentabilidad de la vida en el planeta.*

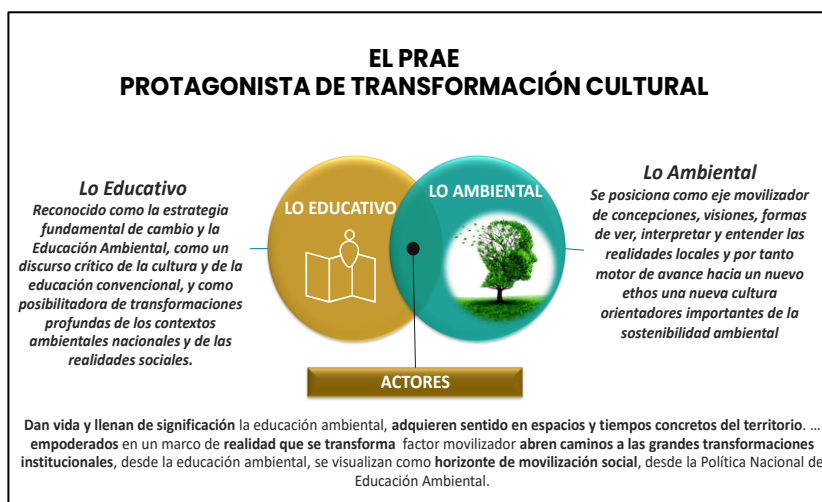
➤ *A partir del diálogo de saberes como eje central, se desarrollen ejercicios institucionales y académicos, que logre compartir experiencias desde la gestión y apropiación del conocimiento, en modos de intervención¹² cultural y comunicativa, y reconocimiento desde la diversidad que nos identifica, donde la cultura ambiental, la gobernanza de lo ambiental, estén en diálogo con los actores comprometidos con la educación ambiental, orientada hacia la búsqueda de instalar educación ambiental para la vida.*

➤ *Posibilitar mecanismos de reflexión y apropiación de concepciones, metodológicas y estrategias de intervención, investigación, pertinentes a los propósitos de los CIDEA, como de la educación Ambiental, con el fin de fortalecer la sostenibilidad¹³ de la gestión ambiental y educativa ambiental en lo local.*

Los criterios reconocidos anteriormente, dan cuenta de una educación ambiental desde la interpretación de conflictos socioambientales locales, donde la reflexión crítica desde la visión sistémica del ambiente ha permitido al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible consolidar una visión contemporánea de la educación en clave de “lo ambiental (Cortés & Cardona, 2020).

4. MARCO DE REFERENCIA DEL PRAE¹⁴

4.1 Los PRAE: desde la Política Nacional de Educación Ambiental.



Fuente: Elaboración propia

¹² Acción concreta que se construye alrededor de un problema ambiental específico, con el propósito de contribuir directamente en su resolución. La investigación se puede considerar, como la reflexión crítica permanente sobre la intervención, con intencionalidades formativas, de apropiación y cualificación de la acción.

¹³ Posibilidad de construir y fortalecer dinámicas de participación y comunicación, que, en el marco de una cultura ambiental, garanticen la permanencia en (tiempos y espacios) y la vigencia (actualidad del contexto) de las dinámicas naturales y socio culturales.

¹⁴ Cuadernillo orientador del Encuentro Nacional de Proyectos Ambientales Escolares – PRAE (20216)



La Política Nacional de Educación Ambiental los ubica, como la estrategia fundamental de incorporación de la dimensión ambiental en la educación formal (básica y media); desde su concepción y organización, son portadores del carácter transversal e interdisciplinario, necesarios para la comprensión de los problemas ambientales, desde la visión sistémica del ambiente y la formación integral; concepciones requeridas para la transformación de las realidades locales, regionales y/o nacionales.

En atención al *carácter sistémico y complejo del ambiente*, los PRAE permiten integrar diversas áreas del conocimiento y diversos saberes, a través de procesos pedagógico-didácticos, que favorecen la construcción de *conocimiento significativo* y el desarrollo de competencias: científicas, sociales, comunicativas y tecnológicas, entre otras. Esto atendiendo a los retos formativos para el *pensamiento complejo*, requerido no sólo para la *lectura crítica de las realidades socioambientales*, sino también para la exploración de alternativas de solución a problemáticas, y el reconocimiento de potencialidades ambientales locales, regionales y/o nacionales.

Así mismo, en el contexto de la transversalidad¹⁵ que caracteriza a los PRAE, el desarrollo del proceso pedagógico-didáctico propicia *la apertura de la institución educativa al contexto local*, mediante un trabajo de carácter *interdisciplinario, participativo y de proyección comunitaria*. A través de estos Proyectos, se promueven espacios para la participación, no solamente de los docentes, sino de todos los actores de la comunidad, en el desarrollo de propuestas en torno a la *exploración y reflexión sobre situaciones ambientales de contexto* (ejemplo: deforestación, pérdida de fuentes hídricas, pérdida de biodiversidad, efectos del cambio climático entre otros), buscando su pertinencia con los diagnósticos ambientales y educativos, en el ámbito territorial del país.

Vale la pena destacar el desarrollo del PRAE, tal como lo propone la Política Nacional de Educación Ambiental, posibilita en individuos y colectivos la construcción de *criterios de solidaridad, tolerancia (respeto a la diferencia), búsqueda del consenso y autonomía*; contribuyendo de manera importante en la *formación para la gestión*, en el marco del mejoramiento de la calidad de vida, y desde una apuesta de construcción de cultura ambiental sostenible para Colombia.

4.2 Los PRAE: desde su dinámica contextual

- *Identifican situaciones y problemas de diagnóstico ambiental (ejes problémicos y temáticos), relevantes para la comunidad en la cual está inserta la institución educativa.*
- *Desarrollan una propuesta pedagógico-didáctica, para la incorporación del problema al diseño curricular del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a su Plan de Mejoramiento.*
- *Trabajan interdisciplinariamente para avanzar en la concepción de conocimiento significativo¹⁶ desde el diálogo de saberes e investigación permanente y prácticas asociadas a las problemáticas y potencialidades ambientales.*

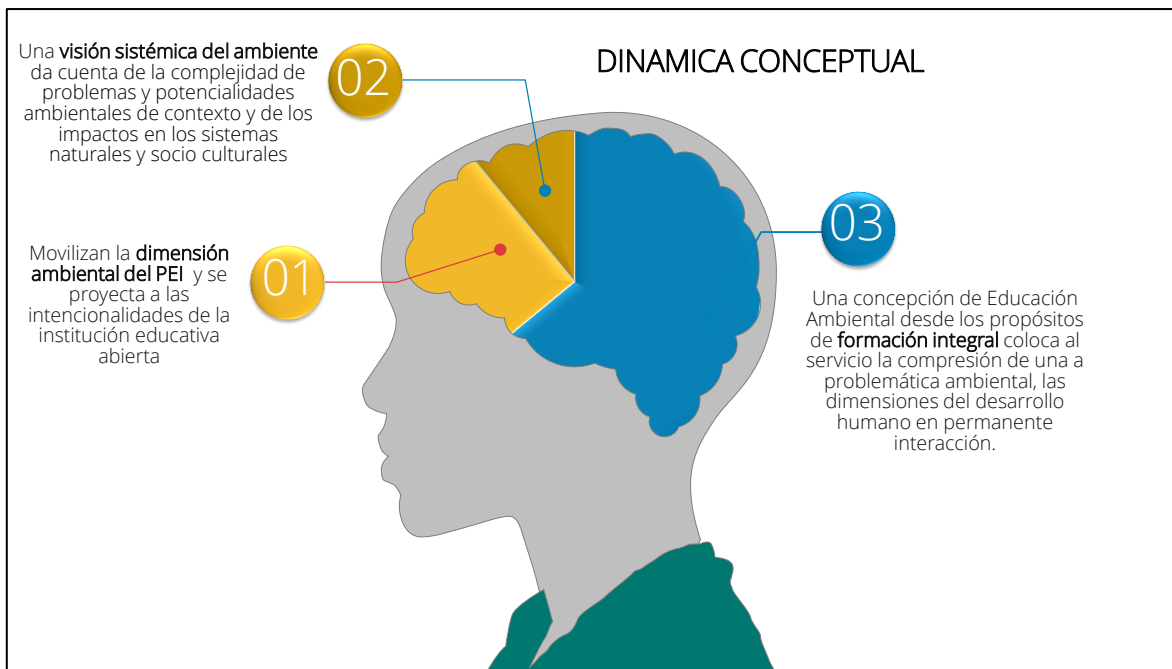
¹⁵ Concepto complejo, que involucra conocimientos, saberes, actores, escenarios y ámbitos (locales, regionales y nacionales) cuya base es la “interacción”, entendido que la problemática de contexto, objeto de su trabajo para el abordaje de realidades complejas, es altamente multidimensional (Programa de Educación Ambiental del MEN)

¹⁶El conocimiento significativo se debe entender aquí, como aquél que se incorpora a través de la apropiación contextual, a los sistemas de realidad de los individuos y de los colectivos; enriqueciendo sus argumentaciones y ampliando sus explicaciones, sus formas de entender el mundo y las situaciones ambientales, con las que interactúa y desde las cuales proyecta sus acciones.



- Ponen en *contacto actores y escenarios sociales* vinculados al desarrollo ambiental local, con la dinámica escolar, a través de los componentes: investigación - intervención.

4.3 Los PRAE: desde su dinámica conceptual



Fuente: Elaboración propia.

