

**Subiendo la escalera para
construir el horizonte: acerca
del papel de la educación
ambiental escolar en la
formación ciudadana**

Climbing the Ladder to Build the Horizon:
About the Role of School Environmental
Education in Citizenship Education

2



Resumen

En el presente capítulo se realiza, en primer lugar, un rastreo de la normatividad que llevó a la concepción e implementación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en Colombia. En seguida, se abre paso a la discusión teórica sobre la construcción de espacios de participación de la niñez para el mejoramiento del ambiente, a partir de los planteamientos sobre participación en la niñez de Roger Hart, el concepto de democracia ambiental, propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), y la noción de educación ambiental que se propone desde la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Por último, se presenta la forma en que la normatividad y los preceptos teóricos expuestos pueden constituirse en una estrategia para el cierre del ciclo de la violencia en el contexto colombiano a partir de la articulación de la educación ambiental con la participación.

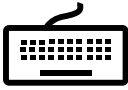
Palabras clave: formación ciudadana, participación, educación ambiental.



Abstract

This chapter first explores the regulations that gave rise to the conception and implementation of the School Environmental Project (PRAE) in Colombia. Then, the creation of opportunities for children's participation in improving the environment is discussed theoretically based on Roger Hart's approaches, the concept of environmental democracy proposed by the United Nations Environment Program (UNEP), and the notion of environmental education suggested by the Experimental Pedagogical School (EPE). Finally, we present how the regulations and theoretical precepts explained can constitute a strategy for closing the cycle of violence in the Colombian context from the interaction between environmental education and participation.

Keywords: citizenship education, participation, environmental education.



Acerca del autor | About the author

Edwin Bonelo es Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Sus líneas de investigación incluyen pensamiento ambiental y pensamiento indígena. Actualmente es docente investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: edwin.bonelom@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Bonelo, E. (2018). Subiendo la escalera para construir el horizonte: acerca del papel de la educación ambiental escolar en la formación ciudadana. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 44–69). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.02>

Introducción

La discusión acerca de la incidencia de los seres humanos sobre el ambiente ha tomado especial relevancia en las últimas décadas y ha caído en múltiples aspectos de la vida a nivel mundial. Es un hecho que los medios de comunicación, el mercado y la política han incluido, en mayor o menor grado, lo ambiental dentro de sus discursos y agendas.

Es a partir de esta tendencia que lo ambiental se ha constituido en una parte fundamental de los discursos de las instituciones educativas en todos los niveles; desde la educación inicial hasta la universidad. Sin embargo, no son del todo claros los escenarios de participación efectiva de los estudiantes en la formulación de estrategias para el cuidado del ambiente en sus comunidades y mucho menos en escenarios que trasciendan lo local; es decir, la manera en que estas políticas se materializan en las diferentes instituciones educativas y los contextos en los que se encuentran en lo que respecta a la relación medio ambiente-participación. Esta situación se vuelve crítica en las instituciones educativas ubicadas en lugares que han sido atravesados con mayor intensidad por la violencia en nuestro país, ya que allí los espacios de decisión y acción por parte de los estudiantes, frente al entorno, son mínimos o inexistentes.

A partir de estas consideraciones surge la pregunta que encamina el desarrollo del presente capítulo: ¿la educación ambiental, en espacios escolares, posibilita el desarrollo de la formación para la ciudadanía, entendida esta como la posibilidad de participación de los niños y las niñas en las decisiones y acciones ambientales en sus comunidades? En particular, este texto tiene como foco el ciclo de violencia (Chaux, 2003) en el que se encuentran muchos territorios en Colombia y que se ve reflejado en la escasa participación de niños y niñas en escenarios de toma de decisión de sus comunidades.

Debido a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas de

primaria y secundaria deben plantear estrategias para la solución de problemáticas ambientales de sus localidades. Sin embargo, es posible que estas concepciones plasmadas en los proyectos educativos institucionales (PEI) en realidad no lleven implícita la formación para la ciudadanía; especialmente, en lo que respecta a la participación o, simplemente, se presente una concepción ambiental desligada de espacios de participación auténtica (Hart, 1993) y transformación de los entornos por parte de los estudiantes, como simple formalismo ante las autoridades educativas.

Desde diferentes disciplinas, se han adelantado esfuerzos con el fin de analizar los mecanismos de participación que tienen los ciudadanos para incidir en las políticas ambientales en espacios locales y globales. En esta dirección apunta el trabajo de Roger Hart (1997), quien ha venido reflexionando sobre las condiciones de posibilidad de participación de niños y niñas en las acciones frente a problemáticas ambientales, con miras a la construcción de una sociedad que atienda a sus necesidades.