Movilizan la *dimensión ambiental* del PEI y se proyectan a las intencionalidades de *escuela abierta*, a través de:

- Una *visión sistémica del ambiente*, que dé cuenta de *la complejidad desde la lectura de lo ambiental*, sus problemas y potencialidades ambientales de contexto, y de sus impactos en los sistemas naturales y socio culturales.
- Una concepción de Educación Ambiental, desde los propósitos de *formación integral*, que ponga al servicio de la comprensión de una problemática ambiental, las *dimensiones del desarrollo humano*, en permanente interacción.

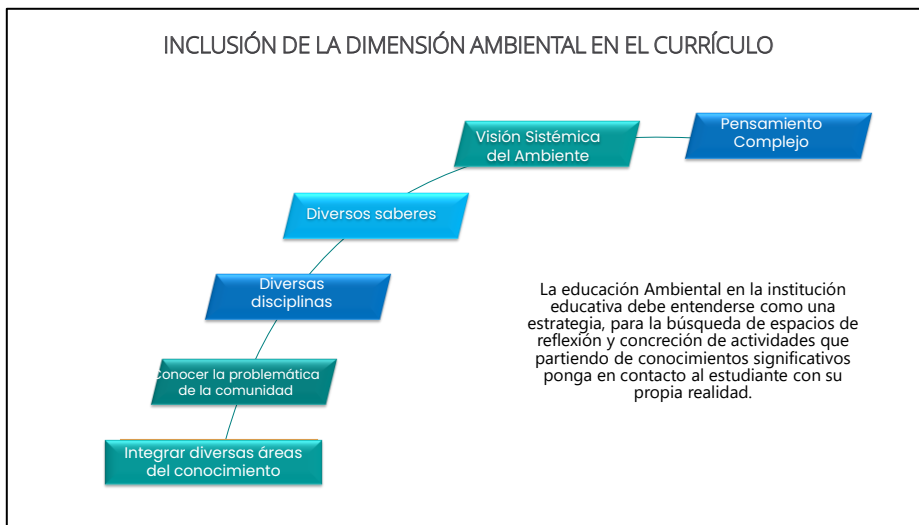
4.4 Los PRAE: desde su dinámica proyectiva.

Buscan *movilizar los aspectos contextuales y conceptuales*, propios de sus intencionalidades de transformación institucional (actores sociales y escenarios educativo-ambientales), en los diversos ámbitos territoriales. Esto implica:

- La incorporación efectiva de la *dimensión ambiental en el currículo* de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).
-



- El *trabajo asociativo con otras instituciones*, con competencias y responsabilidades en materia de ambiente y educación ambiental, particularmente con Corporaciones Autónomas Regionales,



Secretarías de Educación, Autoridades Ambientales Urbanas, Universidades, Institutos de Investigación, y otras entidades del SINA. (reconocimiento de los proyectos en la planeación y gestión de dichas instituciones).

Fuente elaboración propia.

- La inclusión de los PRAE, en la planeación y gestión de la institucionalidad local y regional, en el marco del desarrollo territorial.
- La contribución a la *incorporación de los proyectos, en las dinámicas municipales, departamentales y nacionales*, en el marco de los *diagnósticos ambientales y educativo*, particulares.
- La participación en espacios estratégicos para la toma de decisiones técnico – políticas responsables e integrales, en el tema particular, en los diferentes ámbitos y escenarios del desarrollo.

Lo anterior con incidencias importantes en la *reingeniería del Plan de Estudios*, en el fortalecimiento o instalación de espacios interdisciplinarios¹⁷ (intra y extraescolares), requeridos para la profundización en el análisis del problema¹⁸ ambiental, y en el establecimiento de acuerdos interinstitucionales e intersectoriales, fundamentales en la *gestión del conocimiento* y de los recursos técnicos y financieros necesarios en la consolidación de estos proyectos.

4.5 Los PRAE: desde su intervención en el territorio.

La *intervención* puede entenderse como la instalación de acciones directas (sobre situaciones ambientales particulares), a través de las cuales se busca el desarrollo de una propuesta formativa, que desde sus planteamientos pedagógico-didácticos, redunde en beneficio del conocimiento y de la *apropiación de realidades*, para un manejo de lo ambiental. Estas acciones están orientadas a la búsqueda de la *participación de todos los actores* implicados en la problemática ambiental particular,

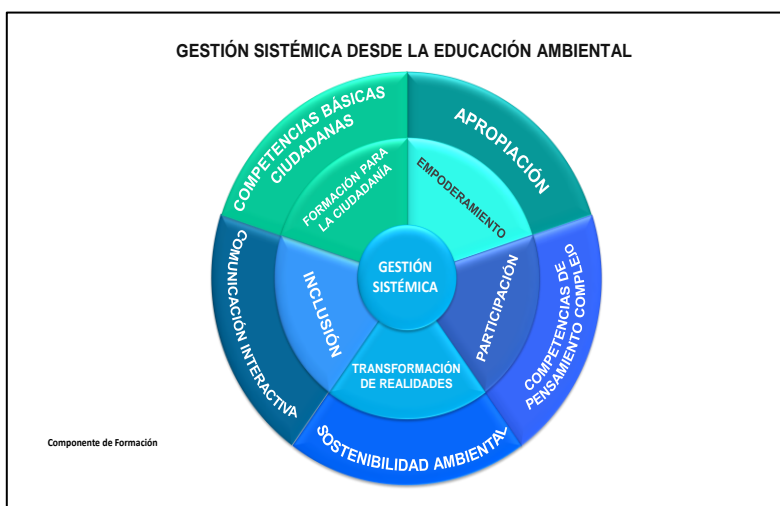
¹⁷ La interdisciplina se entiende aquí, como la integración de las diversas áreas y campos del conocimiento y de diferentes saberes, en torno a un propósito común, que es la profundización en la reflexión sobre la comprensión de realidades ambientales concretas. Implica un ejercicio dialógico de visiones, representaciones, contenidos, conceptualizaciones, métodos de razonamiento, y actitudes, que dan paso a verdaderos sistemas de interpretación y de proyección, abriendo espacios para que las explicaciones y argumentaciones que se construyan, a través del proceso formativo, adquieran flexibilidad, en el territorio por excelencia de construcción de conocimiento significativo, que es el problema.

¹⁸ Conflictos socioambientales que surgen de la dinámica de una situación ambiental particular.



desde sus competencias, responsabilidades, necesidades, aspiraciones e intereses individuales y colectivos, que generalmente están asociados a sus ideas sobre el desarrollo.

En este sentido la *lectura crítica de contexto* se constituye en una herramienta fundamental, tanto para el reconocimiento de las dinámicas naturales y socioculturales, en las que se moviliza la problemática, como para la construcción de referentes asociados a las *formas de relación de los actores sociales* y a los escenarios desde los cuales es factible actuar, en la búsqueda de soluciones pertinentes.



Los conceptos de *participación* y *gestión* (*inclusión, empoderamiento*), constituyen un eje central para las intencionalidades educativas, cuyo horizonte ubica la *formación para la ciudadanía*¹⁹: responsabilidad para la toma de decisiones, como un reto importante en las acciones de proyección comunitaria, requeridas para la transformación de la problemática ambiental.

Fuente: elaboración propia

4.6 Los PRAE: desde sus apuestas de investigación.

Una *visión integral de lo ambiental y de su problemática*, requiere de la *construcción de procesos de formación*, que permitan no solamente su comprensión profunda, sino el reconocimiento y la *construcción permanente* de vías para acciones concretas, que redunden en beneficio de la sostenibilidad del ambiente. Estas vías se deben ver desde lo *cognitivo*, pero también desde lo *axiológico*, para la proyección pertinente.

En este contexto, es necesario construir *sistemas investigativos*, que puedan recurrir no solo al paradigma de la investigación experimental - flexibilizándolo a través del enfoque integrador: ciencia-tecnología-sociedad, sino también a los principios de la *investigación - acción*, pues no hay que perder de vista que en el trabajo educativo - ambiental, la diversidad de actores sociales y de *escenarios de reflexión - acción* sobre la problemática ambiental, juegan un rol primordial, para la lectura crítica del contexto y el fortalecimiento de la relación *participación - apropiación*.

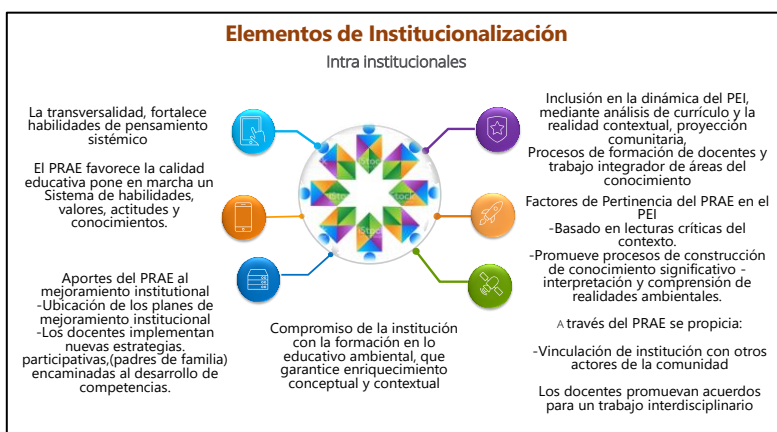
En este contexto, los *espacios de investigación* están referidos a la identificación de: visiones pedagógicas, procesos interdisciplinarios factibles de desarrollar en la institución educativa, de currículos flexibles alrededor de las problemáticas y/o potencialidades ambientales, y acciones de proyección comunitaria. Los procesos de investigación a través de los PRAE deben permitir explorar también elementos conceptuales, metodológicos y estratégicos, desde la educación ambiental, que inciden en la transformación de la institución educativa.

¹⁹ Desde el marco formativo, responde a la idea de responsabilidad, para la toma de decisiones de los individuos y colectivos, en los contextos ambientales particulares, en los que se dinamizan sus interacciones.



4.7 Aspectos que evidencian el perfil de un PRAE significativo

De acuerdo con la concepción y desarrollo de los PRAE, los componentes que se presentan a continuación se consideran relevantes para la búsqueda de evidencias sobre su avance en la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional de los PEI: *Institucionalización*²⁰; así como a su incidencia en los propósitos de una concepción de *escuela abierta al contexto ambiental local*. Atendiendo por supuesto, a sus aproximaciones conceptuales, metodológicas y proyectivas, en el marco de las Políticas Educativas, Ambientales y de Educación Ambiental.



Fuente: Elaboración propia.

Componente interinstitucional

- Incorporación del PRAE, desde sus diferentes dimensiones de desarrollo (conceptual, contextual y proyectivo) en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en sus Planes de Mejoramiento.
- Una dinámica del PRAE pertinente y vigente, para la resignificación de los Planes Institucionales (PEI, PMI, otros).

4.7.1 Componente interinstitucional e intersectorial

- *Gestión y concertación con otros actores sociales*, de carácter local, regional, departamental y nacional, para los propósitos formativos, investigativos y proyectivos del PRAE: (Ministerios, Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Corporaciones Autónomas Regionales, Autoridades Ambientales Urbanas, Secretarías de Educación, Universidades, ONG, entre otras).
- Estrategias de *proyección a la comunidad*, asociadas a las dinámicas de intervención y de proyección de la propuesta educativa ambiental.
- Estrategias de Proyección al *trabajo asociativo* con otros PRAE (RED).

4.7.2 Componente de gestión del conocimiento²¹

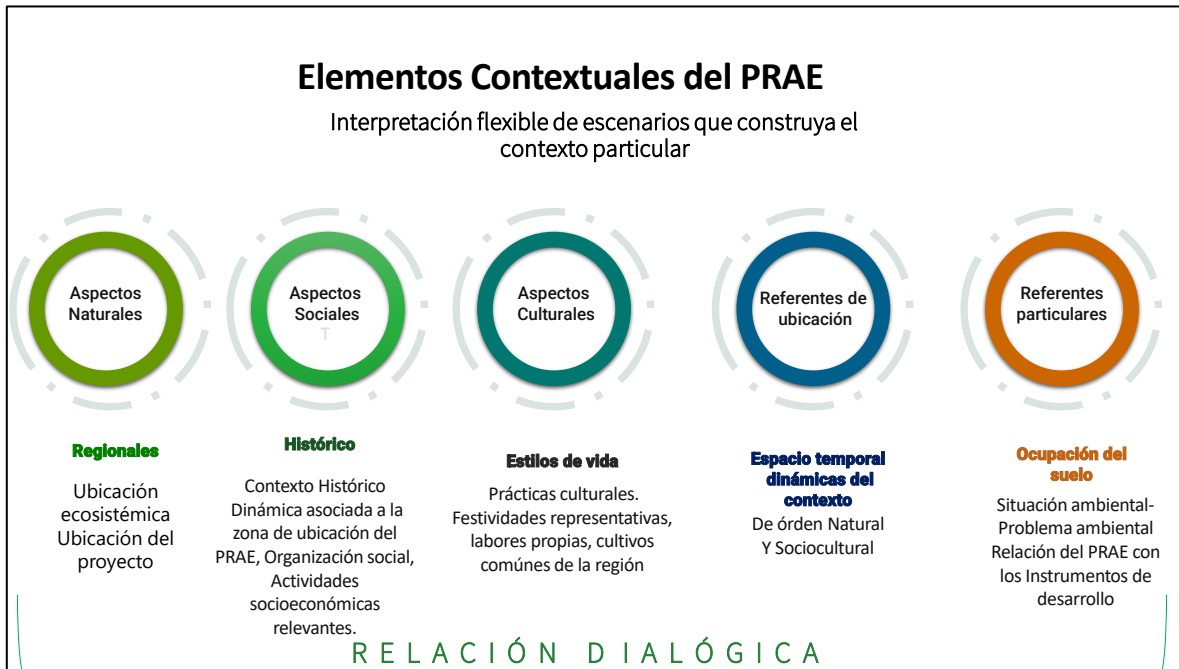
- *Currículo con clara ubicación del problema ambiental de contexto*, como uno de los ejes articuladores del Plan de Estudios, así como de otros componentes asociados al desarrollo del PEI, y de nuevos espacios posibilitadores de los diálogos

²⁰ La institucionalización de la educación ambiental debe ser entendida como su posicionamiento e impactos en los desarrollos institucionales, locales y regionales, atendiendo a la naturaleza, estructura organizativa, esquema de funcionamiento y necesidades e intereses de incorporación efectiva del tema, en las dinámicas naturales y socioculturales del territorio.

²¹ El conocimiento no se encuentra fuera del sujeto, ni del grupo social, ni es un reflejo que se hace del mundo exterior, sino que emerge y se construye en el interior de los colectivos, dando sentido a esa realidad a partir de la construcción de imaginarios, representaciones o modelos propios. (Porrás Contreras, Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI, 2014)



requeridos, para su instalación efectiva en las dinámicas institucionales. La ubicación del problema ambiental debe reconocer los problemas ambientales locales, regionales nacionales y globales, como los emergentes globales: *cambio climático*, *Gestión del riesgo* entre otros. En este sentido es de vital importancia, que en la problemática ambiental identificada por los PRAE, la lectura de los problemas ambientales, aparte del reconocimiento de problemas ambientales locales, se incorpore la mirada global y por consiguiente le aporte al cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible -ODS



Fuente: Elaboración Propia.

- *Visión y estrategias pedagógico - didácticas, orientadas a la resignificación del contexto ambiental y, al desarrollo y fortalecimiento de competencias para la interpretación y comprensión de las interacciones naturaleza - sociedad y cultura.*
- *Trabajo interdisciplinario, no solo al interior de la institución educativa (diálogos de conocimientos, saberes, experticias en el plan de estudios y demás espacios curriculares), sino al exterior de esta, desde sus interacciones y asociaciones con otras instituciones/organizaciones.*
- *Docentes comprometidos en el Proyecto, dos (2) o más áreas del conocimiento interactuando como eje de la propuesta pedagógico - didáctica y dos (2) o más niveles educativos comprometidos en su desarrollo.*
- *Espacios o mecanismos operativos, con claros componentes de intervención e investigación, que permitan el trabajo simultáneo de la reflexión - acción en todas las dinámicas formativas y de proyección del PRAE.*

NOTA: Todos los criterios que caracterizan el perfil de PRAE significativo, deben tomar como contexto y escenario de *acción y reflexión*, la *proyección comunitaria*, desde las intencionalidades de *transformación de las realidades locales* y de recreación de la cultura ambiental regional.



5. ALCANCES Y PROYECCIONES

La Política Nacional de Educación Ambiental concibe los PRAE, como la estrategia por excelencia para la “*incorporación de la dimensión ambiental en el currículo*”²²; desde este horizonte han sido acompañados a través de la estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental del MADS y el MEN, y de acciones promovidas hasta hoy por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Lo anterior, ha permitido avances significativos en sus dinámicas de institucionalización del tema. No obstante, lo anterior, aún persisten *dificultades asociadas al proceso de interpretación de los contextos ambientales*, en el marco de las necesidades de cualificación de las propuestas pedagógico - didácticas.

La realización de diferentes ejercicios metodológicos, dan cuenta de potencialidades de las estrategias de *gestión del conocimiento*, importantes para construir el contexto de la biodiversidad de las diferentes regiones, a partir de la comprensión de “lo ambiental” y sus interacciones con el mundo sociocultural. Esto permite resignificar el rol fundamental del docente y de la institución educativa, en el proceso de incorporación de la dimensión ambiental como uno de los ejes transversales del currículo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Todo lo anterior permite reconocer y evidenciar el soporte conceptual, estratégico y operativo con el que hoy cuenta el Programa de Educación Ambiental y Participación del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, y los retos que este le impone para avanzar en el redimensionamiento, repotenciación y resignificación de la Política Nacional de Educación Ambiental, en el ámbito territorial del país, en los términos de calidad y pertinencia que ella requiere, para la ampliación de sus procesos formativos, (MEN), así como procesos de intervención y de gestión sistémica, al espectro plural, multidimensional y complejo del SINA en el territorio nacional.

Finalmente, es importante reconocer, que todo lo anterior da lugar a la emergencia de las necesidades de resignificación del PRAE, no solo en el escenario de la realidad local, sino desde la *resignificación de la temática ambiental específica, que acompaña el desarrollo del PRAE*. Temática generalmente asociada a los grandes temas, que dinamizan las realidades ambientales en los contextos locales y globales, se hace necesario *propiciar espacios que permitan la construcción e interpretación de contextos ambientales* (interacción de sistemas naturales sociales culturales) en los cuales hace presencia la biodiversidad y multiculturalidad del país y las regiones; al igual que instalar dinámicas de reflexión crítica orientada a la ubicación de escenarios de participación, alrededor de las situaciones problemáticas identificadas en estos contextos; *desde las cuales sea posible resignificar las prácticas pedagógico-didácticas que movilizan los Proyectos Ambientales Escolares – PRAE*.

6. CONFIGURACIÓN DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES PRAE.

Los Ministerios de Ambiente y Educación, los CIDEA, las CARs, Autoridades Ambientales Urbanas, Secretarías de educación municipales y departamentales, Autoridades municipales e institucionales educativas, la academia, han logrado mecanismos de articulación interinstitucional y de co - construcción para el desarrollo de los PRAE, para hacer de ellos un territorio de *formación, investigación* y aportar estrategias de profundización, facilitando la relación entre el *conocimiento: ambiental y educativo-ambiental* que se configura desde:

²² Hace referencia a la dimensión ambiental que es de carácter sistémico y requiere para su comprensión de un diálogo permanente, diferentes niveles.