Ejemplo de esto es la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), la cual, de manera específica, hace énfasis en el papel de lo ambiental dentro de la formación de los estudiantes como ciudadanos. Por ello, es parte de su filosofía la propensión por el cuidado del ambiente y, más allá de esto, la formación de lo que podría llamarse un pensamiento ambiental, un modo de concebir la realidad como un sistema de tensión entre el mundo natural y la actividad humana (García, Díaz, & Segura, 2015).

Este capítulo pretende, pues, explorar la manera en que la educación ambiental incide en la formación para la ciudadanía en nuestro país, haciendo énfasis en las zonas de conflicto. Para ello, se parte de los desarrollos teóricos de Roger Hart (1993 y 1997), sobre participación en la niñez, así como la propuesta de ciudadanía ambiental del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Además, se tienen como punto de referencia, a nivel local, las concep-

ciones de la EPE como ejemplo de una institución que ha reflexionado sobre estrategias que hagan de los estudiantes sujetos que reconozcan las problemáticas ambientales y participen en las soluciones, más allá del mero cumplimiento de los lineamientos del MEN.

En el marco de la presente investigación, se realizó un análisis documental de textos de naturaleza teórica donde se exponen elementos para realizar una triangulación entre la educación, lo ambiental y la violencia. Por otro lado, se reconstruyó, a partir de la legislación colombiana, el camino adelantado hacia la inclusión de las problemáticas ambientales en el contexto educativo del país. Finalmente, se buscó una aproximación a la problemática de la falta de escenarios de participación de niños y niñas en lugares en conflicto, con base en informes sobre la situación de los derechos de los niños y niñas en el contexto de violencia en Colombia.

Las políticas sobre educación ambiental en Colombia

En las políticas sobre educación, se ha incluido el discurso ambiental como componente fundamental en la formación de los estudiantes. La normatividad al respecto pretende integrar lo ambiental y lo educativo como parte de un mismo proceso en el que niños y niñas tengan las competencias necesarias para reconocer las condiciones de sus entornos con el fin de transformarlos para alcanzar el bienestar de sus comunidades.

En lo que respecta a Colombia, las políticas educativas no han sido ajenas a esta tendencia y por ello han llegado a la luz diferentes propuestas desde inicios de los años 90, como es el caso del Decreto 1743 de 1994, por medio del cual se instituyó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) para todas las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Esta reglamentación se dio con la finalidad de propiciar el desarrollo en las instituciones educativas de proyectos que buscaran reconocer y resolver problemáticas ambientales a nivel local o regional.

La Constitución de 1991 abrió la puerta para que las agendas políticas en el país hicieran especial resonancia de la cuestión ambiental, un asunto que nacía de la ciudadanía misma, aportando de manera determinante para la concepción del PRAE. La Carta política pone de manifiesto la necesidad de posibilitar los medios para la participación de las comunidades en las decisiones que puedan afectar el medio ambiente (Art. 79), así como la manifestación de que una de las funciones de la educación es la formación de los colombianos “para la protección del ambiente” (Art. 67).

A partir de los principios consignados en la Constitución, se enfatizó en el componente ambiental en la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Institucionalmente, este lineamiento redundó en la articulación de las carteras de Educación y Ambiente con el fin de diseñar políticas de manera conjunta para la consolidación de estrategias de participación en la resolución de problemáticas ambientales. Muestra de esto es el Capítulo 5 de dicha ley, en cuyo parágrafo 10 se presenta como uno de los fines de la educación:

[...] la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

Atendiendo a estos mismos propósitos, el Decreto 1743 de 1994, por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental a nivel nacional, da los lineamientos para la constitución de proyectos ambientales en las instituciones de educación formal del país a nivel de educación preescolar, básica y media. Estos proyectos, apunta el Decreto, deberán estar incluidos dentro del proyecto educativo institucional de cada establecimiento educativo. Dichos proyectos deben apuntar a la resolución de problemáticas ambientales específicas de los territorios en los que se encuentren las instituciones y sus estudiantes.

En la conceptualización del PRAE, el MEN hace énfasis en el compromiso de la educación en la formación de ciudadanos que reconozcan su entorno y propongan acciones para el mejoramiento del mismo (MEN, 2005). Dentro de esta lógica, el MEN busca la implementación de proyectos ambientales escolares de carácter “significativo” (MEN, 2005), entendiendo este adjetivo desde la definición propuesta por el teórico de la pedagogía David Ausubel en el marco del aprendizaje: la relación dialéctica entre los conocimientos nuevos y las experiencias previas, en este caso, de los estudiantes frente a problemas ambientales de sus localidades (Ausubel, 1981). Desde esta perspectiva, se pretende que la teoría sirva para reconocer las problemáticas ambientales locales, y de la misma manera, la experiencia de los estudiantes en sus comunidades permita apropiarse de mejor manera de dichos contenidos teóricos con el fin de reconocer problemáticas generales.