- *Propuestas formativas* para el fortalecimiento de los PRAE, desde nuevas miradas, sobre la calidad de la educación y de la lectura y comprensión de “*lo ambiental*” en el marco de su complejidad, pertinentes a los retos de transformación cultural, para la sustentabilidad ambiental del país.
- *Construcción de propuestas que consolidan la EA* en el ámbito territorial del país, que *construyen tejido de sinergias* alrededor del PRAE, en apoyo a sus tareas investigativas y formativas y de intervención, que genere sostenibilidad a sus procesos y proyecciones particularmente a los CIDEA.
- *Trabajo interinstitucional*, para el apoyo técnico pedagógico y financiero al desarrollo de la Política Nacional de Educación Ambiental, y por consiguiente de los PRAE.
- *Reconocimiento del sistema educativo ambiental instalado en el país - autoridades municipales* e instituciones educativas, desde donde se desarrollan los PRAE, y la generación de acciones y proyecciones de experiencias y participación de los docentes, en procesos formativos, investigativos y de sistematización, promovidos por los Ministerios de Ambiente y Educación, para su consolidación, sistematización de experiencias exitosas desde el enlace dialógico con la Política Nacional de Educación Ambiental.

7. ENFOQUE DE RESIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL.

Los componentes de la propuesta se desarrollan desde el *enfoque sistémico*, buscando desde *procesos de reflexión crítica*, que docentes y comunidad educativa en general, se apropien de marcos, conceptuales, contextuales y proyectivos, propios de la educación ambiental, de manera que desde el *dialogo de saberes, la reflexión crítica, la investigación, la formación integral*, avancen en la construcción de *conocimientos significativos*, que faciliten procesos de apropiación de realidades de lo ambiental, y del empoderamiento necesario, para la proyección de una ética ambiental, que pueda permear la cultura, atendiendo a una *visión holística* que requiere la sostenibilidad ambiental, y se construyan argumentos válidos que les permitan comprender y apropiar nuevos conocimientos, que fortalezcan la *comprensión de “lo ambiental” desde su complejidad y enfoque sistémico*, que favorezca la institucionalización de la educación ambiental en los ámbitos intra e interinstitucional y finalmente se logren construir PRAES ajustados a la realidad socioambiental histórica del hoy desde cada contexto, se adquiera una dinámica propia que resignifique la base conceptual de lo ambiental.

La lectura crítica de las dinámicas socioambientales, educativas, y educativo ambientales, fortalecerán la incorporación del tema en el ámbito intra e interinstitucional. Este enfoque se acompañará en tres componentes dinamizadores a saber:

- Formación.
- Sistematización, investigación y
- Gestión sistémica, interactúan de manera simultánea.

7.1 Capacitación Formación

Reconoce aspectos y los ubica como orientadores para la movilización de los marcos *contextual, conceptual y proyectivo* de la EA: la formación integral desde la comprensión de lo ambiental en el marco de su complejidad, *la interdisciplina*.



El planteamiento anterior, la *formación integral*, entendida como el proceso de construcción permanente, a través del cual busca desarrollar, sistémica e integralmente, todas y cada una de las dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, ética, estética, afectiva, comunicativa, motriz, sociopolítica entre otras), para que los actores institucionales involucrados, comprendan y se apropien de “lo ambiental”, desde las *dinámicas propias de lo natural y lo sociocultural, de los contextos*, desde donde se desarrollan sus vidas. Esta manera de entender la formación integral proporciona elementos que facilitan la apropiación de realidades y el empoderamiento necesario, para la proyección de una ética ambiental, que pueda permear la cultura y que responda a una visión integral de sostenibilidad.



Fuente: Elaboración propia

En relación con el *trabajo interdisciplinario*, en (el abordaje de lo sistémico del concepto de ambiente, integral de la educación y la proyección ciudadana), involucra actores, instituciones, organizaciones, con el objetivo de propiciar relaciones recíprocas, que aporten elementos fundamentales, para la *comprensión de las dinámicas ambientales locales*, y la participación de alternativas de solución de las problemáticas, desde competencias y responsabilidades particulares.

7.2 Sistematización – Investigación.

Componente que se ubica como *dinamizador de la reflexión crítica*, proceso que permite la construcción de la visión integradora y de proyectos a la resolución de problemas, a través de un trabajo permanente de análisis y síntesis, de la *lectura del contexto* y de la construcción de explicaciones, para la *comprensión de los problemas ambientales desde su complejidad* en contexto, sin perder la contextualización desde lo global de los mismos.

Los principales ejes de reflexión que acompañan este componente son:

- Caracterización de los PRAE en la medida en que transcurre el proceso de capacitación – formación.
- Las particularidades de los actores, institucionales, en cuanto a sus dinámicas y avances, estancamientos y bloqueos, o dificultades que han hecho emergencia, en el proceso formativo, desde lo conceptual, contextual y proyectivo.
- Los factores positivos o negativos, de la continuidad y permanencia de los actores en el proceso y cumplimiento o no, de las responsabilidades adquiridas en cada escenario.
- La proyección institucional, indicios que retroalimentan el proceso, orientan la construcción de nuevas apuestas.



7.3 Gestión Sistémica.

Contribuye a entablar el dialogo de saberes necesario para la toma de decisiones, en cuanto al manejo sostenible de lo ambiental, desde consensos y disensos, negociaciones básicas, sobre la pertinencia y la competencia de las diferentes instituciones, asociaciones y organizaciones, que participan en la conceptualización y consolidación de la propuesta educativa ambiental.

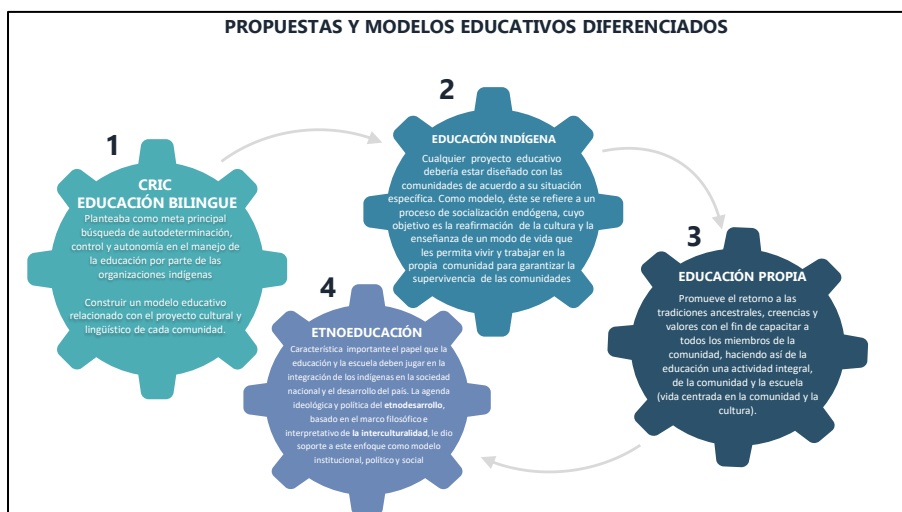
Por lo anterior, los procesos de *capacitación-formación y de sistematización-investigación* del proyecto, estarán acompañados por mecanismos e instrumentos de gestión, para la instalación, la cualificación y la sostenibilidad de este, en la realidad propia del contexto.

8. EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

“El diálogo de saberes” permite conciliar los diferentes saberes que circulan en la sociedad, se constituye en un reto de la educación ambiental crítica”.

Colombia es un país megadiverso biológica y culturalmente, con una gran complejidad étnica a su vez es importante desde la educación ambiental reconocer principios desde la etnoeducación (Decreto 804/95 desde donde se construyen diferentes estrategias de transmisión y apropiación de conocimiento de saberes, a través de historias de vida de indígenas, que plantee la necesidad de crear nuevas formas de transmitir los saberes que entreteje un dialogo de saberes y construya una educación ambiental pertinente a la diversidad cultural del país y que logre tejer nuevas relaciones con lo ambiental, logrando articulación con los conocimientos que los estudiantes han construido a través de la observación en sus casas (García & Ramos & Tenorio, 2012).

Hoy en día, se reconoce concepto marcado por lo indígena se abre a la diversidad y convoca a diferentes poblaciones, lo que genera nuevos retos y problemáticas a nivel del ser y el hacer que oriente un fortalecimiento cultural, hacia la generación de procesos autónomos desde la construcción de propuestas de educación propia y participen activamente en la elaboración de sus currículos (Triviño & Palechor, 2006), se hace necesario mayor investigación sobre las particularidades culturales de las poblaciones étnicas, en la perspectiva de mejorar la convivencia intercultural. Es así como la exigencia de una educación diferenciada ha tomado diferentes denominaciones: “educación endógena”, “educación tradicional”, “educación propia”, “educación indígena”, “educación intercultural” “educación bilingüe” “educación intercultural bilingüe”, “educación comunitaria”, que va diferenciando procesos, experiencias y expectativas frente a lo que plantea el país



Fuente: elaboración propia



La Política Nacional de Educación Ambiental reconoce la etnoeducación, como la “estrategia que fomenta el desarrollo y difusión de los conocimientos, valores y tecnologías, entre otras, sobre el manejo de lo ambiental desde la concepción de las culturas indígenas, afrocolombianas, raizales y demás grupos del país” (Minambiente & Mineducación, 2012), que vincula la dimensión ambiental en la educación formal no formal e informal, sobre el manejo ambiental en contexto de su territorio.

En este contexto, la diversidad étnica del país hace de las comunidades indígenas y afrodescendientes un bastión de la identidad regional, al tiempo que son testigos vivos del devenir histórico social del país, desde esta perspectiva es necesario reconocer que:

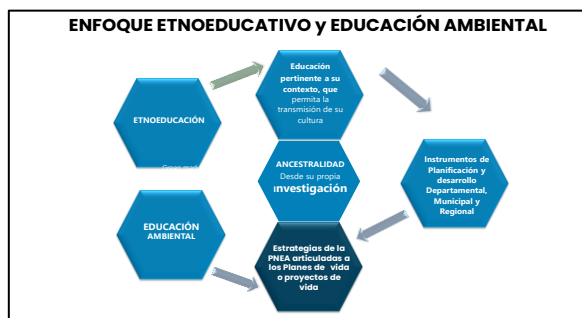
Toda estrategia de educación ambiental en contexto étnico debe partir del reconocimiento, de la construcción de sus concepciones y prácticas de relación con los componentes ambientales, generalmente basados en las cosmovisiones o aprendizajes sobre el territorio y su manejo (planes de vida). en los que cada pueblo plasma su devenir en los diferentes aspectos socioculturales y económicos, y sobre esta base se construyen los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC, estrategia que permite que la educación sea una herramienta fundamental en la pervivencia de los pueblos.



En este orden de ideas, *la investigación de las concepciones y prácticas ambientales de los grupos étnicos* se configura desde la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes, y saber local o étnico para lograr, que lo tradicional y lo contemporáneo logren armónica convivencia y se complementen para mejorar la vida en los territorios.

8.1 La formación ambiental con enfoque diferencial.

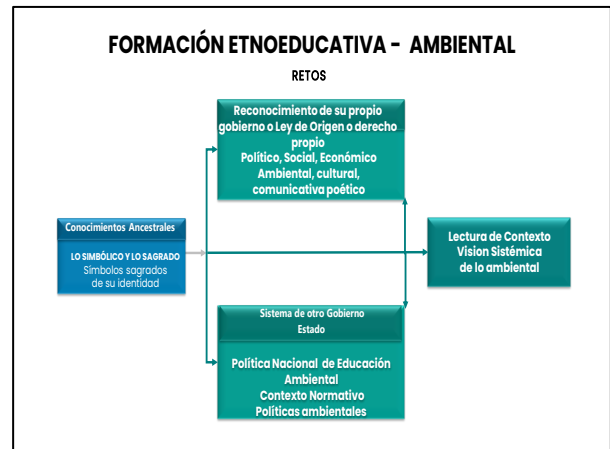
El enfoque diferencial para grupos de población, contextualizada a las realidades y dinámicas territoriales, locales y regionales, parte de considerar la *investigación* como elemento fundamental, para luego hacer la incorporación de los saberes y prácticas tradicionales a las propuestas, de modo que se establezcan contenidos realmente diferenciales de acuerdo con los acervos culturales de la diversidad étnica.



Fuente: Elaboración propia



En este sentido requiere de nuevas propuestas que implementen *pedagogías propias*, que no se encuentran explícitas ni sistematizadas, solo en la memoria oral de los ancianos de los pueblos y comunidades, desde *narraciones ancestrales* que se convierten en “Principio motor de las pedagogías propias”, en las cuales, llama la atención, sobre *vincular la comprensión de una realidad desde la cual la visión de mundo étnico*, consolida la práctica de las pedagogías propias en contexto y pertinentes, desde la equivalencia ontológica, desde donde se desprende la importancia de aprender uno del otro a partir del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia

8.2 La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

Son temas centrales desde el reconocimiento de saberes ancestrales, reconociendo que los conocimientos se construyen mediante una red de relaciones, cuyo propósito es transformar y adaptar la vida de las personas, con la sabiduría del universo, generando una transformación espiritual del sujeto, *potencializando las dimensiones del ser humano*.

8.3 El conocimiento y la experiencia cultural colectiva

Entre la población étnica, se construye de manera espontánea mediante la comunicación directa entre ascendientes y descendientes, ancianos y adultos, jóvenes y niños., mediado por la expresión poética de la palabra, primer instrumento que guía el pensamiento. *La oralidad, es el eje que sustenta el conocimiento*, recreado en las narraciones, expresiones múltiples de un pasado colectivo.

8.4 Desde la etnoeducación

Se ha planteado la necesidad de generar un currículo que permita conocer lo propio, de manera que se produzca un diálogo de saberes que renueve las relaciones de los seres humanos con el ambiente. Desde la educación propia e intercultural, los procesos de enseñanza –aprendizaje requieren que el docente construya los contenidos curriculares, en interacción con sus estudiantes y de acuerdo con las características del contexto en que desarrolla su labor pedagógica.

8.5 Desde lo cultural

La pérdida de valores, la carencia de estudios antropológicos que identifiquen las particularidades locales de la cultura étnica, incide a largo plazo en una intervención educativa ambiental descontextualizada frente a las dinámicas propias de las comunidades étnicas que redunde en un manejo sostenible del ambiente. Se busca fortalecer el reconocimiento de las particularidades étnicas, al igual que la capacidad para establecer relaciones interculturales y multiculturales que aporten en la construcción de sociedades más democráticas (Triviño & Palechor, 2006).



8.6 Desde el ámbito institucional.

Exige la concertación de acciones entre entidades y comunidades desde lo local, regional y nacional, vinculación de la etnoeducación en los instrumentos de planeación local, regional y nacional, como desde la academia, donde la investigación se oriente a acciones concretas desde lo etnoeducativo en lo local, que redunde su contenido y conclusiones en acciones reales en contexto a la dinámica étnica. La educación ambiental, hacia la etnoeducación se ve abocada a nuevas realidades, la presencia indígena en la ciudad motivada por problemas de orden público, entre otros, que exigen una actualización conceptual, metodológica y de unas relaciones con las organizaciones sociales.

8.7 En el mundo de la Globalización.

El aporte de otras culturas frente al uso sostenible del medio natural configura un conocimiento milenario e invaluable para la humanidad. La etnoeducación debe reconocer la educación propia (*La educación propia no está escrita, no se enseña únicamente en las aulas, se enseña en la casa, en el campo, en diferentes lugares de la comunidad*) como un legado de la identidad Indoamericana que actualmente precisa la necesidad de *educar para la vida, en la vida y para la convivencia con los demás, aprendizajes para la vida*, en su contexto que oriente el aprender desde:



Fuente: elaboración propia

- Aprender a ser a partir del “aprender a conocer”, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- Aprender a hacer, para poder influir sobre su propio contexto.
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con el otro.
- Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres enfoques que definen las competencias profesionales: el saber, el saber hacer y el saber ser.

La etnoeducación se sustenta desde los principios establecidos en 1995 por el gobierno nacional, que permite reconocer que existen otras formas de habitar el territorio y por consiguiente de educar desde las necesidades socioculturales del contexto.



PRINCIPIOS DE LA ETNOEDUCACIÓN (Congreso de la República , 1995)

- Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza; para los grupos étnicos es indispensable tener en cuenta, en su educación, las prácticas cotidianas propias de su cultura, su unión con la tierra y el medio ambiente en general y la relación de lo anterior con el ser humano. Es por ello que en la normatividad etnoeducativa se respeta que la educación está ligada al ambiente, a creencias y tradiciones y a los procesos sociales y productivos.
- Diversidad Lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional e igualdad de condiciones; A la escuela se le agregan características que no tenían, de multiculturalidad, bilingüismo y en ocasiones trilingüismo.
- Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

La Corte Constitucional, sobre este punto, ha expresado que la Constitución valora al individuo como sujeto individual de derecho, y a los pueblos como sujeto colectivo de derecho. Estos pueden definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en los valores étnicos y culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía.

Sobre el mismo punto agrega que los individuos y los pueblos son portadores de características específicas, son seres únicos y singulares, con capacidad de hacer efectivo su propio proyecto de vida, todo lo cual los autoriza a reivindicar para sí su propia conciencia ética.

- La autonomía implica también, según lo expresa Esther Sánchez Botero “que un pueblo pueda tomar las decisiones que son vitales para su permanencia como grupo, es decir, que deben darse las condiciones para que estas decisiones puedan ser tomadas”. Este principio es de gran relevancia en los pueblos indígenas, ya que estos tienen diferentes formas de gobernarse, de resolver los asuntos y de manejar la autoridad.
- Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía; Este principio se ve reflejado en la formulación y planeación de planes educativos, en los cuales participan directamente los grupos étnicos. De esta manera pueden incorporar, con plena libertad, su identidad.
- Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia, en igualdad de condiciones y respeto mutuo;

En principio, la escuela significaba para ellos la pérdida de identidad y desintegración cultural, pero el contacto con otras comunidades, con culturas diferentes, con instancias del Estado les hizo reconocer que la escuela debe tener un componente intercultural. La escuela no sólo debe componerse de conocimientos étnicos, sino también de conocimientos tradicionales.

Una educación bien articulada, con ambos conocimientos, con misión y visión clara, prepara al estudiante a enfrentarse a la cultura mayoritaria, y también, “como se preparó en la comunidad, pertenecerá siempre a esta, va a ser una persona con una política cultural clara, va a gestionar por ella tanto en lo político como en lo económico”.



- Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- La flexibilidad curricular constituye uno de los elementos básicos de la etnoeducación, ya que sin esta no sería posible la educación diferenciada. El respeto a las diferentes culturas implica que se creen formas de educación más abiertas y no generalizadas para toda la población.