La implementación de los PRAE en las instituciones, argumenta el MEN, parte de unos “principios rectores”, a saber, “interculturalidad, formación en valores, regionalización, interdisciplina y participación y formación para la democracia, la gestión y resolución de problemas” (Decreto 1743, capítulo 2, artículo 2). La multidimensionalidad de estos factores refleja una noción holística de lo ambiental por parte del Ministerio. En otras palabras, la garantía para brindar una educación ambiental de calidad, según el lineamiento dicha institución, radica en la articulación de estos principios que no solo tienen como objetivo los aspectos biológicos, sino también los sociales y culturales relacionados con la formación ciudadana y el respeto por la diversidad.

A continuación, se reconstruye, a partir de varios documentos, cómo entiende el MEN los principios rectores, ya que en el Decreto los mismos no son definidos:

Interculturalidad: “respeto de lo autóctono y de la construcción de identidad y sentido de pertenencia, en una dinámica acorde con las

necesidades particulares dentro de referentes nacionales y universales” (MEN, 2005).

Formación en valores: “redundan en la formación de un individuo con conocimientos útiles para la vida, seguro de su razonamiento, dispuesto a comprender y con capacidad de aprender, participativo, actuante e interactuante, respetuoso de sí mismo, de los otros y de todas las formas de vida, autogestionario y con habilidades para intervenir activa y conscientemente en el desarrollo de su comunidad” (MEN, 2005).

Regionalización: “construir la visión de región” que promueva “una óptica pedagógica que posibilita la apropiación de concepciones y metodologías por parte de las comunidades, las cuales crean e impulsan estrategias para cualificar el desarrollo local” (MEN, 2005).

Interdisciplina: “integración de las diversas disciplinas en torno de un propósito común: la interpretación de un problema concreto” (MEN, 2005).

Participación y formación para la democracia, la gestión y resolución de problemas: “dar a las personas y grupos sociales la oportunidad de implicarse activamente en todas las actividades encaminadas a solucionar problemas ambientales” (MEN, 1998).

Estos principios, que deberían ser definidos claramente en la reglamentación para una correcta apropiación por parte de las instituciones educativas a nivel nacional, pretenden encaminar la educación ambiental de las instituciones hacia la visión holística y sistémica que se ha planteado a nivel teórico y que se puede rastrear en los diversos documentos de producción propia del MEN que para este trabajo se han revisado. La puesta en práctica de estos principios rectores debería permitir una apertura de los espacios de conocimiento y participación alrededor de lo ambiental. Sin embargo, esta visión debe enfrentarse con otras formas de concebir la relación con el territorio por parte de diversos actores que ostentan el poder en las regiones.

Una aproximación teórico-conceptual a la idea de la participación de la niñez en decisiones ambientales

En Colombia, a pesar de que la Constitución habla del derecho de la niñez a “la libre expresión de su opinión” (Artículo 44°), no hace explícito el derecho de niños y niñas a la participación. La Carta refiere la participación en términos de la totalidad de los ciudadanos, cuando manifiesta que es un fin esencial del Estado “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación” (Artículo 2°). Es decir, la Constitución no promueve ni determina la apertura de espacios para la participación específica de la niñez en las decisiones locales y nacionales.

Para los propósitos del presente texto, se entiende *participación* en términos de Roger Hart (1993), como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5). Es por ello, por la incidencia directa en la vida de los ciudadanos en general, y en particular de niños y niñas de las decisiones tomadas por las comunidades, que la participación se considera un “derecho fundamental” para el ejercicio de la ciudadanía (p. 5).

En el escenario colombiano, el trabajo de Enrique Chaux *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia* (2003) reconoce las dinámicas de reproducción de la violencia en contextos con pocos o nulos espacios de participación y cómo aquellas inciden directamente en los comportamientos agresivos de niños, niñas y jóvenes. Para el autor, el ciclo de violencia, intrínsecamente ligado a la falta de acceso a espacios de participación, debe ser intervenido en tres niveles de la vida de niños y niñas: en los contextos familiar, escolar y comunitario. En referencia al contexto escolar (que es al que apunta este capítulo, aunque no se puede concebir de manera independiente de los otros dos), Chaux propone “programas para la promoción del buen trato de los niños”, lo que permite que los niños crezcan

en ambientes en los cuales puedan recibir tanto cariño y seguridad que adquieran una visión del mundo en la cual puedan esperar que haya quienes se van a preocupar por ellos y en la cual los demás no necesariamente van a hacerles daño (Chaux, 2003, p. 54).