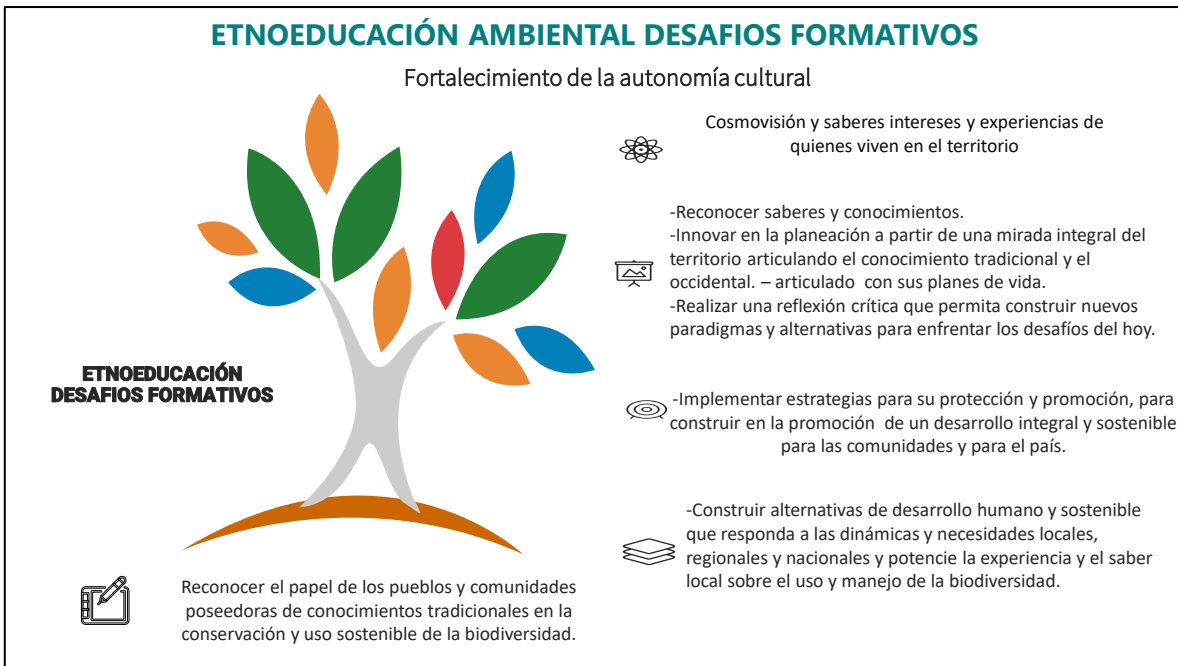
En este punto es importante el reconocimiento constitucional de diversidad étnica y cultural. Según dice la Corte en la Sentencia “, la eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas”.

- Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento. La Corte Constitucional, en relación con este punto, considera la educación como la actividad “inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores²³ de la cultura”.
- Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales."

Dichos principios en general buscan evitar que se sectoricen y dividan los escenarios sociales de las comunidades indígenas para asumir los problemas integralmente; generar autonomía para liderar el proceso educativo ambientales y la toma de decisiones sobre el mismo; propiciar la participación comunitaria y de interculturalidad para facilitar la relación de los miembros de estos pueblos con el resto de la población nacional; que exista flexibilidad, progresividad y solidaridad para adecuar y articular culturalmente los patrones educativos a los contextos culturales y ambientales.

²³ Definir los valores como aquellas categorías estructurantes formadas a partir de actitudes relacionadas entre sí que son, a su vez, fruto de creencias que predisponen o conforman las respuestas de los sujetos. “Los referentes axiológicos de la educación ambiental.” “Alfonso García Martínez Universidad de Murcia”.





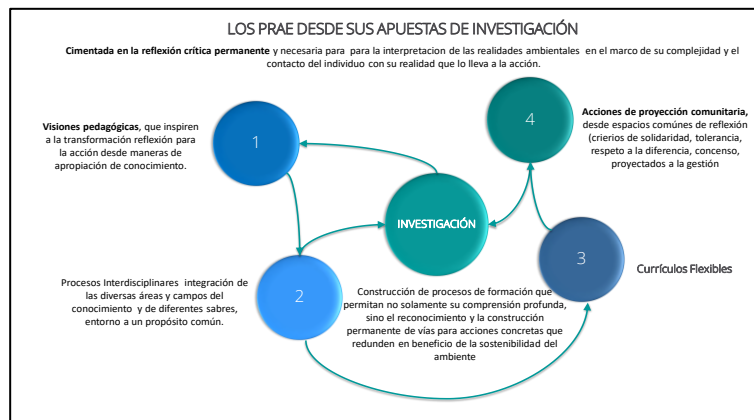
Fuente: elaboración propia

9. GESTIÓN AMBIENTAL DEL PRAE.

La gestión ambiental del PRAE tiene una dinámica participativa, que retoma elementos propios reconocidos como la base de gestión e institucionalización de la inclusión de lo ambiental en el contexto formal e informal de a educación ambiental, desde donde se reconocen elementos como:

La investigación con enfoque crítico, formativo desde apuestas estratégicas de reflexión crítica , que posibilita la lectura de la complejidad de lo ambiental, sus factores movilizados de conocimiento, saberes y prácticas, a la vez proporciona información para el diseño e implementación de propuestas pedagógico didácticas, que potencie el pensamiento y la acción, en el marco de apuestas de una educación ambiental que sustente la vida.

9.1 Investigación componente fundamental de la educación ambiental.



Fuente: elaboración propia.



En este caso el ambiente debe ser su objetivo y campo permanente de exploración (investigación) para su comprensión: desde la *reflexión crítica* en un conocimiento profundo, orientada a construir una visión integradora y de proyección de alternativas de solución a los problemas ambientales, a través de un trabajo permanente de análisis y síntesis de la lectura del contexto, y de la construcción de explicaciones, para la comprensión de lo ambiental, como de los problemas ambientales, particulares, sin perder la contextualización global de los mismos.

La educación ambiental que promueve la propuesta busca la lectura del contexto - territorio, intervenirlo y transformar desde a EA, pensamiento ambiental, a partir de un dialogo de saberes con acciones articuladas para *aprender haciendo y conocer para transformar*, siempre guiados con la finalidad de *sustentabilidad de la vida*. Cada uno de los sectores sociales, guiados por su representante, participarán decisivamente en la solución de la problemática ambiental de su entorno inmediato asociados al PRAE.

9.2 La formación integral

Como facilitadora de procesos de *apropiación de realidades* y del empoderamiento necesario, para la *resignificación y proyección de una ética y valores*, que permee la cultura, atendiendo a una visión holística de la sustentabilidad de la vida. En este contexto el proceso de formación está dirigido a docentes de instituciones educativas; así mismo, la propuesta potencializa y deja una capacidad instalada, expresada en un talento humano cualificado, al interior de cada una de las comunidades²⁴ educativas, como condición indispensable para mejorar de manera sostenible y progresiva, la vida de la población.

El proceso de formación para resignificación de los PRAE debe desarrollar *capacidad de asombro por la vida*, sus afectaciones y comportamientos, generando reflexión crítica a partir de planteamientos de dilemas propios de contexto, pero con *visión compleja y planetaria*. El ambiente es complejo, por lo tanto, se abordará desde la *interdisciplinariedad*, transversalidad por lo cual, en este proceso de formación pueden participar docentes de cualquier área del conocimiento y grado que hagan parte del plan de estudio de cada establecimiento educativo.

9.3 Enfoque Interdisciplinar

Explorar desde el enfoque de diversas disciplinas y áreas del conocimiento; y distintos saberes, para la construcción de modelos educativos, pedagógico didácticos innovadores, que posibiliten la *aproximación del conocimiento de lo ambiental* a la resolución de problemas y a la construcción de espacios, integradores e interdisciplinarios, para la reflexión y acción permanentes.

9.4 Sistemismo y Complejidad.

El ambiente como sistema y su complejidad será el mecanismo que contribuya a entablar los *diálogos de saberes*, la reflexión crítica, para la toma de decisiones, frente al manejo sostenible de lo ambiental. Se resaltan los elementos configuran la resignificación en la construcción de los PRAE, buscan el involucramiento de todos los participantes, y retroalimentación permanente, que logre la construcción de estrategias para la institucionalización y sostenibilidad de los

²⁴ Conjunto de instituciones, organizaciones y grupos sociales, asociados a las dinámicas del desarrollo local, con competencias y responsabilidades entorno a las problemáticas ambientales de contexto, derivadas de su quehacer cotidiano, ocupacional, profesional, político y técnico ente otros.



procesos educativo-ambientales PRAE, en sus contextos particulares, como la construcción de un pensamiento sistémico, que reconozca, *conceptualización básica de la EA, contextualización de dinámicas locales, regionales y nacionales, el contexto socio cultural de los ámbitos locales, la identificación de la incidencia de las representaciones sociales (procesos sociales), elementos pedagógico didácticos y el diálogo de saberes.*

10.FORMACIÓN A DOCENTES Y DINAMIZADORES AMBIENTALES

Busca que el docente posea un *alto componente investigativo* en su formación, orientador, dinamizador de la comprensión de “lo ambiental”, con claridad en su rol, como vínculo importante entre los diversos sectores que conforman su comunidad. Docente flexible en su quehacer, que busque el enriquecimiento de sus propios procesos de comprensión de realidades de lo ambiental en el contexto socioambiental del hoy, e incida en los procesos de formación de sus estudiantes y de otros actores de la comunidad, desde la cual desarrolla su labor; igualmente en la selección de alternativas de solución, desde las competencias y responsabilidades de lo educativo ambiental.

La resignificación de los PRAE reconoce elementos fundamentales en procesos de formación a docentes desde:

- Fortalecimiento *conceptual a nivel de lo ambiental y de la educación ambiental*, de la pedagogía y didáctica y el proceso interdisciplinario.
- Un *trabajo interdisciplinario* - carácter sistémico del ambiente.
- Desarrollo del *sentido de pertenencia a su contexto*.
- Reconocimiento de *comunidades pluridiversas*, social y culturalmente.
- Docentes con proyección en trabajo de campo desde la construcción de conocimiento, el *diálogo de saberes* para la toma de decisiones.