Es aquí donde cabe preguntarse cómo se determina la existencia de escenarios de participación efectiva de niños y niñas dentro de sus comunidades, y si existen diferentes grados de participación. Respecto a estos escenarios, Hart (1993) propone la analogía de la escalera (ver: cuadro 1), mediante la cual representa los diferentes niveles de participación de niños y niñas en las decisiones de sus comunidades. Estos niveles van desde la manipulación, entendida como la utilización de la presencia de niños y niñas en escenarios planeados por adultos y de los cuales aquellos no tienen plena comprensión, hasta las instancias de participación efectiva y consciente de esta población que llevan a la toma de decisiones compartidas con los adultos (p.10).

Tabla 1.
Niveles de participación de niños y niñas

Grados de participación	8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos
	7. Iniciada y dirigida por los niños
	6. Iniciada por adultos, decisiones compartidas con los niños
	5. Consultados e informados
	4. Asignados pero informados
No participación	3. Participación simbólica
	2. Decoración
	1. Manipulación

Nota. Adaptado de Hart (1993).

Esta figura de la escalera permite determinar no solo los escenarios en los que se encuentran los niños y niñas como participantes o proponentes exclusivos, sino la posibilidad de su interacción con adultos para decidir y actuar en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Hart (1993) considera que “el tipo de sociedad que necesitamos buscar es una en la cual los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles” (p. 6).

Dentro del discurso de la participación se ha abierto paso a la noción de *ciudadanía ambiental*, entendida como el ejercicio de los derechos y los deberes ciudadanos centrados en la comprensión de que las decisiones y acciones locales afectan, en últimas, la totalidad del planeta. Esta noción, conceptualizada y difundida especialmente desde el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se encuentra asociada a un pensamiento sistémico y una “visión holística” que integran aspectos naturales y socioculturales de la vida en el planeta (PNUMA, UICN y CEC, 2005).

Esta concepción del medio ambiente por parte del PNUMA va en concordancia con los lineamientos del MEN y nace a partir del ejercicio teórico propuesto por el pensador austriaco Ludwig von Bertalanffy en su clásico libro *Teoría general de los sistemas* (2001). Afirma von Bertalanffy que esta teoría “muestra, en especial, que el enfoque de sistemas no se limita a entidades materiales en física, biología y otras ciencias naturales, sino que es aplicable a entidades que son en parte inmateriales y heterogéneas en alto grado (p. 206). Por ello, un abordaje de lo ambiental, en educación, necesita un amplio panorama para la interpretación y análisis de los hechos que se relacionan en los diversos contextos en los que se encuentran las instituciones.

En este sentido, para el PNUMA, la ciudadanía ambiental se constituye a partir de la articulación de tres factores, a saber:

1. Los derechos a la vida, al desarrollo sustentable y al ambiente.
2. Los deberes ambientales, diferenciados según roles sociales.
3. La participación real para defender los derechos y llevar a la práctica los deberes ambientales (PNUMA, UICN y CEC, 2005).

Esta concepción de ciudadanía ambiental requiere, además de la “fusión” de los tres factores, de un “sustento ético” que permita la “recuperación y construcción de nuevos valores”. Con estos elementos, sustenta el PNUMA, se da la posibilidad de formación de la ciudadanía ambiental al concretarse, además, las siguientes acciones, entre otras:

- [Apoyar] el reconocimiento y defensa de los derechos a la vida, al desarrollo sustentable y a un ambiente sano.
- [Promover] el ejercicio de los deberes ambientales, diferenciando a los sectores y grupos, en sus respectivas responsabilidades.
- [Crear, reforzar o promover] mecanismos e instrumentos efectivos de participación ciudadana para el ejercicio de los derechos y deberes ambientales.
- [Formar] a los ciudadanos y ciudadanas para que participen directamente en los procesos de gestión ambiental, en defensa del patrimonio natural y cultural, y en defensa de la vida.
- [Realizar] actividades de participación efectiva de la ciudadanía en dichos procesos, a diversos niveles y con diferentes responsabilidades (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 14).

Para materializar la construcción de ciudadanía ambiental, el PNUMA propone la implementación del Observatorio de Ciudadanía Ambiental Escolar (OCAE) en las instituciones educativas. Este observatorio es concebido por el Programa como

un espacio de reflexión crítica, activa y propositiva sobre las situaciones ambientales actuales en la localidad, el país y el mundo. Este espacio pedagógico se crea para que los alumnos y alumnas de todos los grados o niveles educativos, junto con los docentes y otros miembros de la comunidad educativa, puedan analizar las diversas situaciones de interacción entre la sociedad y la naturaleza, los problemas que surgen cuando estas relaciones se hacen de manera inadecuada, y reflexionar sobre las razones por las cuales suceden estos hechos negativos, para proceder a sugerir acciones de mejoramiento de las situaciones estudiadas, en su ámbito de acción (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 20).

Esta propuesta de seguimiento y reflexión es concebida por el Programa desde la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes en el que se encuentran relacionados los estudiantes, los docentes y los miembros de las comunidades a quienes afectan las diversas problemáticas. Por ello, los observatorios rebasan el mero ejercicio escolar para convertirse en una iniciativa de la comunidad en general (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 21).

Para su implementación, los observatorios persiguen los siguientes objetivos:

- Propiciar la formación de ciudadanos y ciudadanas ambientales que identifiquen y estudien las situaciones y problemas existentes en su localidad, en su país y a nivel global y que actúen en consecuencia.
- Reflexionar críticamente sobre las diversas situaciones ambientales locales, nacionales e internacionales, analizando sus características, elementos, relaciones y consecuencias.
- Observar estas situaciones desde diversas perspectivas, interdisciplinariamente y con aportes de diversas personas, grupos y sectores sociales.

- Lograr una mejor comprensión de los problemas ambientales globales, aportando propuestas y alternativas de solución.
- Realizar acciones en este marco de observación y reflexión, que mejoren las situaciones observadas (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 21).

En el caso específico de la articulación entre ambiente y prácticas educativas, García, Díaz y Segura (2015) exponen la manera en que el concepto de economía azul (Pauli, 2011) sirve de catalizador para el desarrollo de las concepciones ambientales dentro de las dinámicas sociales en las que viven los estudiantes a nivel local y global, en este caso particular, en una institución educativa no tradicional de la ciudad de Bogotá: la Escuela Pedagógica Experimental (EPE).

En este ejercicio conceptual, es fundamental para los autores la distinción entre sostenibilidad y sustentabilidad, con el fin de focalizar las estrategias de la institución hacia el reconocimiento y la manera de afrontar las problemáticas ambientales. Para ello, se basan en la distinción propuesta desde la World Commission on Environment and Development (1987), citado en (García, Díaz & Segura, 2015, pp. 27 - 28), en la cual se concibe *sostenibilidad* “como el progreso que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias urgencias”, y *sustentabilidad* “cuando en la búsqueda de la sostenibilidad encontremos aún proyectos que necesitan ayudas o insumos externos para su mantenimiento, y que, por tanto, implican algún tipo de desgaste de los bienes presentes en el contexto”. En este sentido, afirman los autores, los proyectos propuestos por las instituciones educativas deben necesariamente focalizarse hacia la sostenibilidad, entendida como la finalidad sustentada por una visión sistémica del mundo.

Por lo anterior, los autores afirman que las prácticas educativas tienen como fundamento la concepción del mundo como un “entramado de interacciones”, y es a partir de dicha noción que se construye la noción de *ambiente educativo*, el cual es concebido como

“un nivel de organización o sistema complejo y dinámico en el que existen múltiples interacciones con el espacio físico, con los demás integrantes de una comunidad, con las construcciones culturales enriquecidas desde las vivencias de cada individuo, las interacciones de los individuos con las situaciones cotidianas, etc” (EPE, 2010). Esta noción de ambiente educativo, basado en interacciones, fundamenta la construcción de aprendizajes significativos en la medida en que los estudiantes entablen relaciones no solo entre sus pares, sino con las comunidades circundantes con el fin de reconocer las problemáticas socio ambientales y potencia los canales de participación para la solución de las mismas.

La concepción por parte de la EPE del entorno como un “sistema de interacciones” es utilizada para articular lo ambiental con lo social, lo económico y lo cultural como parte de un entramado que solo cobra sentido, y permite el aprendizaje, si se aborda desde la complejidad de las diversas miradas. Para la Escuela, la importancia de la educación ambiental radica en que “le permite a los individuos y los colectivos comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural” (EPE, 2010). Esta noción holística se traduce en el campo académico en términos de *interdisciplinariedad*, cuestión que, a su vez, la institución desarrolla en su PEI como *ambiente escolar*, el cual “se constituye como un entramado cultural, en el que se privilegian las interacciones de los individuos entre sí, con la actividad y con el espacio (...). Es a partir de la interacción que se construyen los más significativos aprendizajes” (EPE, 2010).