La manera de abordar el PRAE en esta propuesta de formación, conllevará a una revisión de los supuestos epistemológicos, didácticos, pedagógicos y tecnológicos. Esto implica una reflexión crítica frente al *rol del docente* desde la comprensión y apropiación de lo ambiental, como de la educación ambiental, no solo desde la problemática ambiental, sino también desde las potencialidades, oportunidades, interdependencia, valor de la vida, situaciones, conflictos y oferta ambiental para sustentabilidad de la vida. En este sentido, ser proactivo, visionario y prospectivo es clave fortaleciendo la investigación, la interdisciplinariedad para la reflexión intervención y comprensión de la realidad.

Este proceso de formación pretende que los establecimientos educativos en el marco de la co construcción a través de alianzas estratégicas, comprendan la importancia de crear empatía con el otro para resolver conflictos, comprender que la sustentabilidad solo es posible, desde un buen vivir o vivir bien, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado (Huanacuni, 2010), sus valores principios sus necesidades e interés independiente a la diversidad cultural y social.

Comprendiendo el rol que tiene cada uno de los actores del territorio, se hace más fácil entender sus acciones, motivaciones, supuestos e intereses para tender puentes de comunicación que conlleven a concertar los intereses que están creando conflicto, y generar concertaciones y diálogos para la sostenibilidad de sus contextos. La propuesta está conformada por cuatro componentes básicos



estructurales (*conceptual, contextual, gestión y proyectivo*). Estos componentes permean contenidos, procedimientos y comportamientos que se desean fortalecer en los actores PRAE.

*La comprensión y apropiación de los marcos conceptuales de la educación ambiental, la investigación son unos de los elementos básicos de la educación ambiental, que debe ser fortalecido para el desarrollo de los procesos de educación ambiental, en el marco de la visión sistémica del ambiente, que permita reflexiones propias del tema. En este sentido lo ambiental se reflexiona frente a la evolución desde la fragilidad socioambiental en el territorio, con *visión compleja articulando permanentemente la dimensión social, cultural, natural, económica y política* de manera sistémica donde se evidencia la interacción de estas.*

La situación ambiental hasta aquí descrita necesariamente obliga el abordaje de conceptos, relacionados con la educativo y ambiental, relacionados con la construcción del PRAE, con el tema ambiental, reflexionados desde un enfoque de incorporación de la dimensión ambiental en la educación formal básica y media, que su implementación logre generar asombro por la vida, propender por la sostenibilidad de la vida, que trascienda a actitudes de acciones propositivas, proactiva que provoque la intervención reflexión.

A continuación, se describen los componentes:

10.1 Componente conceptual educativo

La propuesta de formación se orienta en el *campo ambiental*, contempla el fortalecimiento e innovación de la didáctica para la incorporación de la realidad del contexto a los establecimientos educativos. Desde aquí se fundamenta la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, para abordar los problemas y situaciones ambientales, que en la actualidad requiere de un abordaje prospectivo, contemporáneo, que logre la resignificación de los proyectos ambientales escolares (PRAE), en la *lectura de sus contextos temáticos ambientales*. Este componente busca generar *transformación de pensamiento, diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas didácticas que generen apropiación y construcción social del conocimiento con significación para abordar situaciones ambientales*.

10.2 Componente contextual

Entendido como un sistema, desde donde interactúan dinámicas sociales, culturales que dan cuenta de la relación dialógica propia del contexto, con *visión real desde la complejidad de lo ambiental*, desde donde se generan criterios de identidad, derivados de su sentido de pertenencia. *La comprensión del contexto implica un diálogo de saberes*, aprehensión apropiación de realidades desde la conexión con su mundo, (desde un trabajo hermenéutico), como posibilidad de reflexión frente a inquietudes, preguntas y respuestas que retoman la historicidad de su territorio, como instrumentos relevantes para la lectura y construcción de contexto de lo ambiental y para la educación ambiental, desde un proceso de investigación que pone en diálogo lo ambiental con la sociedad y la cultura, en tiempos y espacios concretos, para hacer sostenibles las realidades ambientales.

El *contexto reconoce individuos y colectivos cualificados a través de una ética ambiental*, acorde con sus necesidades y que les permita ser agentes transformadores de sus propias realidades ambientales, desde la formación para la comprensión de sus problemáticas ambientales y para la acción. Visto así, *los PRAE tienen un reto de construcción curricular “la lectura permanente de los contextos socioculturales”, en las cuales desarrolla su valor educativo y orienta su quehacer docente, y para los*



cuales debe producir resultados de calidad²⁵ en cuanto a la formación de los ciudadanos, desde la proyección comunitaria.

Lectura de contexto: conformada por tres categorías: Ambiental, socio - cultural, y educativo ambiental.

LECTURA DE CONTEXTO	
Ambiental	Permite comprender las desarmonías, que existen en el componente natural, o principales problemas ambientales, se debe tener en cuenta: Ocupación del Territorio, localización geográfica, del municipio, condiciones ecológicas,, clima, zonas de vida, ecosistemas, biomas, ecorregiones (según la zonificación ambiental de la CAR, vegetación dominante, áreas de manejo especial y ecosistemas estratégicos, condiciones de biodiversidad, especies endémicas y en peligro de extinción, gestión del riesgo, amenazas naturales y condiciones de vulnerabilidad geomorfológica, principales formaciones superficiales , procesos erosivos de los suelos, usos potenciales y conflictos por uso.
Socio Cultural	Reconoce manifestaciones de evolución histórica de las dinámicas poblacionales, y de interacción, que los actores en el territorio poseen (contexto), se debe tener en cuenta: tenencia y ocupación del suelo, ocupación económica, potencialidades y restricciones de actividades agrícolas, pecuarias, forestales, comerciales, empresariales, turísticas, etc., patrimonio arqueológico, culturales, religiosos. Condiciones de vulnerabilidad poblacional, salud, principales problemas de salud. Representaciones sociales, imaginarios y percepciones ambientales que son más visibles en el territorio.
Educativo Ambiental	<i>Indagar por el estado de la educación ambiental en el municipio, como por ejemplo, la incidencia de los PRAE en la comprensión de los problemas ambientales del municipio y su armonización con los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental PROCEDA</i> , formación a educadores y dinamizadores ambientales, la comunicación en educación ambiental, la promoción de la etnoeducación o educación propia, la participación ciudadana, la perspectiva de género, la promoción y divulgación del servicio militar en la educación ambiental, prevención y gestión del riesgo . Comprensión del concepto de educación ambiental.

Cada uno de los componentes de construcción del PRAE reconoce el constructivismo, que busca desde la reflexión crítica, los actores se apropien de *marcos conceptuales, contextuales y proyectivos y de gestión, propios de la educación ambiental*. De manera que, desde la instalación de un *diálogo de saberes*, entre dichos marcos y la realidad del contexto, se *construyan argumentos válidos, que les permitan explicar lo ambiental desde la complejidad*, y finalmente logren construir propuestas, que, desde los diferentes escenarios, se obtenga la proyección de apuestas de incorporación de lo ambiental y educativo ambiental en el municipio.

Desde este componente se busca la apropiación del conocimiento en contexto local, pero con visión global, reconociendo su territorio desde una lectura social, cultural, natural, política, económica, desde la complejidad y visión sistémica. Esta lectura será a través de diálogos de saberes, valorando las representaciones sociales²⁶ (posibilita acceder a la diversidad de representaciones que permiten hacerlo culturalmente en contexto), ancestrales, supuestos, creencias, mitos y leyendas de la comunidad. Todo esto traído al histórico del hoy, pero destacando el devenir histórico para comprender el territorio como dinámico, cambiante y que evoluciona un marco legal y/o legítimo ambiental y educativo.

10.3 Componente Proyectivo

A través de este componente se fortalecen los PRAE como instrumento visionario en lo local, regional, pero sin perder lo global y partiendo de línea base y diagnósticos existentes en el territorio. A partir de la reconstrucción histórica ambiental del territorio, hará una aproximación a la *tendencia*

²⁵ Está relacionada con la capacidad que desarrollen los ciudadanos para proyectarse en su comunidad, como agentes transformadores de realidades ambientales y como actores fundamentales en la evolución de estas.

²⁶ Las representaciones sociales de ambiente se traducen en prácticas sociales y actividades que caracterizan la dinámica escolar.



destacando la evolución natural pero también aquellos cambios provocados por la sociedad que allí habita, apoyándose además en información de base generada por sistemas de información geográfica y social. Se hace necesario *repensar el territorio* con intervención y sin intervención, valorando la tendencia de desarrollo que hay para la zona y construyendo desde ya, un pensamiento ambiental en la comunidad educativa, para que sea capaz de sostener el desarrollo en contexto. En lo proyectivo se hace necesario incluir la *situación ambiental* al currículo como estrategia para sostenibilidad del PRAE, pero trascendiendo la suma de asignatura, contenidos o cátedras a una pedagogía emancipadora que transforme pensamiento en los estudiantes.

10.4 Componente de gestión

Desde este componente se orientará el PRAE para una gestión sistémica, holística para un ambiente complejo, destacando que somos parte del sistema natural y del cual dependemos todos. La gestión desde aquí orientada se enfocará en la sostenibilidad de la vida, reconociendo límites planetarios, parámetros legales, culturales y pensando en las generaciones presentes, futuras y las que faltan por nacer.

La gestión ambiental que caracterizará los PRAE, afianza la *interpretación, sistematización y comunicación de la realidad*, promoviendo gestores de cambio, reconociendo a quienes se afectan por los usos de los recursos en contexto. Además, se fortalece el sentido de co-construcción y el trabajo asociativo para la sustentabilidad que fortalezca esquemas de construcción social, reconocimiento de actividades que realizan los actores e impactos que generan estas actividades en los recursos ecosistémicos.