Esta noción de *ambiente escolar* es clave para comprender el abordaje de la complejidad por parte de la EPE, que se traduce en una comprensión significativa de los fenómenos que subyacen tras las problemáticas ambientales que viven los estudiantes en sus entornos. Por ello, en términos generales, la formación científica (requerida desde la normatividad del MEN) no puede concebirse desligada de la educación ambiental, como una simple actividad de laboratorio, ya

que el desarrollo de proyectos ambientales brinda las condiciones para “la construcción de una cultura alternativa, basada en el respeto por el otro, la diversidad cultural, la biodiversidad y la preservación de los recursos naturales” (EPE, 2010).

Espacios de participación de niños y niñas y formación ciudadana en el escenario actual colombiano

En el nivel discursivo, se han presentado estrategias para la configuración de “ciudadanos ambientales”, conscientes de las problemáticas de sus territorios y dentro de espacios de participación efectivos. Elaboraciones teóricas y pedagógicas pueden potenciar esta formación para la ciudadanía en clave ambiental en instituciones educativas y entornos que presenten, en distintos grados, escenarios de participación. Las condiciones para dichos escenarios se encuentran mejor dispuestas en las grandes ciudades y algunos de sus alrededores, pero ¿puede articularse el deber ser de tales elaboraciones con las realidades de las zonas de conflicto en Colombia, donde la presencia de los grupos armados ilegales y la imposibilidad de acceso a derechos básicos, como una educación de calidad, aniquilan los espacios de participación de niños y niñas?

Desde la normatividad, los ministerios de Educación y de Ambiente y desarrollo sostenible proponen, en la reglamentación de la educación, una mirada sistémica y cultural para el abordaje de lo ambiental que va en la misma dirección de la idea de ciudadanía ambiental promovida a nivel mundial por las Naciones Unidas, a través del PNUMA. Puntos como la promoción de la “participación real” (PNUMA, 2005), una concepción ampliada de los derechos que trascienda el antropocentrismo y un sustento ético que integre estos componentes demuestran este nuevo enfoque producto de nuevas concepciones de la realidad, el cual se pretende poner en práctica en diferentes escenarios, siendo primordial el educativo.

Este enfoque participativo permite concebir lo ambiental como un proceso complejo de relaciones entre elementos de distinto orden más allá de la relación moderna entre los sujetos y la tierra como mero objeto para el usufructo (García, Díaz y Segura, 2015). No obstante, dicho enfoque llega a carecer de sentido en el momento en que se transforma en normatividad, ya que las políticas públicas, siendo generales, deben garantizar tanto el fomento de discusiones para la apropiación de estos preceptos teóricos en las comunidades, como los espacios de participación para llevarlos a la práctica y realimentar, a su vez, los lineamientos de las entidades públicas. Todo esto nutrido con las experiencias locales, sin las cuales es imposible solucionar de manera adecuada las problemáticas socioambientales.

La educación significativa, en el proceso de aprendizaje de niños y niñas dentro de un modo de pensamiento ambientalmente responsable, crítico del actual sistema económico que ha conllevado al detrimento de la vida en el planeta, debería facilitar la formación de ciudadanos informados y con capacidades de participar en escenarios de toma de decisiones a nivel comunitario o en instancias más amplias. Sin embargo, no deben dejarse de lado las problemáticas sociales que vive Colombia, en las que se ven principalmente afectados los niños y las niñas, quienes viven una lógica circular: por un lado, las condiciones de abandono por parte de las instituciones del estado, que dejan a muchas comunidades sin otra opción que la sobreexplotación de sus territorios en detrimento de su salud y la soberanía alimentaria, y por otro, los actores del conflicto armado que impiden la generación de escenarios de participación para los menores. Es en este nivel donde un proyecto de educación ambiental participativa debe concentrar sus fuerzas, dando énfasis en el contacto con las comunidades marginadas para romper con el ciclo de la violencia (Chaux, 2003), que redundará en la falta de oportunidades de participación.