Los PRAE se orientarán a la articulación, con los instrumentos de gestión y planificación tales como planes de ordenamiento territorial, esquemas de ordenamiento territorial, plan básico de ordenamientos territorial, planes de desarrollo que involucren el contexto. Esta articulación favorece la pertinencia y vigencia del PRAE promoviendo la participación ciudadana con sentido social, sustentada con base de datos oficiales.

11. PRINCIPIOS QUE ACOMPAÑAN EL PROCESO

Los tres componentes del proyecto: *capacitación -formación. Sistematización, investigación y gestión sistémica* llevan implícitos principios de *orden estratégico y epistemológico complementarios, que le dan sentido al proceso y que dinamizan en la medida en que están presentes en todos los escenarios y las formas de trabajo, estimulando el fortalecimiento en el tema:*

11.1 Simultaneidad

Los docentes avanzan en su proceso, de movilización de los marcos conceptuales, proyectivos de la EA, dan sentido a lectura del PRAE desde lo institucional y la del contexto, brindando herramientas para apropiarse más fácilmente de dichos marcos; además el reconocimiento de dichos marcos y la reflexión crítica, frente al quehacer institucional, apoyan la cualificación de la gestión de la EA, en los ámbitos intrainstitucionales.

11.2 Confiabilidad

La información del diagnóstico educativo ambiental – PRAE, permite al docente poder hacer lecturas más objetivas de sus realidades particulares, proporcionando insumos, para establecer nuevas apuestas de cualificación de los marcos conceptuales, conceptuales y de proyección de la EA, y por



otro, herramientas para avanzar en la institucionalización del PRAE, al interior de la institución educativa.

11.3 Sostenibilidad

El proceso de institucionalización del PRAE en el ámbito de la educación formal; en este sentido en la medida en que el componente de sistematización – investigación, va facilitando la lectura crítica de los aspectos socio culturales, que han hecho posible la conformación de los sistemas de EA en lo local y regional, el de formación – capacitación, para vivir en un mundo cambiante y construir proyecto futuro, va dando elementos para que los docentes, avancen en la apropiación y empoderamiento, del PRAE desde lo conceptual, contextual y proyectivo del mismo. Así ves el diálogo entre estos dos componentes, es la base para el trabajo interinstitucional (interdisciplinario), necesario para los cambios requeridos para la sostenibilidad del PRAE, diálogo abordado desde el componente de *gestión sistémica*.

En conclusión, los principios estratégicos y *confiabilidad* apoyan al componente epistemológico de sostenibilidad, de lo conceptual y proyectivo de la EA a nivel local.

12.SISTEMA DE SEGUIMIENTO MONITOREO Y EVALUACIÓN

La sistematización desde la educación ambiental posibilita la producción de conocimiento, a partir de la intervención de la realidad, en este caso, de la realidad de la educación ambiental desde experiencias concretas, desarrolladas por las CARs, Autoridades Ambientales Urbanas, CIDEAS y otros actores, involucrados con el tema en mención.

La *sistematización permanente permite*: la obtención de información institucional, la aproximación de orientaciones (aproximaciones- conformaciones .validaciones), la construcción de un marco analítico adecuado a las necesidades del proceso y sus proyecciones, en la medida en que aporta elementos importantes , para la orientación, del presente y futuro de la capacitación formación de la importancia que reviste un enfoque investigativo en las propuestas de sistematización de experiencias en el contexto de la educación ambiental.

Desde un enfoque general de la investigación crítica²⁷ la sistematización pone en interacción las dimensiones formativa e investigativa, a través de un ejercicio de reflexión crítico social que da cuenta de la significación de las experiencias educativo ambientales (instaladas en los contextos particulares del territorio) para los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental, enfatizando en la construcción de marcos dialógicos pertinentes para su interpretación y comprensión. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

La metodología de sistematización que se presenta a continuación, desde un enfoque hermenéutico, toma la propuesta de sistematización de experiencias de Oscar Jara (Carvajal, 2018).

12.1 Hoja de ruta del proceso de sistematización

1. El punto de partida: la experiencia

- Haber participado en la(s) experiencia(s).
- Contar con registros de la(s) experiencia(s).

²⁷ Investigación crítica: en ella el saber se construye socialmente y esta en función del contexto histórico social y ético, en el cual se elabora (...); y se preocupa de manera importante por el empoderamiento de los actores sociales que vincula en sus procesos. (Programa de Educación Ambiental del MEN 2012).



2. Formular un plan de sistematización
 - ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo).
 - ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto).
 - ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización).
 - ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?
 - ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?
3. La recuperación del proceso vivido
 - Reconstruir la historia de la experiencia.
 - Ordenar y clasificar la información.
4. Las reflexiones de fondo
 - Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones.
 - Interpretación crítica.
 - Identificación de aprendizajes.
5. Los puntos de llegada
 - Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.
 - Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

12.2 Características, utilidades, herramientas y condiciones de la sistematización

1. Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla: una primera característica fundamental de la sistematización de experiencias es que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia.
2. Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes: otra característica fundamental de la sistematización de experiencias consiste en que recupera lo que sucedió a lo largo del proceso de una experiencia, haciendo siempre una reconstrucción histórica de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento.
3. Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias: otra característica fundamental de la sistematización de experiencias es que no solo pone atención a los acontecimientos o situaciones, a su comportamiento o evolución, sino también –y en especial– a las interpretaciones que tienen las personas, hombres o mujeres, que son sujetos y protagonistas de dichas experiencias.
4. Contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso: la mayoría de las experiencias educativas, organizativas, de promoción o participación social, se realizan como parte de un programa institucional o como ejecución de un determinado proyecto, el cual corresponde a una propuesta de planificación elaborada previamente.
5. Identifica y formula lecciones aprendidas: el esfuerzo interpretativo que realiza la sistematización de experiencias no puede concluir en formulaciones generales o consideraciones abstractas.
6. Hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones: habrá quedado claro, a estas alturas, que la sistematización no se reduce a documentar lo ocurrido a lo largo de una experiencia.
7. Fortalece las capacidades individuales y de grupo: siguiendo la lógica del acápite anterior, es claro que incorporar en nuestro quehacer una mirada reflexiva permanente nos permitirá, desarrollar capacidades de asombro y creatividad, capacidad de reflexión crítico-constructiva, ligada al



reconocimiento de la responsabilidad ética que se obtiene con el conocimiento para habitar el mundo (Eschenhagen Durán, 2016).

En conclusión, la educación ambiental formal desde el PRAE, permitirá comprender que nos encontramos ante un mundo en permanente cambio y por consiguiente, exige otras formas de interpretar el mundo, y de aportar a la consolidación de un mejor presente y un futuro sostenible, fruto de un diálogo de saberes, que construya escenarios de reflexión crítica, de investigadores, analistas, logrando reflexionar y participar de manera crítica frente a cuestiones socioambientales, que propicien la resignificación de la educación ambiental, el papel de la institución educativa, como actor social y la reorientación de los currículos para propiciar la inclusión de la dimensión ambiental con pertinencia que geste perspectivas innovadoras en la formación de una “ciudadanía desde un pensamiento complejo”.



“El conocimiento del mundo y de los otros, se hace más profundo en la medida en que se adquiere un mayor conocimiento de sí mismo”

Olga María Bermúdez Guerrero



Bibliografía

- Angel -Maya, A. (1996). *Fragilidad Ambiental de la Cultura*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Cardona, C., & Mora, W. (2018). *Sostenibilidad/Sustentabilidad una Mirada Diferenciadora desde el pensamiento Latinoamericano*. (a. y. Proyectos Investigativos en Educación en Ciencia Articulaciones : desde enfoques históricos-epistemológicos, Ed.) Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Carvajal, B. A. (2018). *teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Congreso de la República . (18 de Mayo de 1995). DECRETO 804 DE 1995. *DECRETO 804 DE 1995*. Bogota, Colombia: Diario Oficial No.
- Cortés, & Cardona. (2020). *El Arrendajo Escarlata*, 36-43.
- Cortés, F., & Cardona, C. (2020). (R. e. vida, Ed.) *El Arrendajo Escarlata*, 36-43.
- Eschenhagen Durán, M. L. (2016). *repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo*. Medellín : Una Ula.
- García, C., & Ramos & Tenorio, M. (2012). *ejiciendo cosmologías: Educación ambiental en contextos interculturales, el caso del clima, y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna*. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. VI Encuentro Nacional de Investiga. *Bio Ponencias*, (págs. 168-167).
- Huanacuni, F. M. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien*. Lima - Perú.
- Leff, E. (2000). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México.
- Maldonado, S. T. (2009). *Educación Ambiental para la sustentabilidad. Horizonte Sanitario*, 4-7 .
- Minambiente & Mineducación. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2016). *II Encuentro Nacional de Comités Técnico Interinstitucionales de Educación Ambiental - CIDEA*. Bogotá.: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2016). *Los Proyectos Ambientales Escolares PRAE en Colombia: viveros de la nueva ciudadanía ambiental de un país que se construye en el escenario del posconflicto y la paz* . Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Porrás Contreras, Y. A. (2014). *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI*. Bogota: Fondo Editorial Universidad Pedagógica.
- Porrás Contreras, Y. A. (2014). *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Triviño, L., & Palechor, A. L. (Julio de 2006). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8515>. *Revista Académica - Volumen No 7*. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/851>.





El ambiente
es de todos

Minambiente

“La racionalidad ambiental se forja en un reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza (..) en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza.” Enrique Leff

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible
Subdirección de Educación y Participación
Correo: fcortes@minambiente.gov.co
Calle 37 No. 8-40 - Conmutador: (57-1) 3323400
Línea gratuita: 01 8000 919 301

www.minambiente.gov.co