En estos momentos, a pesar de los procesos de diálogo y desmovilización de grupos armados, el país aún se encuentra inmerso en el contexto del conflicto armado, las pugnas por el tráfico de estupe-

facientes y otros tipos de amenazas que encuentran, en los territorios marginados, no sólo rurales sino urbanos, el caldo de cultivo para la consolidación de sus actividades delictivas en las que se ven involucrados inevitablemente los menores de edad. Al respecto, el informe *Como corderos entre lobos* (Springer, 2012) describe, con base en testimonios de niños excombatientes, cómo la restricción de los espacios de participación y el desarrollo de la violencia están íntimamente ligados en las zonas de conflicto:

Desde muy pequeños aprenden que hay que callar; que protestar o reclamar los convierte en ‘objetivo’ de ataques, que la organización comunitaria es vista con sospecha y que se deben obedecer las estrictas reglas de convivencia que imponen los grupos armados ilegales y las bandas criminales que operan como autoridad en sus municipios (p. 21).

Lo anterior se suma a la falta de presencia efectiva del Estado reflejada en la baja calidad o ausencia total de servicios básicos. A propósito, el informe refleja que

El 82% de los niños y las niñas reportó haber atravesado por un periodo no inferior a un año con graves restricciones en el acceso al agua; el 99% reportó haber padecido, por un periodo no inferior a un año, la ausencia de por lo menos dos grupos alimenticios en la dieta regular; el 52% registro apariencia de variaciones significativas en peso y talla respecto a la edad actual; el 92% registró haber vivido un periodo no inferior a un año en condición de inseguridad alimentaria; el 98% reportó haber atravesado por un periodo no inferior a un año de actividad física intensa, permanente y extenuante (Springer, p. 20).

Otro factor, derivado del conflicto armado que impide la consolidación de espacios para la participación, es el desplazamiento forzado de los menores y sus familias. Según el informe *Niños y niñas determinantes en la construcción de paz territorial, estable y duradera* (Fundación Plan, 2015), en la “población en situación de refugio se

presentan barreras de accesibilidad a programas y servicios” (p. 94), situación que se suma a la proclividad de ser víctimas de violencia intrafamiliar y delincuencia urbana”. Según el informe Forensis 2017, del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (citado por Fundación Plan, 2015, p. 94), en 2013, al mes de septiembre, se reportaron 11.333 casos de violencia intrafamiliar hacia niños y niñas.

Además, los conflictos han generado un constante detrimento ambiental, en especial por la deforestación que dejan atrás los cultivos de coca y la minería ilegal, pero también a causa de la expansión de monocultivos, como es el caso de la palma africana⁴. Por ello, en Colombia, los escenarios reales de participación de niños y niñas solo pueden materializarse a partir de una presencia del Estado que vaya más allá de lo militar y permita restablecer los derechos que les han sido cercenados a esta población en específico, en lo que respecta a salud, servicios públicos, educación, ambiente y cultura, entre otros.

Una educación ambiental que asuma los territorios como una interrelación de hechos biológicos y socioculturales puede ayudar a formar estudiantes conscientes de sus deberes y derechos, cuestión que redundará en propuestas y acciones de estas poblaciones para lograr la apertura de espacios para la incidencia en asuntos socioambientales en escenarios locales y globales en colaboración con los adultos. En este sentido, la noción de ambiente escolar (EPE, s. f.; García, Díaz y Segura, 2015) puede generar ambientes de diálogo entre lo académico y las diferentes personas que viven realidades socioambientales específicas. Esto es posible debido a que dicha noción reconoce lo educativo como un “espacio de interacciones” más allá de lo curricular que permite lograr aprendizajes significativos, en el sentido referido más arriba.

⁴ Según Fedepalma, los cultivos de palma africana se encuentran en 124 municipios de 10 departamentos del país (<http://web.fedepalma.org/la-palma-de-aceite-en-colombia-departamentos>).

Dentro de la misma lógica, en los lugares de conflicto, el aprendizaje participativo puede abrir el espacio para el estudio de las problemáticas locales, “genuinas” en cuanto están íntimamente ligadas a las vivencias, para la participación en su resolución por parte de los niños y las niñas, por medio de proyectos que apunten no solo al desarrollo productivo, sino a promover un nivel de consciencia de su papel como transformadores de las condiciones de sus territorios. En este escenario, el reto está en garantizar el ejercicio de diálogo constructivo entre docentes, dirigentes, estudiantes y, en general, toda aquella persona que tenga relación vital con el territorio y de las que se puedan aprender sus modos de conocimiento del entorno.

El reto a corto plazo es proponer estrategias para intentar detener la dinámica cíclica de la violencia en Colombia, de la que habla Chauv (2003), la cual se fortalece por la falta de escenarios de participación que los mismos actores se encargan de anular. Por ello, los PRAE de las instituciones de zonas con alto riesgo de victimización deben aportar a la formación de ciudadanos críticos, teniendo en cuenta el diálogo de saberes con los otros miembros de las comunidades y haciendo énfasis en que un aprendizaje significativo requiere de la potencialidad de la identidad de los niños y las niñas.

En este contexto, los planteamientos teóricos sobre medio ambiente y participación en educación (EPE, 2010; García, Díaz y Segura, 2015) se presentan como una plataforma que posibilita la formación de ciudadanos que planteen soluciones a las problemáticas socioambientales locales, a partir del conocimiento de las causas de las mismas. La apertura de espacios para el reconocimiento de condiciones y las propuestas de solución de las mismas son garantía para que las políticas públicas tengan real incidencia en los diferentes territorios para cambiar las condiciones socioambientales. Para avanzar hacia el horizonte de una mejor convivencia ciudadana, hay que pasar los muros de la desigualdad y la marginalización que desembocan en esa violencia que nos ha acompañado desde que nos formamos como nación.

Consideraciones finales

Lo normativo, a pesar de que provenga de reflexiones nacidas del estudio de diversas experiencias, se constituye en un recipiente sin contenidos en cuanto persigue abarcar la totalidad de un país, con toda la diversidad social, cultural y ambiental que este lleva consigo. En el caso de los lineamientos del Ministerio de Educación sobre participación y educación ambiental, estos presentan una ruta que solo tendrá sentido en el momento en que se nutra de la riqueza de las experiencias y modos de comprensión locales.

Una educación significativa permite a los estudiantes apropiarse de los contenidos que brinda la academia, por medio de la comprensión de las dinámicas de sus territorios en diversos niveles. Esto no puede lograrse sin la materialización de un ambiente escolar que permita integrar los diversos niveles de comprensión, a partir de proyectos concretos que sean propuestos por los estudiantes, a partir de sus propias inquietudes y conformando equipo con los docentes y los diferentes miembros de la comunidad. De esta manera, se alimentará una participación auténtica que pueda arrojar propuestas relevantes para el mejoramiento de las problemáticas locales.

Por ello, este trabajo no es más que un esfuerzo por expresar que lo realmente relevante se halla en los diversos territorios en los cuales se pretenda romper con las dinámicas de violencia a través del ejercicio participativo para la consolidación de ciudadanos ambientales. Son las comunidades mismas las que deben llenar de contenido los requerimientos; solo ellas tienen el pleno conocimiento de las problemáticas y, también, las potencialidades de sus diferentes integrantes. Todo esto posibilitará la construcción de espacios de participación, cada vez más ligados a las propuestas de toda la población, especialmente de una niñez informada y empoderada, que ha sido acallada históricamente en todos los contextos de violencia y dominación.



Referencias

- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bertalanffy, L. V. (2001). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- República de Colombia (1991) *Constitución política de Colombia*.
- EPE. (2010). *Proyecto Educativo Institucional "La investigación científica como proyecto cultural"*. Recuperado de http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf
- Fundación Plan (2015). Niñas y niños: determinantes en la construcción de la paz territorial, estable y duradera. Recuperado de <https://plan.org.co/ninos-y-ninas-determinantes-en-la-construccion-de-la-paz-0>.
- García, M., Díaz, V. y Segura, D. (2015 ene-jun). La educación ambiental en la Escuela Pedagógica Experimental: hacia una versión pedagógica de la economía azul. *Nodos y nudos*, 4 (38), págs. 25-36. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4318>.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf.
- Hart, R. (1997). *Children's participation. The theory and practice of involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Hart, R., Himes, J. y Lansdown, G. (1998). Comentario y recomendaciones para las iniciativas de la Unicef y Rádda Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la Convención sobre los derechos del niño. En Unicef (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Unicef.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, agosto 5). Decreto 1743 de 1994. *Diario Oficial*, 41.476. Recuperado de http://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales y Educación Ambiental*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_5.pdf .
- Ministerio de Educación Nacional. (2005 ago-sep). Educar para el desarrollo sostenible. *Altablero* 36. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://oab.ambientebogota.gov.co/apc-aa-files/57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a/politica_nacional_educacion_ambiental.pdf.
- Pauli, G. (2011). *La economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos, un informe para el club de Roma*. Barcelona: Tusquets.
- PNUMA, UICN y CEC. (2005). *La ciudadanía ambiental global. Manual para docentes de educación básica de América latina y el Caribe y para quienes quieren aportar en la formación de ciudadanos y ciudadanas ambientales*. Recuperado de <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/019857/Ciudadaniaambientalglobal.pdf>.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso del reclutamiento de niñas y niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf