

UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALFENAS

ANDRÉS ALFONSO FIGUEROA RAMÍREZ

**PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR,
COLOMBIA: Una revisión de la Educación para el Desarrollo Sostenible**

**Alfenas/MG
2021**

ANDRÉS ALFONSO FIGUEROA RAMÍREZ

PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES EN VALLEDUPAR, COLOMBIA: Una
revisión de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Disertación presentada como parte de los
requisitos para obtener el título de Mestre en
ciencias ambientales por la Universidad
Federal de Alfenas/UNIFAL-MG. Área de
concentración Ciencias Ambientales.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Imperador

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Ramírez, Andrés Alfonso Figueroa
R173p Projectos ambientales escolares en valledupar, Colombia: una revisión de la
educación para el Desarrollo Sostenible. / Andrés Alfonso Figueroa Ramírez. –
Alfenas, MG, 2021.
62 f.: il. –

Orientadora: Adriana Imperador.
Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Educação Ambiental - Colômbia. 2. Sustentabilidade. 3. Política
ambiental - Latinoamericano. I. Imperador, Adriana. II. Título.

CDD- 304

ANDRÉS ALFONSO FIGUEROA RAMÍREZ

PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR, COLOMBIA: UNA REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ciências Ambientais.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2021

Profa. Dra. Adriana Maria Imperador
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Daniela Rocha Teixeira Riondet-Costa
Instituição: Universidade Federal de Itajubá

Profa. Dra. Luciana Botezelli
Instituição: Universidade Federal de Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Maria Imperador, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2021, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Botezelli, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2021, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Rocha Teixeira Riondet-Costa, Usuário Externo**, em 25/02/2021, às 08:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0464840** e o código CRC **4398554F**.

*A mi familia que quiero tanto por ser
extremadamente particulares y por apoyarme
en todas las decisiones que tomo día a día.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar este espacio para agradecer a todas esas personas que de alguna forma colocaron un granito de arena para que este sueño se hiciera realidad.

A mis padres y mis hermanas: Alicia Ramirez, Eddy Figueroa, Mária Mónica, Melissa y Minelis Figueroa Ramírez por apoyarme en cada locura que se me ocurre y alentarme para ser una gran persona y profesional.

A mis primos: Diego y Edwin por ser un sustento en los momentos difíciles y demostrar que los hermanos no son solo los que nacen del mismo vientre.

A todos mis familiares que no dudaron que algún día llegaría hasta aquí, especialmente a mis tíos y primos que considero mí segunda familia: Alexander, Nancy y Sara, a los que agradezco por brindarme un lugar en su hogar.

A mis particulares amigos que no menciono con nombres propios por el espacio ya que es una lista bastante grande, pero sé que ellos saben que los aprecio mucho, tendría que decir que mi corazón queda repartido entre muchas ciudades y países donde ellos se encuentran.

Quiero dar los agradecimientos especiales a mi orientadora la Dra. Adriana Imperador por guiarme con tanto cariño y paciencia en estos caminos de la investigación, además de mostrarme otras aristas de la vida.

A todos los profesores de PPGCA/UNIFAL-MG por compartir todos sus conocimientos y por el apoyo dado en los momentos que más precise.

A todos los funcionarios PPGCA, especialmente a Viviane. A los demás funcionarios de la UNIFAL-MG en general por la ayuda en todos los procesos y trámites.

Al Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación – PAEC OEA-GCUB por la beca de estudios. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A las profesoras miembros de la banca les agradezco por aceptar participar de la banca de defensa de esta investigación.

¡Y por último gracias al universo que me ha brindado oportunidades grandiosas para cumplir mis sueños!

RESUMEN

Estocolmo, en 1972, fue la sede de la renombrada Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano donde se mencionó por primera vez la necesidad de educar a los individuos en cuestiones ambientales. Desde entonces se han llevado a cabo conferencias por todo el mundo para pensar una educación que ayudara a contrarrestar los efectos nocivos del actual modelo de desarrollo evidentemente contra-natura, generando acuerdos que repercuten en el accionar de las naciones firmantes. Colombia no discrepa de eso, a lo largo de la historia el estado colombiano ha aunado esfuerzos para cumplir los compromisos adquiridos en las diferentes cumbres o tratados intergubernamentales. Una de esas estrategias son los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), proyectos de educación ambiental obligatorios en cada institución educativa del país desde enero de 1995. A la fecha, 2021, se cumplen más de dos décadas de implementación de los PRAE y con ello surgen cuestionamientos a su eficacia debido a la desmejora evidente de los indicadores ambientales. De acuerdo con lo anterior planteamos esta investigación con el objetivo de analizar, bajo los preceptos del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, en primer lugar, el tipo de racionalidad con el cual están diseñados los PRAE, además de reflexionar sobre los retos que enfrenta la Educación Ambiental formal en Colombia frente a las nuevas tendencias internacionales interpuestas por el nuevo decenio de educación para el desarrollo sostenible 2020-2030. Se realizó un Análisis Documental a los PRAE de 12 instituciones públicas del municipio de Valledupar, obteniendo como resultados principales, la identificación de una marcada objetivación de la naturaleza en los programas de Educación Ambiental de las instituciones, diseño de programas con lógica de consumo y racionalidad instrumental, en conjunto con interpretaciones simplistas de la Educación Ambiental como calendario ambiental, lejos de las pretensiones reales por formar a sujetos comprometidos con los valores, prácticas y principios de sostenibilidad socioambiental.

Palabras clave: Educación Ambiental. Sustentabilidad. Racionalidad Ambiental. Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

RESUMO

Estocolmo, em 1972, foi a sede da renomada Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, onde a necessidade de educar as pessoas sobre questões ambientais foi mencionada pela primeira vez. Desde então, foram realizadas conferências em todo o mundo para pensar uma educação que ajudasse a neutralizar os efeitos nocivos do atual modelo de desenvolvimento, evidentemente contra-natura, gerando acordos que afetam a ação das nações signatárias. A Colômbia não discorda disso, ao longo da história o Estado colombiano uniu forças para cumprir os compromissos adquiridos nas diversas conferências ou tratados intergovernamentais. Uma dessas estratégias são os Projetos Ambientais Escolares (PRAE), projetos de educação ambiental obrigatórios em todas as instituições de ensino do país desde janeiro de 1995. Até o momento, 2021, já se completaram mais de duas décadas de implantação dos PRAE, questionamentos surgem sobre sua eficácia, devido a deterioração evidente dos indicadores ambientais. Diante do exposto, propomos esta pesquisa com o objetivo de analisar, sob os preceitos do pensamento ambiental Latinoamericano, em primeiro lugar, o tipo de racionalidade com que os PRAE são concebidos, além de refletir sobre os desafios enfrentados pela A Educação Ambiental formal na Colômbia diante das novas tendências internacionais trazidas pela nova década da educação para o desenvolvimento sustentável 2020-2030. Foi realizada uma Análise Documental no PRAE de 12 instituições públicas do município de Valledupar, obtendo-se como principais resultados a identificação de uma marcada objetivação da natureza nos programas de Educação Ambiental das instituições, desenho de programas com lógica de consumo e racionalidade instrumental, em conjunto com interpretações simplistas da Educação Ambiental como um calendário ambiental, distante das reais pretensões de formar sujeitos comprometidos com os valores, práticas e princípios da sustentabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade. Racionalidade Ambiental. Pensamento Ambiental Latinoamericano.

ABSTRACT

Stockholm, in 1972, was the site of the renowned United Nations Conference of the Human Environment where the need to educate individuals on environment matters was first mentioned. Since then conferences has been held around the world to think about an education that helps to counteract the harmful effects of the current development model, evidently against nature, generating agreements that affect the actions of the signatory nations. Colombia does not disagree with that; throughout history the Colombian state has joined forces to fulfill the commitments acquired in the different summits or intergovernmental treaties. One of these strategies is the School Environmental Projects (PRAE), mandatory environmental education projects in every educational institution in the country since January of 1995. To date, 2021, more than two decades of implementation of the PRAEs have been questioning of its effectiveness due to the evident deterioration of environmental indicators. According with the above, we propose this research with the aim of analyzing, under the precepts of Latin American Environmental Thought, first of all, the type of rationality with which PRAE are designed, in addition to reflecting on the challenges faced by formal Environmental Education in Colombia in the face of new international trends brought about by the new decade of education for sustainable development 2020-2030. A Documentary Analysis was carried out on the PRAE of 12 public institutions in the municipality of Valledupar, obtaining as main results, the identification of a marked objectification of nature in the Environmental Education programs of the institutions, design of the programs with consumption logic and rationality instrumental, in conjunction with simplistic interpretations of Environmental Education as an environmental calendar, far from the real claims to train subjects committed to the values, practices and principles of socio-environmental sustainability.

Key Words: Environmental Education. Sustainability. Environmental Rationality. Latin American Environmental Thought.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Año de elaboración de los PRAE analizados.....	33
Figura 2	– Nube con los 50 términos más empleados en los Proyectos Ambientales Escolares del municipio de Valledupar, Colombia.....	35
Figura 3	– Revisión de la inclusión de los criterios básicos de la Política Nacional de Educación Ambiental referente a la cultura en los PRAE de Valledupar, Colombia.....	37
Figura 4	– Enfoques en los Proyectos Ambientales Escolares.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC	Análisis de Contenido
AD	Análisis Documental
ANM	Agencia Nacional de Minería
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
DEDS	Decenio para la Educación para el Desarrollo Sostenible
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DS	Desarrollo Sostenible
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
FNA	Foro Nacional Ambiental
GAP	Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible
IE	Institución Educativa
IPCC	Panel Intergubernamental del Cambio Climático
IPBES	Plataforma Intergubernamental Científico-Normativa sobre Diversidad Biológica y Servicios de los Ecosistemas
MAB	Proyecto hombre y biosfera
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MMA	Ministerio de Medio Ambiente
MAVDT	Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Pedagógico Institucional
PIEA	Programa Internacional de Educación Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educación Ambiental
PRAE	Proyectos Ambientales Escolares
SINA	Sistema Nacional Ambiental
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SUMARIO

PARTE 1

INTRODUCCIÓN	13
Colombia y su íntima relación con el Desarrollo Sostenible	16
La Educación para el Desarrollo Sostenible y sus repercusiones en Colombia	18
Los PRAE, la clave para alcanzar la sostenibilidad	20
Racionalidad ambiental: una alternativa al desarrollismo	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

PARTE 2

ARTÍCULO 1. DESAFÍOS DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR, COLOMBIA, FRENTE AL DECENIO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE 2020-2030	29
ARTÍCULO 2. ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR, COLOMBIA, SEGÚN LA TEORÍA DE RACIONALIDAD AMBIENTAL DE ENRIQUE LEFF	44

PARTE 3

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
---	----

PARTE 1

INTRODUCCIÓN

Es evidente que experimentamos una crisis socioambiental sin precedentes, con tal repercusión que puede ser tildada como “crisis de civilización” (GALANO *et al.*, 2002), producida en gran medida por la racionalidad económica contra-natura (LEFF, 2004, p.241), con síntomas inconfundibles que denotan la magnitud de la situación. La pérdida en masa de ecosistemas, la extinción de especies (IPBES, 2019), en combinación con el deshielo acelerado de los glaciares a nivel mundial, como también el más conocido de todos: el calentamiento global. Correspondiente a la modificación química de la atmósfera causada por los gases invernadero (IPCC, 2019). Todas caras de la misma moneda y agudizadas por las revoluciones industriales.

En efecto, la comunidad internacional se ha preocupado por resarcir esos impactos con diversas iniciativas. Exacerbadas en 1972 con la conferencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo, Suecia, e impulsada por un proceso previo de reflexión distinguiendo iniciativas como el informe del Club de Roma *Los límites del crecimiento*, el proyecto *Man and Biosphere* (MAB) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y diferentes coloquios preliminares en Nueva York en 1970, Ginebra y Founex en 1971 (ESCHENHAGEN, 2007). Sin embargo, esas iniciativas representan el inicio de una historia de conferencias intergubernamentales con resultados cuestionables, pues las condiciones de deterioro ambiental del planeta no han mostrado mejoría, más bien el deterioro ambiental se ha exasperado desde ese entonces.

No obstante, la conferencia de Estocolmo marcó un hito en la historia, por declarar en sus principios, la necesidad de una “educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos” (ONU, 1973, p.11). Inaugurando oficialmente una gestión intergubernamental sobre la relación del ser humano y el medio ambiente, que es respaldada y ampliada en las siguientes conferencias de la ONU, especialmente en Tbilisi, en 1977. Reconocida como la primera Conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental, donde se formularon los principios que buscaban guiar las actividades volcadas a la educación para alcanzar el desarrollo y consecuentemente la superación de la pobreza, vista como una causa y causante de la degradación ambiental (UNESCO, 1978).

Por otra parte, acompañando esa historia de manera paralela y con el objetivo de dotar de contexto todas las decisiones importantes tomadas en las conferencias en nombre de todas las naciones, ha existido un movimiento crítico latinoamericano conformado por teóricos y teóricas de la talla de Carlos Galano, Carlos Walter Porto Gonçalves, Marina Silva, Julio Carrizosa, Margarita Flórez, Enrique Leff. Todos firmantes del *Manifiesto por la vida por una ética para la Sustentabilidad*¹, donde ratifican la relevancia de un Pensamiento Ambiental Latinoamericano, capaz de criticar las diferentes políticas y acuerdos por ser potencialmente homogeneizantes, instrumentalistas y hegemónicos, intrusión de intereses particulares disfrazados de intereses generales, que pueden usar la educación como instrumento para perpetuar la dominación del Norte, por medio la culturización y no permita el desarrollo de posturas netamente latinoamericanas.

Si bien, las conferencias internacionales organizadas por Asamblea General de la ONU han sido el epicentro de la creación de diferentes planes con repercusión planetaria, por ejemplo, el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) entre 1975-1985, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (DEDS) 2005 a 2014, recientemente, el plan de Educación para el Desarrollo Sostenible: hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con vigencia 2020-2030. En ese orden de ideas demandan la necesidad de realizar análisis y contextualización, más como una obligación ética en correspondencia con los antecedentes de la teoría crítica latinoamericana para asegurar la implementación de Educación Ambiental contextualizada, para así caminar hacia la consecución del buen vivir de las sociedades de la región.

Colombia como país miembro de la ONU han demostrado su compromiso para desarrollar en el territorio actividades que favorezcan la consecución de los objetivos propuestos en los diferentes acuerdos sobre la educación ambiental. Lo que se tradujo en épocas de aumento en la gestión ambiental, siempre guiadas por las conferencias internacionales (GONZÁLEZ, 2017). Entre las iniciativas es posible citar el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente de 1974, en respuesta a la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano, realizada dos años antes, como también una constitución ambientalista de 1991 (RODRÍGUEZ *et al.*, 2008), pero, en especial mención por ser el objeto de estudio de esta disertación, los PRAE, creados en 1994 por el decreto n°1743 (MEN, 1994), dos años después de la Cumbre de la Tierra en Rio de

1 Este Manifiesto fue elaborado en el Simposio sobre ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá, Colombia, los días 2-4 de mayo de 2002.

Janeiro, los cuales representan desde ese entonces hasta la fecha la única herramienta de educación ambiental en el sector formal del país.

Por consiguiente, los PRAE han sido objeto de estudio durante muchos años y recientemente varios autores como Herrera et al. (2006), Huérfano (2018), Sarmiento (2018), rectifican la necesidad de investigar temáticas relacionadas con los mismos. Teniendo en cuenta la importancia de los PRAE, por ser la única estrategia de educación ambiental usada actualmente en el ámbito formal por el estado colombiano.

Consecuentemente este ensayo correspondiente al capítulo de revisión bibliográfica de la presente disertación, la cual podemos describir como una discusión sobre la contextualización de los PRAE con respecto a las problemáticas socioambientales actuales a nivel local. Se propone realizar un análisis a los programas de educación ambiental que se adelantan en las instituciones oficiales del municipio de Valledupar, Colombia, bajo los preceptos de la teoría crítica latinoamericana descrita por (LANDER, 2000; LEFF, 2004, 2009; DE SOUZA SANTOS, 2006, 2010; ACOSTA, 2016), usando como herramienta central el análisis a los documentos oficiales correspondiente a los PRAE.

El desarrollo de esta investigación responde a los siguientes objetivos. En primera medida discutir la injerencia de las políticas internacionales en los programas de educación ambiental del municipio de Valledupar, desde una visión crítica en procura de aportar a la discusión teórica de decolonialidad y epistemologías del Sur. Analizando los retos que acarrea la implementación del nuevo decenio de la educación para el desarrollo sostenible 2020-2030, al mismo tiempo que se plantea una discusión sobre el rescate de la cultura como pilar fundamental de sostenibilidad ambiental, en conjunto con el ámbito social, económico y ambiental, alejados de los modelos eurocéntricos contenidos en las políticas internacionales y de una estrategia de educación para un modelo de desarrollo único se ha venido configurando de una forma hegemónica.

En segunda medida, analizar cuál es la racionalidad con la cual se elaboran los programas de educación ambiental contenidos en los PRAE, teniendo en cuenta la teoría de Racionalidad Ambiental de Enrique Leff (2004), como una alternativa teórico-epistemológica para una relación hombre-naturaleza basada en pilares de sustentabilidad socioambiental, capaz de integrar los procesos ecológicos, poblacionales y distributivos con los procesos de producción y consumo.

Finalmente, nuestra discusión y análisis está organizada en cuatro secciones, comenzando con una revisión a la cercanía del Estado Colombiano al Desarrollo Sostenible (DS) y cómo eso se traduce en una muestra más de la hegemonía del norte, con una segunda sección que da cuenta de las nuevas tendencias que propone occidente en materia de educación ambiental con el nombre de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), una tercera sección donde se centra la discusión sobre la capacidad de cambio que poseen los PRAE en el territorio nacional y por último una sección donde se plantea la adopción de un tipo de racionalidad coherente con nuestra culturas ancestrales, una racionalidad que incite al intercambio de conocimientos y saberes entre las culturas, una Racionalidad Ambiental que nos ayude a encontrar alternativas de desarrollo.

Colombia y su íntima relación con el Desarrollo Sostenible

La historia oficial del DS comienza en 1987, derivado del informe *Nuestro futuro común*, de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD), conocida también como comisión Brundtland, en el cual se define como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p.23), no obstante, en la conferencia de Estocolmo en 1972 ya se hacía mención a la responsabilidad que los estados miembros poseían con la protección y mejoramiento del medio para las generaciones futuras (ONU, 1973).

Desde ese entonces, la relación de Colombia con el DS es por demás cercana, influenciando constantemente las políticas públicas del país. Según nos cuenta Rodríguez (2009), las negociaciones de los acuerdos que firmarían más de ciento veinte jefes de Estado en la denominada Cumbre de la Tierra fueron un punto de inflexión para que en 1991, el DS fuese constitucionalizado por la Nación. Consignado en el artículo 80 de la constitución política de Colombia que hace parte del capítulo de derechos colectivos y del ambiente dispone que “el Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución” (COLOMBIA, 1991, p.32).

En 1993 se expide la ley 99 con la cual se crea el Ministerio de Medio Ambiente (MMA), y se establece como primer principio de la política ambiental que el proceso de desarrollo económico y social del país esté orientado según los principios universales del DS (COLOMBIA, 1993), según lo recomendaba la Declaración de Rio de Janeiro de junio de

1992 sobre Medio Ambiente y Desarrollo. En esa misma ley se crea el Sistema Nacional Ambiental (SINA), con múltiples funciones como: crear las políticas y regulaciones de recuperación, conservación, protección, ordenamiento, manejo, uso y aprovechamiento de los recursos naturales renovables y el medio ambiente de la Nación. También se estableció una unidad de política ambiental, en el Departamento Nacional de Planeación (DNP), como uno de los instrumentos para garantizar la incorporación de la dimensión ambiental en el plan nacional de desarrollo y en los documentos de política económica y social, garantizando la triada característica del DS: Ambiente, Sociedad y Economía.

En esta perspectiva entre 1991 y 1993 el Estado colombiano dio pasos institucionales gigantescos para organizar la gestión ambiental en el país, logrando la aprobación de una Constitución política ambientalista y creando el MMA, como también un SINA sin paralelo por la amplitud de sus funciones (RODRÍGUEZ *et al.*, 2008). Sin embargo, el país no es ajeno a la tergiversación ya común del DS, pues la visión tradicional del desarrollo económico minimizando los componentes ambientales y sociales como en otros países, generando institucionalidad ambiental bastante laxa (RODRIGUEZ, 2009, p.23), y colocando en vilo la sostenibilidad socioambiental.

Como bien lo revalida Henry Mance (2008), en su estudio titulado “La política de sostenibilidad: ascenso y declive del Ministerio del Medio Ambiente colombiano” haciendo alusión a la fusión del MMA con gran parte del Ministerio de Desarrollo (agua potable, saneamiento básico y desarrollo territorial) en 2003, creando el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (MAVDT), socavando la capacidad técnica, financiera y de liderazgo del SINA. Mance también reflexiona sobre la inestabilidad de las instituciones públicas y como eso repercute en los proyectos que se adelantan en pro de la sostenibilidad. Desde su perspectiva explica que los incentivos políticos se han vuelto menos favorables a las preocupaciones ambientales, debido a que la institucionalidad ambiental de las agencias o instituciones gubernamentales están expuestas a cambios estructurales de fondo que en algunas ocasiones atentan contra su gestión.

Dentro de ese orden de ideas, el grupo de académicos ambientalistas que constituyeron panel del del Foro Nacional Ambiental en 2008, en las diferentes conversaciones del evento, concluyen que la protección ambiental más allá de ser un imperativo ético es un prerequisite para un desarrollo económico y social equitativo y sostenible a largo plazo (RODRÍGUEZ *et al.*, 2008). Haciendo énfasis en la institucionalidad

ambiental como pilar fundamental para lograr ese objetivo. Además de suscitar los gobiernos a fortalecer la gestión ambiental en auxilio al desarrollo de la sociedad colombiana sin crear detrimentos ambientales.

Otra época de aumento en la gestión ambiental en Colombia fue impulsada por la creación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en el 2000, cuando 189 países, adoptaron la Declaración del Milenio, donde se comprometieron a alcanzarlos, en un plazo de quince años. Luego en 2015 las naciones estuvieron de acuerdo en continuar con algunos de los anteriores objetivos y agregar otros, elaborando la Agenda para el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con una vigencia de 15 años hasta el 2030.

Actualmente el gobierno colombiano tiene un plan para implementar las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En 2018 se publicó el Documento CONPES: Estrategia para la implementación de los ODS, que en términos generales es la hoja de ruta nacional para cada una de las metas establecidas, incluyendo indicadores, entidades responsables y los recursos requeridos para llevarlas a buen término (DNP, 2018), entre ellos el Objetivo 4: Educación de Calidad, específicamente en su meta 4.7: la EDS, tema central de esta investigación.

La Educación para el Desarrollo Sostenible y sus repercusiones en Colombia

El concepto de EDS está directamente relacionado con la conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo realizada en Rio de Janeiro 1992, donde se firmó el Programa 21. En su capítulo 36, se consignaron los debates internacionales sobre el papel decisivo de la educación, la formación y la sensibilización para lograr un desarrollo sostenible (ONU, 1992). Desde ese entonces la EDS, bajo la responsabilidad de la UNESCO, ha sido la mayor apuesta de la ONU, para impartir educación que ayude a reconciliar la relación naturaleza-sociedad bajo los lineamientos de la sostenibilidad ambiental, social y económica.

Ese transcurrir de sucesos tuvieron un punto de inflexión en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible en 2002 (Cumbre de Johannesburgo) debido a que en el Plan de aplicación de Johannesburgo se incluyó la propuesta para el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS). Propuesta que ese mismo año la

Asamblea General de la ONU aprobó la implementación del DEDS en enero de 2005, con vigencia hasta el 2014, con el objetivo de:

Integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de aprendizaje con el propósito de fomentar cambios de comportamiento que permitan crear una sociedad sostenible y más justa para todos (UNESCO, 2005, p.15).

A lo largo de la aplicación de la EDS a nivel mundial, específicamente desde la promulgación del primer DEDS 2005-2014, han surgido cuestionamientos relacionados con la aplicabilidad en el contexto latinoamericano. Según Sampaio (2018, p.350), la iniciativa dispuesta en el DEDS “no da cuenta de discutir (no responde) las problemáticas y discusiones que constituyen la crisis ambiental” debido a que propone una visión utilitarista de la naturaleza. Santamaria-Cardaba (2020), expone que es evidente el olvido de la dimensión histórica en los problemas ambientales que poseen políticas como esa, además subraya carácter hegemónico de las mismas.

En las vísperas de la culminación del decenio antes mencionado la comunidad internacional encomendó a la UNESCO, órgano rector de la EDS, informes sobre los avances logrados y la elaboración de una nueva propuesta que dé continuidad a los objetivos trazados, además que llevara en cuenta la nueva visión mundial del desarrollo que estaba germinando, los ODS. Marcando así el inicio al Programa de Acción Mundial de Educación para la EDS 2015-2019, en el marco de la Agenda de Desarrollo Sostenible para 2030, presentado en la Conferencia Mundial sobre la EDS en Aichi-Nagoya (Japón).

En vista de la culminación de la vigencia del Programa de Acción Mundial de Educación para la EDS, el Consejo Ejecutivo pidió a la Directora General que elaborara una propuesta para la aplicación de la EDS después de 2019. En respuesta a esta decisión, se elaboró un proyecto, titulado “Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS (EDS para 2030)” que sería presentado en julio del 2020 en la Conferencia Mundial sobre EDS y fue postergado para mayo de 2021 por la crisis sanitaria causada por la COVID-19. El nuevo plan que se concibe como un decenio con vigencia 2020-2030 y tiene como objetivo principal la consecución de los ODS por medio de la educación para la ciudadanía y la EDS (UNESCO, 2020).

A nivel nacional Colombia acogió e incluyó en sus políticas públicas de educación ambiental los objetivos mundiales retratados en los diferentes planes, en principal medida en la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) la cual se muestra como un instrumento normativo para las iniciativas de educación ambiental formal, no formal e informal desde las visiones del DS, la igualdad de género y la justicia social (COLOMBIA, 2002). En lo que atañe la educación formal la política descarga las responsabilidades en los PRAE que se realizan desde 1995 en los niveles de preescolar, básica y media de todo el territorio nacional, cualquier sea el carácter de la instrucción, oficial o particular.

Evidentemente las últimas décadas han estado marcadas con el panorama de gestión intergubernamental, expresados en el desarrollo de conferencias internacionales sobre temas centrales como la educación de los sujetos en cuestiones socioambientales. Pero, aun está viva la discusión sobre el posible tinte hegemónico que poseen las diferentes políticas, tratados, fruto de conferencias. Desde el punto de perspectiva de las teorías críticas, las iniciativas internacionales pueden responder intereses particulares disfrazados de intereses generales como que bien explica Lemus (2018). Por lo cual es posible pensar que iniciativas como la EDS y la Agenda 2030 no escapen de esa lógica hegemónica que desconoce dinámicas que no sean las suyas.

Diferentes voces regionales se han pronunciado sobre el tema. Muchos autores exponen ideas como El Pensamiento Ambiental Latinoamericano de Enrique Leff (2012), la posibilidad de Conocer Desde El Sur de Bonaventura De Sousa Santos (2006), Los Objetivos Del Buen Vivir de Hidalgo-Capitán et al. (2019). Qué son vistas como alternativas teóricas, epistemológicas y metodológicas contextualizadas que contribuyen a la discusión y la búsqueda del desarrollo de las naciones desde sus propias potencialidades. Ideas que deben penetrar todos los estadios de la gestión pública, desde el diseño de las políticas hasta el desarrollo por las diferentes comunidades.

Los PRAE, la clave para alcanzar la sostenibilidad

La historia de los PRAE como estrategia pedagógica de educación ambiental para el sector formal en Colombia comienza oficialmente en 1994 con la expedición del Decreto n°1743 (MEN, 1994), sin embargo, antes de la formalización de los PRAE en ese año, existieron otras iniciativas que contextualizan su formulación. Iniciativas que demuestran el devenir del accionar gubernamental colombiano para con la educación ambiental, acciones casi siempre estimuladas por los tratados y conferencias internacionales.

Inclusive, la primera acción gubernamental volcada a la promoción de la educación ambiental en Colombia data de 1974, dos años después de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo en 1972. Corresponde a la formulación del Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente que estipulaba en su título II, de la parte III las disposiciones relacionadas con la educación ambiental en el sector formal, para esa época como:

Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad, y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan (COLOMBIA, 1974).

Cuatro años después, en 1978 se expide el Decreto n°1337 por el cual se reglamenta la implementación de la educación ecológica y la preservación ambiental en el sector educativo en Colombia. Aunque en palabras de Torres (1998) presentaba limitaciones por cuanto a su perspectiva fundamentalmente conservacionista.

Con la creación de la nueva constitución política de 1991(COLOMBIA, 1991), tildada de una Constitución ambientalista (RODRÍGUEZ *et al.*, 2008), por contener más de cincuenta artículos que hacen referencia al medio ambiente, se crea el marco normativo general para la EA en Colombia, contenidos en sus artículos 67 y 79, estipulando como deber del estado colombiano: (1) usar la educación como herramienta que ayude a formar al ciudadano para la protección del ambiente, (2) garantizar el derecho a gozar de un ambiente sano y proteger la diversidad e integridad del ambiente, respectivamente.

Posteriormente, en 1994; dos años después de la conferencia sobre el Desarrollo Sostenible en Rio de Janeiro, se expide la ley 115 o ley general de la educación (COLOMBIA, 1994a). En su artículo n°23 establece que la educación ambiental como un área obligatoria y fundamental necesaria para ofrecer en el currículo como parte del Proyecto de Educativo Institucional (PEI), así como uno de los fines de la educación tendiente a la adquisición de una cultura ecológica basada en la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de medio ambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, entre otros.

En ese mismo año se expide el decreto n°1743 (MEN, 1994), por el cual se instituye los PRAE para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de

la educación ambiental no formal e informal, y el decreto n°1860 (COLOMBIA, 1994b), el cual refuerza su implementación como eje transversal de la educación formal.

Por lo tanto, desde el mes de enero del 1995 hasta la actualidad, todas las instituciones de carácter oficial y particular en los niveles de preescolar, básica y media, deben desarrollar dentro del marco pedagógico institucional, PRAE basados en diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales (COLOMBIA, 1994a), teniendo en cuenta la interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas, como principios rectores de la EA.

Posteriormente, en el 2002 se expide la PNEA, luego de un largo proceso, proporcionando un marco conceptual y metodológico básico que orienta las acciones que en materia educativo-ambiental que se adelanten en el país, tanto a nivel de educación formal como no formal e informal (COLOMBIA, 2002), buscando el fortalecimiento de los procesos en todos los rescoldos de la sociedad con la finalidad de formar personas críticas a favor de las relaciones sociedad-naturaleza en el marco del DS.

Finalmente, el 2012 se expide la Ley 1549 que fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial, dicta en su artículo 8:

Estos proyectos, de acuerdo a como están concebidos en la política, incorporarán, a las dinámicas curriculares de los establecimientos educativos, de manera transversal, problemas ambientales relacionados con los diagnósticos de sus contextos particulares, tales como, cambio climático, biodiversidad, agua, manejo de suelo, gestión del riesgo y gestión integral de residuos sólidos, entre " otros, para lo cual, desarrollarán proyectos concretos, que permitan a los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, para la toma de decisiones éticas y responsables, frente al manejo sostenible del ambiente (COLOMBIA, 2012).

Aunque la experiencia en la implementación de los PRAE a la fecha, 2021, lleva más de dos décadas en el territorio colombiano, la comunidad académica se muestra preocupada, debido a diferentes falencias encontradas en investigaciones recientes. Huérfano (2018), describe que en la teoría se presenta una visión de interdependencia entre naturaleza-sociedad, sin embargo, en realidad los dinamizadores ambientales de las instituciones que desarrollan los PRAE, muestran una inclinación meramente ecológica de la naturaleza y

conservación de esta. Sumado a que los PRAE no son abordados como verdaderos proyectos educativos sino como jornadas por la defensa de algún componente del medio, atmósfera, agua, paisaje, fauna, flora, entre otros, convirtiéndose en actividades atomizadas según Herrera et al. (2006). En materia normativa e institucionalidad, Sarmiento (2018, p.140), comenta que la política ha enfrentado serios obstáculos para su efectiva implementación, “ya que en el país se ha confundido la idea de desarrollo con el crecimiento económico impulsado por la sucesión de gobiernos”.

A pesar de las falencias encontradas en los PRAE cuando se les analiza, estos proyectos representan una oportunidad única como país. Son proyectos obligatorios en los niveles, preescolar, básico y medio del todo el territorio nacional, lo que significa un alcance a una parcela de la población numerosa. Puede ser integrados a las iniciativas no formales de la educación ambiental en la comunidad circundante. Representan el marco ideal para lograr la integración de aspectos históricamente olvidados en la gestión ambiental como la diversidad cultural de los pueblos, como también ser escenario de las conversaciones necesarias del posconflicto para construir un ordenamiento territorial basado en la paz.

Racionalidad ambiental: una alternativa al desarrollismo

Poco tiempo después de la segunda guerra mundial, los estados, principalmente los estados latinoamericanos, comenzaron una carrera hacia el estado de desarrollo ideal, confundiéndolo con el crecimiento económico (ESCOBAR, 2007), influenciados por las dinámicas de la guerra fría y con la política de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), ciertamente conocida como un mecanismo para instaurar la hegemonía de las potencias, cobijada en un discurso que la legitima y la presenta como una fórmula verdadera para alcanzar el desarrollo (LEMUS, 2018). Posteriormente la implantación de políticas neoliberales, la apertura económica acompañada de la globalización de los mercados, conducen hasta hoy día por sendas de consumo y extractivismo que no corresponden a un DS, pero sí a una degradación de las condiciones ambientales.

Frente al panorama de crisis la teoría de racionalidad ambiental de Enrique Leff se puede interpretar como una nueva opción de ser del Ser, una alternativa a la racionalización instrumental que agudiza la crisis ambiental, que en realidad es una crisis de la naturaleza (LEFF, 2004, p.259), causada por la externalización del ambiente del sistema económico, la tergiversación del concepto ontológico de la misma naturaleza, tomada como legitimadora del proceso de racionalización y validadora de las leyes interpuestas por la ciencia como

leyes de ella misma, que además de inmutables, niegan la naturaleza dinámica de la naturaleza.

Coherentemente con el anterior argumento Enrique Leff plantea una nueva relación humano-mundo, cimentada una nueva epistemología del ambiente, una nueva visión del DS, en una nueva racionalidad, una racionalidad ambiental, que define como:

Una categoría que aborda las relaciones entre instituciones, organizaciones, prácticas y movimientos sociales, que atraviesan el campo conflictivo de lo ambiental y afectan las formas de percepción, acceso y usufructo de los recursos naturales, así como la calidad de vida y los estilos de desarrollo de las poblaciones. (LEFF, 2004, p.200)

En ese orden de ideas la racionalidad ambiental se muestra como “un proceso racionalizador y transformador de formaciones ideológicas” (LEFF, 2004, p.223), alejadas de las construcciones propias de una racionalidad económica instrumental con un brazo operativo llamado: globalización, interpretado como un proceso homogeneizante que incluye la negación de las demás culturas y negación sistemática de otros estilos de desarrollo.

La teoría de la racionalidad ambiental es en resumen una nueva propuesta epistemológica basada en los conocimientos en potencial de los conocimientos locales para seguir las dinámicas de la naturaleza y al mismo tiempo alcanzar el bienestar social. La teoría presenta como herramienta metodológica para llegar a esa interconexión de conocimientos técnicos con conocimientos locales muchas veces ancestrales, el Dialogo de Saberes, definido por Leff (2004, p.335) como un encuentro de sujetos a través de sus discursividades, un dialogo que convoca al encuentro, pero no a la mezcla, pues:

El diálogo de saberes no es una química, ni una genética, ni una poética, pues allí los elementos no se funden, no riman; se encuentran desde su otredad absoluta; la armonía de sus contrapuntos no elimina las disonancias y desentendidos entre paradigmas y formaciones discursivas, entre el habla y la escucha (LEFF, 2004, p.320).

Desde esa alternativa epistemológica Leff plantea una crítica a los sistemas establecidos, desprovistos de contexto latinoamericano y si repletos de intereses particulares,

enmascarados en políticas de ayuda como “el modelo desarrollista estructural propuesto por la CEPAL” (CARMONA *et al.*, 2017), que en gran medida es el culpable del estancamiento de las económicas regionales entiendo el subdesarrollo como el paso hacia el desarrollo pero sin opciones reales de lograr ese paso sin colocar en riesgo las económicas desarrolladas.

Leff también nos muestra ejemplos de sociedades y/o comunidades latinoamericanas cuales sus actividades están presididas por la racionalidad ambiental. Es el caso de Seringueiros, Zapatistas, Afrodescendientes y Pueblos Indígenas de América Latina. Los define como “movimientos sociales del medio rural, que surgen por la reapropiación de la naturaleza y la autogestión de sus recursos productivo que construyen un nuevo orden social” (LEFF, 2004, p.397). Estos movimientos van más allá de los límites de la sustentabilidad en los procesos productivos, proponen la democratización de los derechos y de la naturaleza, más participación y representación política, valoración a la diversidad ecológica y cultural y de la gestión participativa de los recursos en beneficio de la verdadera sustentabilidad.

REFERENCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver, uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

CARMONA, F.A. et al. **Ensayos para un modelo de desarrollo sostenible: un cambio estructural.** CLASCO. 2017.

COLOMBIA. **decreto 2811 del 18 de diciembre de 1974.** Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. 1974.

COLOMBIA. **Ley 115 de febrero del 1994** “Ley general de educación” Revista de educación. Bogotá D.C, 1994a. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Consultado en: 27 jul. 2020.

COLOMBIA. **Decreto n° 1860, de 03 de agosto de 1994.** Bogotá: Congreso de la República, 1994b. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1. Consultado en: 20 Ago. 2020.

COLOMBIA. **Política nacional de educación ambiental.** Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación, Bogotá D.C, 2002. Disponible en: http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf. Consultado en: Ago. 2020.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia.** p. 1–170, 1991. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html. Consultado en: Set. de 2020.

COLOMBIA. **Ley 1549, del 5 de julio de 2012.** Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Colombia, 2012. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154905072012.pdf>. Consultado en: Ago. 2020.

COLOMBIA. **Ley 99, de 22 de diciembre de 1993.** Secretaria del senado. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0099_1993.html. Consultado en: Nov. 2020.

DE SOUSA SANTOS, B. **Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria.** Lima: UNMSM, 2006.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

DNP. **Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia.** 2018, p. 74. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>. Consultado en: jul. 2020.

ESCHENHAGEN, M. L. Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental, **Oasis**, n ° 1 2. 2007. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985789>. Cnsultado en: Jul. 2020.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo.** Caracas: El perro y la rana. 2007.

GALEANO, C. et al. Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad. **Ambiente & Sociedad**, v. 5, n, 10, p.1-14, 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>. Consultado en: Nov. 2020.

GONZÁLEZ, C. H. La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 2, p. 296–314, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>. Consultado en: Nov. 2020.

HERRERA, C. R. et al. Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá. **Gestión y Ambiente**, v. 9, n. 1, p. 115–122, 2006.

HIDALGO-CAPITÁN, A. L; GARCÍA-ÁLVAREZ, S; CUBILLO-GUEVARA, A.P; MEDINA-CARRANCO, N. Los Objetivos del Buen Vivir: una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Iberoamerican Journal of Development Studies**, v. 8, n. 1, p. 6–57, 2019. Doi: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354. Consultado en: Jul. 2020.

HUÉRFANO, G. Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) cómo estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia. Rio de Janeiro, **disertación** (Maestría en Ciencias Ambientales y Conservación), - UFRJ, 2018. Disponible en: http://ppgciac.maca.ufrj.br/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Gina_Alejandra_Hu%C3%A9rfano_Aguilar.pdf. Consultado en: Jul. 2020.

IPBES. **Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services**. Bonn, Alemania, 2019. Disponible en: <https://ipbes.net/global-assessment>. Consultado en: Jul. 2020.

IPCC. **Calentamiento global de 1,5 °C: Resumen para responsables de políticas**. 2019. Disponible en: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/09/IPCC-Special-Report-1.5-SPM_es.pdf. Consultado en: Jul. 2020.

LANDER, E. (Ed). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO/Unesco. 2000.

LEFF, E. **Racionalidad Ambiental: la reapropiación social de la naturaleza**. Primera. ed. Ciudad de México: 2004. Disponible en: http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf. Consultado en: 20 jun. 2020.

_____. **Ecologia, capital e cultura: a terriolizacao da racionalidade ambiental**. Petropolis, RR: Vozes, 2009.

_____. Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. **Environmental Ethics**, v.34, p. 97-112, 2012b. Disponible en: https://www.pdcnet.org/enviroethics/content/enviroethics_2012_0034Supplement_0097_0112. Consultado en: 9 jul. 2020.

LEMUS, D. La Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) como una práctica hegemónica (1945-2000). **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, n.120, p. 29-50, 2018. Doi: doi.org/10.24241/rcai.2018.120.3.29. Consultado en: Ene. 2021.

MANCE, H. La política de la sostenibilidad: ascenso y declive del Ministerio del Medio Ambiente Colombiano. *In*: RODRÍGUEZ, M. (Ed). **Gobernabilidad, instituciones y medio ambiente en Colombia**, 101-255. Bogotá: FNA. 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto n° 1743, de 03 de agosto de 1994**. Bogotá, 1994. Disponible en: https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf. Consultado en: Ago. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nota del Secretario General**. A/42/427. 1987. Disponible en: <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/pdf/N8718470.pdf?OpenElement>. Consultado en: Ago. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Informe de la conferencia de las naciones unidas sobre el medio humano**, New York, 1973. Disponible en: <https://archivo.s.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3614/10.pdf>. Consultado en: 21 jul. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Agenda 21**. 1992. Disponible en: <http://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/recursos/224844/Contenido/H%20programas/23%20Agenda%2021.pdf>. Consultado en: Ago. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. New York, 2015. Disponible en: <https://undocs.org/sp/A/RES/70/1>. Consultado en: Ago. 2020.

RODRIGUEZ, M. Hacer más verde al Estado Colombiano?, **Revista de Estudios Sociales**, v. 32, n. 32, p. 18–33, 2009.

RODRIGUÉZ, M. et al. **Gobernabilidad, instituciones y medio ambiente en Colombia**. Foro Nacional Ambiental. Bogotá D.C: 2008.

SAMPAIO, R. O. Análise da década da educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, **Revista brasileira de educação ambiental**, São Paulo, V. 13, No 2: 340-350, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2478>. Consultado en: Jun. 2020.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 0–1, 2020. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100526&script=sci_arttext. Consultado en: Nov. 2020.

SARMIENTO, Y. H. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PENSAMENTO CRÍTICO: uma aproximação à Política Nacional de Educação Ambiental da Colômbia. **Disertación: Maestría en Ciencias Sociales**, Universidad Estadual Paulista. Disponible en: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155867>. Consultado en: 25 Jul. 2020.

TORRES, M. La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. **Revista iberoamericana de educación**, n. 16, p. 23–48, 1998.

UNESCO. **Informe final de la conferencia intergubernamental sobre educación ambiental, Tbilisi, URSS**. Paris, 1978. Disponible en: <https://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/Declaracion-de-Tbilisi-1977.pdf>. Consultado en: Jul. 2020.

UNESCO. **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: plan de aplicación internacional**. Sector de Educación, 2006. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654_spa?posInSet=1&queryId=cd20440f-50f4-4540-9c69-0f9600ea7bcf. Consultado en: Jul. 2020.

UNESCO. **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: el decenio en pocas palabras**, 2005. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa. Consultado en: Jul. 2020.

UNESCO. **Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible**, Paris, 2014. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa. Consultado en: Jul. 2020.

UNESCO. **Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta**. Paris: UNESCO. 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>. Consultado en: nov. 2020.

PARTE 2

ARTÍCULO 1. Enviado para revisión a la Revista Desarrollo e Medio Ambiente. ISSN: 1518-952X, eISSN: 2176-9109.

DESAFÍOS DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR, COLOMBIA, FRENTE AL DECENIO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE 2020-2030

Desafios dos Projetos Ambientais Escolares (PRAE) em Valledupar, Colômbia, frente à década de educação para o desenvolvimento sustentável 2020-2030

Challenges of school environmental projects (PRAE) in Valledupar, Colombia, facing the decade of education for sustainable development 2020-2030

Andrés Alfonso Figueroa Ramírez, Adriana Maria Imperador, Daniela Teixeira Riondet-Costa, Luciana Botezelli

Resumen: La historia reciente ha estado marcada por la realización de conferencias intergubernamentales, escenarios prolíficos en acuerdos que influyen en las políticas de las naciones firmantes, donde la Educación Ambiental ha sido un tema trabajando con especial ahínco, así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2019, propuso un nuevo Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible o EDS para 2030, con el firme objetivo de desempeñar el rol de eje central en la consecución de la Agenda 2030. Este artículo fue elaborado con el objetivo realizar un diagnóstico de los PRAE, ejecutados por las instituciones educativas públicas del municipio de Valledupar, Colombia, destacando los desafíos enfrentados por los programas de Educação Ambiental desarrollados en el sector formal de la formación de sujetos comprometidos con la sustentabilidad, frente al proyecto EDS para 2030, usando como técnica central el análisis documental, practicado a los documentos oficiales de instituciones educativas públicas del municipio de Valledupar, Colombia. Logrando concluir que existen falencias reales en la elaboración y ejecución de proyectos con la capacidad de sostener un debate basado en la crítica, lejos de integrar la cultura como eje propiciador del intercambio de saberes y conocimientos que ayuden a alcanzar el desarrollo sostenible como lo propone el nuevo decenio.

Palabras Clave: Educación Ambiental; Agenda 2030; Crítica; Sostenibilidad.

Resumo: A história recente está marcada pela realização de conferências intergovernamentais, cenários prolíficos em acordos que influenciam as políticas das nações signatárias, onde a educação ambiental tem sido um tema trabalhando com especial afínco, da mesma forma, a Organização das Nações Unidas propôs, em 2019, uma nova década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável ou EDS para 2030, com o firme objetivo de

desempenhar um papel central na consecução da Agenda 2030. Este artigo foi elaborado com o objetivo de realizar um diagnóstico do PRAE, executado pelas instituições públicas de ensino do município de Valledupar, Colômbia, destacando os desafios enfrentados pelos programas de Educação Ambiental desenvolvidos no setor formal da formação de disciplinas comprometidas à sustentabilidade, face ao projeto EDS até 2030, usando como técnica a análise documental, feito aos documentos oficiais de instituições públicas de ensino do município de Valledupar, Colômbia. Concluindo que existem lacunas reais na elaboração e execução de projetos com a capacidade de realizar um debate baseado na crítica, longe de integrar a cultura como eixo propiciador do intercâmbio de saberes e conhecimentos que ajudem a alcançar o desenvolvimento sustentável como o propõe a nova década.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Agenda 2030; Crítica; Sustentabilidade.

Abstract: The recent history has been marked by the holding of intergovernmental conferences, prolific scenarios in agreements that influence the policies of the signatory nations, where Environmental Education has been a subject working with special devotion, additionally, The United Nations in 2019 proposed a new decade of Education for Sustainable Development or ESD for 2030, with the firm objective of playing a central role in the achievement of the 2030 Agenda. This article was prepared with the aim to carry out a diagnosis of the PRAE, executed by the public educational institutions of the municipality of Valledupar, Colombia, highlighting the challenges faced by the Environmental Education programs developed in the formal sector of the training of subjects committed to sustainability, in the face of the EDS project by 2030, using documentary analysis as a central technique, practiced on official documents of public educational institutions of the municipality of Valledupar, Colombia. Noting that there are real shortcomings in the development and implementation of projects with the ability to sustain a debate based on criticism, far from integrating culture as an axis that promotes the exchange of knowledge and knowledge that helps to achieve sustainable development as proposed by the new decade.

Keywords: Environmental Education; 2030 Agenda; Critical; Sustainability

1. Introducción

Las conferencias intergubernamentales configuran la impronta de las últimas décadas, escenarios prolíficos en acuerdos que influyen en las políticas de las naciones firmantes, independientemente de ser o no jurídicamente vinculantes. Donde la Educación Ambiental ha sido un tema trabajado con especial ahínco, cómo también el Desarrollo Sostenible (DS), sin dudas uno de los temas más debatidos desde su aparición en 1987. Dos agendas que en absoluta complementariedad suscitan a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como pilar fundamental en la consecución de las metas planteadas en las diferentes reuniones.

Desde la década de los setenta los líderes mundiales comenzaron a replantearse el modelo de desarrollo de la época por su evidente impacto negativo en los ecosistemas, principalmente por considerar el ambiente como una externalidad del proceso económico (Leff, 2006), hacia un modelo que asegurara el futuro de las nuevas generaciones. No fue hasta 1983 que se creó la Comisión de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, conocida también como Comisión Brundtland, la cual en 1987 presentó el informe *Nuestro futuro común* a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), acuñando el concepto de DS como aquel que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (ONU, 1987, p.23). Desde entonces, el DS ha tenido repercusiones en todas las agendas, hasta llegar a ser el modelo de desarrollo deseado, en el caso particular de Colombia, al grado de incluirlo en la constitución política (Colombia, 1991).

Haciendo eco hasta la actualidad con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), formulados en 2015, que figuran como los enfoques prioritarios globales en los que cada país miembro de la ONU se compromete a trabajar en pro de un desarrollo armónico con el ambiente, vigentes hasta 2030. Una de esas 17 prioridades globales es la Educación, más específicamente Educación para el Desarrollo Sostenible, factor decisivo para el logro de todos los demás ODS (UNESCO, 2020), aunque sea muchas veces una prioridad olvidada en los programas de desarrollo (Juárez-Hernández *et al.*, 2019, p. 60).

Sin embargo, la EDS no es prioridad nueva, desde la cumbre de la tierra en 1992 se hacía mención sobre una educación con enfoque amplio y dinámico con el objetivo de formar sujetos comprometidos con el futuro, basado en los pilares del DS, un proceso que asegura el futuro con bienestar económico, ecológico y social, o en palabras de Santamaría-Cárdaba, (2020, p.12) como un “proceso educativo abierto a la participación que pretende crear personas autónomas que posean conciencia crítica y un fuerte compromiso social”, lejos de la Educación Ambiental tradicional pues en gran medida la EDS supera su papel limitado enfocado en las cuestiones ambientales (Hernández-Ramos & Tilbury 2006 *apud* Juárez-Hernández *et al.*, 2019, p.61).

De hecho, la EDS ya figuraba como protagonista desde la creación del primer decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), pasando por el Programa de Acción Mundial sobre la EDS (2015-2019), sumado a eso, en noviembre de 2019, la Conferencia General de la ONU aprobó un nuevo marco mundial de Educación para el

Desarrollo Sostenible que se aplicará en el decenio 2020-2030. Aunque sería presentado oficialmente en la Conferencia Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible en junio del 2020, el evento que fue postergado para mayo del 2021 debido a la crisis sanitaria causada por la COVID-19, el nuevo decenio ya representa nuevos retos para los países miembros.

Colombia no hace caso omiso a las tendencias mundiales. Desde 1994, el estado colombiano en respuesta a los compromisos adquiridos en las conferencias internacionales desarrolló una iniciativa de Educación Ambiental para el sector formal de la educación, significando que todas las escuelas, oficiales y no oficiales, en los niveles de preescolar básica y media debían, por obligatoriedad, deben desarrollar un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) con el objetivo de mejorar la relación que existe entre la sociedad y el medio ambiente (Ministerio Nacional de Educación, 1994).

En el camino hacia la institucionalización de la Educación Ambiental, en 2002, es creada la Política de Educación Ambiental de Colombia (PNEA), con la misión de formar sujetos preparados para el DS (COLOMBIA, 2002, p. 17), donde los PRAE tienen un papel preponderante al ser la única herramienta de educación ambiental en el sector formal, convirtiéndolos en una ficha clave para lograr la implementación de la EDS en el país. Para luego sellar la institucionalización en 2012, por medio de la ley 1549 de 2012 (COLOMBIA, 2012), donde también se fijan los criterios base para su promoción en todas las instituciones educativas del país.

Basando en lo anterior este artículo tiene como objetivo realizar un diagnóstico dos PRAE, ejecutados por las instituciones educativas públicas del municipio de Valledupar, Colombia, destacando los desafíos enfrentados por los programas de Educação Ambiental desarrollados en el sector formal de la formación de sujetos comprometidos con la sustentabilidad.

2. Metodología

El presente artículo se elaboró bajo un enfoque metodológico cualitativo y bajo el paradigma socio crítico, con un marcado carácter reflexivo, mediado por el análisis documental como técnica central. Este ejercicio de crítica social pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano (Alvarado & García, 2008). Así mismo, pensando en la Educación Ambiental como el eje emancipador de la humanidad que merece ser cuestionada para construir nuevas significaciones, por medio de la visión crítica del pensamiento

ambiental latinoamericano (Leff, 2006, 2009; Lander, 2000, De Sousa Santos, 2006, 2010; Acosta, 2016).

La investigación se desarrolló en instituciones de carácter oficial/público del municipio de Valledupar, Colombia, capital del departamento del Cesar, que según cifras de la Secretaria de Educación Municipal (SEM) de ese municipio, para el 2020 cuenta con 41 instituciones de esa naturaleza (SEM, 2020).

Se realizó el análisis de 12 PRAE, correspondiente a 12 instituciones. El 50% elaborados en el año 2019, mientras que el 33,3% en el 2018 y el 16,7% de ellos, en el año 2017 (Figura 1). Aclarando que fue solicitado el apoyo a todas las instituciones del municipio y solo se obtuvo una respuesta positiva por parte de las ya mencionadas. Se hizo uso del software NVivo10 de QSR International®, en la búsqueda de acceder de manera sistemática a los datos latentes de los textos, con los cuales de lograron elaborar gráficos que facilitan el análisis de los mensajes inmersos en los textos.

Posterior a la recolección de los documentos y anterior al tratamiento con el software, se realizó una lectura cruzada entre los PRAE, la Hoja de ruta de la EDS para el 2030 y la Política Nacional de Educación Ambiental colombiana, para establecer las categorías de análisis, siendo estas: Agenda 2030, Cultura y Paz, desarrolladas a continuación en la discusión.

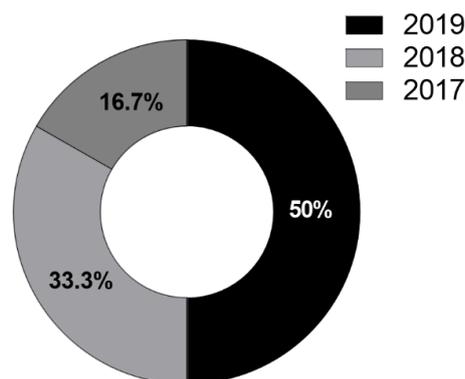


Figura 1– Año de elaboración de los PRAE analizados.
Fuente: Elaboración propia.

La discusión fue organizada en tres secciones correspondientes a las categorías de análisis ya mencionadas. La primera sección corresponde a los retos identificados en la lectura a los PRAE frente al proyecto marco de EDS que delimita el decenio de 2020-2030 y su protagonismo en la Agenda 2030, para luego discutir en la segunda sección la

importancia de la inclusión de la cultura como cuarto eje del DS en los programas de Educación Ambiental en Colombia, terminando con una sección dedicada al escenario del postconflicto y sus repercusiones en las actividades de educación para el desarrollo de las comunidades en Colombia.

3. Resultados y Discusión

3.1 Agenda 2030 en los Proyectos Ambientales Escolares en Colombia

Una evaluación a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) dio cuenta del largo camino que aun restaba para la consecución de algunas metas planteadas con respecto al DS. Siendo así, la ONU planteo la elaboración de otro ramillete de metas que demarcaran la ruta en la lucha frente a las problemáticas que atañen a la población mundial y los alejan del DS, equiparando el DS con el bienestar. Así nacieron en 2015 los 17 ODS en conjunto con sus 169 metas (ONU, 2015), de ese modo de crea un nuevo orden mundial en los ámbitos económico, social y ambiental al ser firmado por 193 países miembros, entre los cuales está Colombia.

Sin embargo, la historia entre el DS y Colombia comienza de manera oficial mucho antes. En 1991, la asamblea nacional constituyente incluyó en el artículo 80 de la nueva carta magna, el DS como modelo de desarrollo del país, disponiendo que “El Estado planificara el manejo y el aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución” (COLOMBIA, 1991, p.44). Aunque diferentes autores expresaban su preocupación frente a la inserción somera e irresponsable del nuevo modelo de desarrollo, como lo expresaba Eschenhagen (1998, p. 117), debido a los vacíos de definición, pues “el concepto quedaba abierto a interpretaciones libres”.

Otro capítulo de la relación cercana del DS con las políticas públicas en Colombia se dio en 2002 cuando se expidió la Política Nacional de Educación Ambiental, recalando en su visión la educación como proceso formador de sujetos con la capacidad de evaluar su relación de interdependencia con la naturaleza e “intervenir participativamente, de manera consciente y crítica en esos procesos a favor de unas relaciones sociedad-naturaleza en el marco de un desarrollo sostenible” (COLOMBIA, 2002, p. 17), declarando el marco normativo de todas las acciones volcadas a la Educación Ambiental, incluyendo los PRAE como herramienta en la educación formal inicial, básica y secundaria.

Desde entonces los PRAE figuran como una herramienta para el bienestar de la sociedad colombiana mediante la educación básica y secundaria enmarcada en el DS, aunque han surgido dudas acerca de su óptimo desarrollo, pues se evidencian falencias en la inclusión de los elementos estructurales de las iniciativas descritos en la PNEA (Mora-Ortiz, 2015), desconexión del campo teórico y en el campo práctico, como también significación de conceptos desde una visión instrumentalista (Huérffano, 2018), poco acompañamiento por parte de los entes gubernamentales (Bustamante *et al.*, 2017).

Dentro de las falencias encontradas en investigaciones con PRAE resalta “la confusión por parte de los diferentes gobiernos del Desarrollo Sostenible con el crecimiento económico” (Sarmiento, 2018, p. 140). Panorama que influye en los programas desarrollados en las instituciones educativas, dejando de lado las nuevas tendencias educativo-ambientales como lo es la EDS, que recoge todas las experiencias a nivel mundial y plantea una educación basada en valores y anota que se debe trabajar en las tensiones entre diferentes conceptos como el crecimiento económico frente al desarrollo sostenible (UNESCO, 2019, p. 2). Caracterizada por criticidad frente a las actividades que no contribuyen a la sustentabilidad.

En los documentos analizados en esta investigación se constata la instrumentalización de la naturaleza como banco de recursos a ser explotados causada por la mala interpretación del concepto de desarrollo como crecimiento descontrolado en pro de alcanzar el paradigma de vida occidental. En la figura 2 es evidente que las interpretaciones que los dinamizadores poseen sobre el desarrollo, materializado en los documentos oficiales, está basando solamente en la conservación de los recursos naturales, entendiendo como stocks y manejo eficiente de los residuos sólidos, los cuales se convierten en los principales frentes de acción en las diferentes instituciones.



Figura 2 –Nube con los 50 términos más empleados en los Proyectos Ambientales Escolares del municipio de Valledupar, Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que los PRAE analizados distan de ser herramientas de Educación Ambiental capaces de propiciar cambios estructurales en los comportamientos de los individuos objetos de tales programas que desencadenen nuevas actitudes y por consiguiente mejoras en la relación humano-mundo. Sin embargo, la obligatoriedad de los PRAE no deja de representar una gran oportunidad única como país para enfrentar los retos que trae el nuevo decenio de EDS, pero necesitan ser adaptados a las necesidades locales, lo que no significa la perder la repercusión global, como bien lo explican Novo & Murga-Menoyo (2017, p. 57) en su teoría del desarrollo glocal.

3.2 La cultura como mediadora para el Desarrollo Sostenible

La cultura juega un papel preponderante en la significación del entorno natural y viceversa (Leff, 2009), por lo tanto, debe estar integrada en cada programa que tenga pretensiones de ser paradigma de desarrollo, como figura el DS desde 1987. Aunque la Agenda 2030 para el DS no incorpora directamente un objetivo cultural (Martinell *et al.*, 2020, p. 5), colocando en vilo su pertinencia como eje central del futuro bienestar global, la meta 4.7, del ODS 4 (Educación de calidad), destaca la necesidad de que la educación promueva la integración de la cultura para alcanzar el DS, con el objetivo de:

Asegurar el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la EDS y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 20).

Cómo también lo hace la Política Nacional de Educación Ambiental colombiana, al colocar la interculturalidad como un criterio base en los programas de Educación Ambiental, dotando a los PRAE de una responsabilidad de grandes proporciones en la inserción de la cultura en los programas de Educación Ambiental.

Sin embargo, en el análisis realizado a los PRAE del municipio de Valledupar se evidencia poca adherencia al tema (Figura 3), la cultura es dejada de lado o es ligada netamente a la producción artística local, sin posibilidades de generar discusiones que desencadenen un cambio real en los valores que median las actitudes frente a la naturaleza, hacia una ética de la sustentabilidad fundada en el intercambio de saberes y conocimientos,

entre los saberes aceptados por la ciencia en las escuelas y los saberes locales insertos en las costumbres culturales de los pueblos ancestrales de la región.

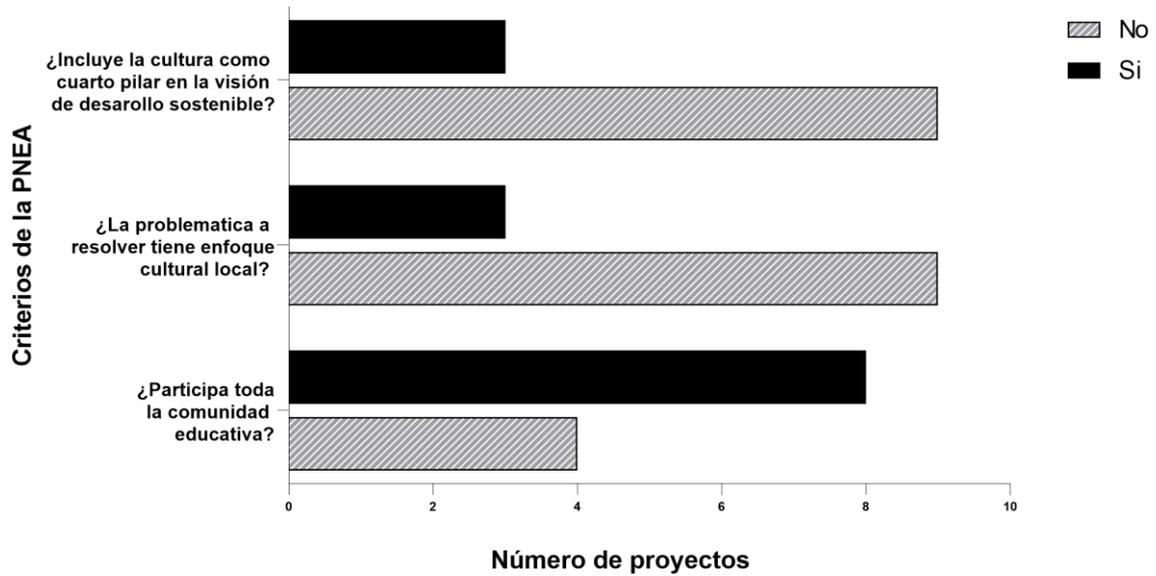


Figura 3 –Revisión de la inclusión de los criterios básicos de la Política Nacional de Educación Ambiental referente a la cultura en los PRAE de Valledupar, Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

Sabiendo que la inclusión de la cultural en las políticas públicas como un eje transversal es una discusión de vieja data, muchas veces estancada por entender la cultura de forma errada, ligada a prácticas de la elite totalmente relacionadas con las bellas artes, a lo que Martinell *et al.* (2020) comenta que:

La cultura no es un conjunto estático de valores y prácticas, esta se recrea constantemente en la medida en que las personas cuestionan, adaptan y redefinen sus valores y prácticas ante el cambio de la realidad y el intercambio de ideas (Martinell *et al.*, 2020, p. 28).

Por otra parte, la Agenda del 2030 para el DS es ampliamente criticada por su potencial hegemónico. Hidalgo-Capitán *et al.* (2019) anotan que los ODS son una corriente de “maldesarrollo insostenible”, sustentado en la colonialidad-patriarcalidad-heteronormalidad, el poder-saber-ser de los países más poderosos hacia los países menos influyentes en la agenda global, que esconde intereses particulares en los objetivos que muestra como globales (Lemus, 2018, p.31). Usando como practica más común la

universalización de su cultura, desconociendo las particularidades y peculiaridades de las demás, que son determinantes en las visiones de desarrollo, particularidades como la cultura de las poblaciones locales, obligados a aceptar la cultura de los países del norte como cultura universal.

Desde ese orden de ideas, es imperativo reconocer todas las expresiones autóctonas de las regiones como cultura, eso incluye a las prácticas productivas tradicionales practicadas por los pueblos que desde la visión de Leff (2009), poseen el potencial para incrementar la producción basadas en prácticas en condiciones ecológicas amigables y con técnicas apropiadas a los territorios.

3.3 Proyectos Ambientales Escolares en el posconflicto

Desde el del 2016 Colombia vive una nueva realidad, la firma del acuerdo de paz con las guerrillas de las FARC significa el inicio del cierre de un conflicto armado interno de más de 50 años. Conflicto con consecuencias devastadoras sobre el medio ambiente, como la voladura de oleoductos, la contaminación de acueductos, la tala indiscriminada, la extracción ilegal de minerales, la alteración del cauce de los ríos, entre otros (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), consiguiendo catalogar a la naturaleza como víctima del conflicto (Cubides-Cárdenas *et al.*, 2018), consecuentemente a las comunidades que dependen estrictamente de ella para su subsistencia.

Anterior a la firma de los acuerdos de la Habana; como se le conoce al acuerdo de paz, en 2015, se realizó el foro nacional Educación Ambiental y Posconflicto, donde académicos y funcionarios del gobierno se reunieron a pensar el país del posconflicto y sus implicaciones, morales, sociales, políticas, regionales y territoriales (Julio & Salamanca, 2015). Un encuentro para visibilizar problemáticas empañadas por la lógica de la guerra, como lo son el cambio climático, la minería ilegal, energía limpia, población y territorio, temas de absoluta importancia en el siglo XXI ya mencionadas en 1998 en el libro *Ambiente para la paz* (Gonzalez *et al.*, 1998).

En el foro se deja por sentado que la educación tiene sin dudas un papel preponderante en la consecución de la paz, específicamente la Educación Ambiental la cual es impartida en todas las instituciones educativas del país exclusivamente por medio de los PRAE, eso quiere decir que atañe según cifras de la Secretaria de Educación Municipal, para 2020 a aproximadamente de 85.510 estudiantes en los niveles básico y medio en el municipio de

Valledupar. La no inclusión del posconflicto como tema a ser tratado en los PRAE analizados del municipio de Valledupar (Figura 3), proyectos estructurados después de la firma del acuerdo, es un indicador preocupante.

En máxime en el caso puntual del municipio de Valledupar al ser uno de los municipios más afectados por el *conflicto armado interno*, con niveles de pobreza extrema más altos que la media nacional, además con una condición de ciudad receptora de población desplazada con vulnerabilidad socioeconómica según Otero-Cotes *et al.* (2018) de alrededor de 142.067 personas hasta 2018, lo que representa aproximadamente el 26% de la población de la ciudad. Además de situarse a una zona de reinserción de excombatientes a la vida civil.

Estudios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), sobre el rol que debe cumplir el municipio en un escenario de posconflicto hacen énfasis en garantizar educación de calidad como uno de los pilares fundamentales (Villa & Herrera, 2015), además de bienes y servicios en materia de vivienda, servicios públicos y salud. Dentro de la educación de calidad mencionada de debe incluir la Educación Ambiental como mediadora entre el ordenamiento territorial que implica el posconflicto y la gestión sostenible de la Naturaleza, lo que Carrizosa (2015) denomina Ordenamiento Territorial Ambiental.

4. Consideraciones finales

El nuevo decenio de la educación para el DS puede ser entendido como una invitación a la reflexión de nuestras practicas educativo-ambientales, como un espaldarazo en el desarrollo de una educación ambiental que incite a la crítica constructiva de las políticas públicas y normas sociales por parte de todos los ciudadanos, para construir una sociedad capaz de alcanzar su bienestar sin detrimento de la naturaleza. Consecuentemente, todas las escuelas del país poseen mucha responsabilidad, que debe ser compartida con los entes gubernamentales, en la inclusión de EDS en los Proyectos Ambientales Escolares formación de ciudadanos realmente comprometidos con la sustentabilidad socioambiental.

La inclusión de la cultura como cuarto eje del DS en los programas de educación ambiental no es una discusión trivial, pese a la universalización de las problemáticas por parte de las agendas intergubernamentales como la Agenda 2030. Es imprescindible tener en cuenta las dinámicas locales para, en primera medida, combatir las pretensiones hegemónicas de las potencias mundiales, y alejarnos de “economización de la cultura” o

instrumentalización de las expresiones culturales, y en segunda medida encontrar verdaderas soluciones coherentes con la capacidad de transformación de la realidad local.

Después de la firma del acuerdo de paz, las instituciones educativas adquirieron un papel preponderante para impartir una educación para la paz. Por lo tanto, es realmente pertinente que los programas de educación ambiental traten de forma transversal o directa la repercusión de los tratados de paz y el postconflicto en el desarrollo del país. Teniendo en cuenta que cada región tiene necesidades particulares y consecuentemente, se requiere una educación enfocada y contextualizada a las características socioculturales y medio ambientales locales para un DS coherente.

Agradecimientos

Al Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC OEA-GCUB), a la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y a la Universidad Federal de Alfnas, por hacer posible el desarrollo de esta investigación.

Referencias

Acosta, A. *O bem viver, uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

Alvarado, L.; García, M. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, v. 9, n. 2, p187-202. 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Bustamante, N; Cruz, M; Rivera, C. Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo , Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, v. 9, n. 1, p. 215–229, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754057019.pdf>

Carrizosa, J. Ordenamiento Territorial y respeto por la otredad, in: Julio, A; Salamanca R.S. *Foro nacional educación ambiental y posconflicto ambiente para la paz*, Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015.

CNMH – Centro Nacional de Memoria Histórica. *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Colombia. *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá D.C, 2002.

Colombia. *Constitución Política de Colombia*. 1991. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.

Consultado en: Ene. 2021.

Colombia. *Ley 1549, del 5 de julio de 2012*. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Congreso de la República, 2012.

Cubides-Cárdenas, J; Suárez Pinilla, J. S; Hoyos Rojas J. C. Responsabilidad ambiental del estado colombiano con ocasión del conflicto armado interno *In: Cubides Cárdenas, J. & Vivas Barrera, T. G. (Eds.). Responsabilidad internacional y protección ambiental*. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia. 2018.

De Sousa Santos, *Conocer desde el Sur Para una cultura política emancipatoria*, Lima: UNMSM, 2006

De Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

Eschenhagen, M. L. Evolución del concepto “desarrollo sostenible” y su implantación política en Colombia. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, v. 8, n. 11, p. 111–120, 1998. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/23826>

González, A; Fonseca, H; Falla, E. *Ambiente para la Paz*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente, 1998.

Hidalgo-Capitán, A. L; García-Álvarez, S; Cubillo-Guevara, A.P; Medina-Carranco, N. Los Objetivos del Buen Vivir: una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, v. 8, n. 1, p. 6–57, 2019. doi: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354

Huérffano, G. *Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) cómo estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia*. Rio de Janeiro, disertación (Maestría en Ciencias Ambientales y Conservación), - UFRJ, 2018.

Juárez-Hernández, L. G; Tobón, S.; Salas-Razo, G.; Jerónimo-Cano, A. Y Martínez-Valdés, M.G. Desarrollo Sostenible: Educación y Sociedad. *M+A. Revista electrónic@ de medioambiente*, v. 20 (1), n. July, p. 54–72, Madrid. 2019. Disponible en: <https://www.ucm.es/iuca/volumen-20-numero-1-revista-elecde-medioambiente>

Julio, M.A; Salamanca, R.A. Foro Nacional Educación Ambiental y Posconflicto Ambiente para la Paz, Memorias. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. 2015.

Lander, E. Ed. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: Clacso/Unesco. 2000.

Leff, E. *Racionalidade ambiental: reapropiação social da natureza*. Enrique leff; tradução Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Leff, E. *Ecologia, capital e cultura: a terriolizacão da racionalidade ambiental*. Petropolis, RR: Vozes, 2009.

Lemus, D. Official Development Assistance (ODA) as a hegemonic practice (1945-2000). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n. 120, p. 29–50, 2018. doi: doi.org/10.24241/rcai.2018.120.3.29

Martinell, A. (ed); Raúl Abeledo, R; De la Torre, B; González, C; Maraña, M; Revert, X; Carmen Flys Junquera. *Cultura y Desarrollo Sostenible, Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030*. REDS, Madrid, 2020.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto n° 1743, de 03 de agosto de 1994*. Bogotá: Congreso de la República, 1994.

Mora-Ortiz, J. R. Los proyectos ambientales escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Bitacora Urbano Territorial*, v. 25, n. 2, p. 67–74, 2015. doi: http://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v2n25.39975

Novo, M, Murga-Menoyo, M. Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. *Teoría de la educación*. 29, 1-2017, pp. 55-78. 2017. Disponible en: https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/16699

Otero-Cotes, A; Herrera, J; Manuel, M. *Análisis de la Pobreza y Condiciones de Vida en Valledupar*. Banco de la Republica, 2019.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nota del Secretario General*. A/42/427. 1987. Disponible en: <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/70/pdf/N8718470.pdf?OpenElement>. Consultado en: Ene. 2021.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/1. New York. 2015. Disponible en: <https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf>. Consultado en: oct. 2020.

Santamaría-Cárdaba, N. Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 0–1, 2020. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100526&script=sci_arttext

Sarmiento, Y. H. A. *Educação ambiental e o pensamento crítico: uma aproximação à Política Nacional de Educação Ambiental da Colômbia*. Disertación (Maestría en Ciencias Sociales) - UNESP, 2018. Disponible en: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155867

SEM - Secretaria de Educación Municipal. *Reporte de matrícula oficial 2020*, Municipio de Valledupar, Colombia. 2020.

UNESCO. *Marco de aplicación de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) después de 2019*, Santiago. 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_spa> Consultado en: nov. 2020

UNESCO. *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. Paris: UNESCO. 2020. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>> Consultado en: nov. 2020.

Villa, J.M; Herrera, F. *La pobreza y el posconflicto en Valledupar: Análisis y propuestas*, PNUD, ISBN: 978-958-59294-9-4, 2015.

ARTÍCULO 2. Aceptado por la Revista Brasileira de Educación Ambiental (RevBEA). ISBN: 1981-1764.

ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES (PRAE) EN VALLEDUPAR, COLOMBIA, SEGÚN LA TEORÍA DE RACIONALIDAD AMBIENTAL DE ENRIQUE LEFF

Andrés Alfonso Figueroa Ramírez¹
Adriana Maria Imperador²

Resumen: El presente artículo es un escrito crítico, fruto del análisis documental realizado a los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) de instituciones educativas públicas del municipio de Valledupar, Colombia. El objetivo de ello es entablar una discusión sobre el tipo racionalidad embebido en los documentos oficiales y por consiguiente en los programas de Educación Ambiental desarrollados en las instituciones del municipio, teniendo en cuenta la teoría de Racionalidad Ambiental descrita por Enrique Leff. La teoría de Leff se basa en el ejercicio crítico a la racionalidad económica instrumental imperante y propone nuevos caminos epistemológicos que incitan a pensar en enfoques diferentes para alcanzar el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Proyectos Ambientales Escolares, Racionalidad Ambiental, Análisis Documental, Educación Ambiental en Colombia.

Abstract: This article is critical writing, a result of the documentary analysis carried out on School Environmental Projects (PRAE, for its initials in Spanish) of public educational institutions in the municipality of Valledupar, Colombia, to discuss the kind of embedded rationality in official documents and therefore in the environmental education program developed in the educational institutions of the municipality considering the environmental rationality theory described by Enrique Leff, noted for his criticism to the prevailing economic instrumental rationality and for proposing new epistemological paths that lead to thinking about different approaches to reach the sustainable development.

Keywords: school environmental project, environmental rationality, documentary analysis, environmental education in Colombia.

Introducción

No es un secreto que afrontamos una crisis ambiental ya visada de alguna forma por Rachel Carson en 1962 en su texto “*Primavera Silenciosa*” (CARSON, 1969). Una crisis agudizada por las revoluciones industriales, en conjunto con un modelo económico de

crecimiento sin límites, pero, sobre todo agudizada por la racionalidad económica instrumental imperante, el logocentrismo y la incapacidad del ser humano de visualizar y comprender su relación de interdependencia con la naturaleza.

Una crisis ambiental, pero también cultural, social y económica, denominada por Enrique Leff como una “crisis civilizatoria” (LEFF, 2004, p.15), causada por la cosificación y superexplotación de la naturaleza. La cual es mediada por una relación mercantilista entre el hombre y los demás componentes bióticos y abióticos del planeta. Respaldada por un modelo hegemónico de racionalidad económica que comparte Colombia como país “subdesarrollado” en búsqueda del crecimiento económico a costa de la degradación de sus ecosistemas (RODRÍGUEZ, 2009, p.19), además guiado por el eurocentrismo y orquestado por la dominación del saber (ESCHENHAGEN, 2007, p.40).

Sin embargo, fue en los países desarrollados, en la década de los setenta, donde la comunidad internacional comenzó a reflexionar sobre los límites de crecimiento y su relación con la degradación del ambiente, como ejemplo está el documento publicado por el Club De Roma en 1972 titulado “*Los límites del crecimiento*” (MEADOWS et al., 1972 apud IRANZO, 2005).

Estas reflexiones tuvieron su punto de inflexión en 1972 en Estocolmo, Suecia, con el desarrollo de la renombrada conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, donde se firmó un documento entre las partes con varios compromisos, entre los cuales estaba la educación en cuestiones ambientales para todas las personas (ONU, 1973, p.5), marcando el inicio de la Educación Ambiental como un pilar fundamental para la transformación social e institucional, en procura de enfoques alternativos de desarrollo (GONZÁLEZ, 2017, p.4).

El estado colombiano, en razón a los compromisos adquiridos en las conferencias internacionales, desarrolló diferentes iniciativas para la implementación de la Educación Ambiental en el territorio. Una de esas iniciativas fue implantación de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), los cuales debían ser incluidos en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) en las escuelas oficiales y no oficiales por obligatoriedad desde enero de 1995 (MEN, 1994, p.1), convirtiéndose en la única herramienta de Educación Ambiental en el sector formal de la educación desde dicha fecha hasta la actualidad.

En ese orden de ideas se hace imperativo reflexionar sobre la capacidad de los PRAE para formar sujetos críticos y comprometidos con su relación de interdependencia con la

naturaleza en el territorio colombiano. Consecuentemente con lo anterior, se planteó la realización de este artículo en pro de develar el concepto de racionalidad que poseen los PRAE en el municipio de Valledupar, Colombia. Para ello, se tomó como referencia la teoría de Racionalidad Ambiental de Enrique Leff, descrita principalmente en su libro *Racionalidad Ambiental: la reapropiación social de la naturaleza* (2004) considerada como una alternativa analítica para una nueva relación humano-mundo (BUENO; CERVEIRA, 2016, p.171).

La investigación se desarrolló en el municipio de Valledupar, que figura como capital del departamento del Cesar, ubicado al norte de Colombia. Según cifras de la Secretaria de Educación Municipal (SEM), para el 2020 el municipio contaba con una población estudiantil de 85.510 estudiantes y 2632 docentes, de 41 instituciones oficiales (SEM, 2020), distribuidas en el casco urbano y la zona rural de Valledupar con 26 y 15 establecimientos, respectivamente.

Además de tener relevancia como ciudad capital del departamento del Cesar, existen otros aspectos que acentúan el protagonismo regional de Valledupar en términos de gestión ambiental. En el territorio municipal existen áreas consignadas en el Registro Nacional de Áreas Protegidas (RUNAP), tales como El Parque Nacional Natural de la Sierra Nevada de Santa Marta, Parque Natural Regional los Besotes, Reserva Forestal Regional los Ceibotes, Reserva Natural de la Sociedad Civil predio Paraver. Los dos últimos corresponden a remanentes del Bosque Seco Tropical (BST), ecosistema altamente amenazado (PIZANO; GARCIA, 2014, p.9), relevante en la conservación de las especies, muchas de ellas endémicas para los ecosistemas en esas zonas.

Por otra parte, en el municipio hay un buen porcentaje de la población que no tiene acceso a las instituciones educativas, lo que incrementa la brecha de mejorar la Educación Ambiental desde el ámbito formal. Lo anterior se debe en los últimos años el municipio de Valledupar experimentó un aumento de la pobreza monetaria ubicándose en 33.4% para 2017, cuando en el resto del país mostraba un patrón descendiente, cifras relacionadas con un crecimiento poblacional descontrolado debido al alto número de desplazados por el conflicto armado interno que llegaron a la ciudad, estimado en 143.604 personas en el periodo 1996-2018 (OTERO-COTES; HERREA; MONROY, 2019, p.34), situación que se traduce en el aumento de familias que no poseen una vivienda digna, recursos limitados y baja escolarización, lo que disminuye el contacto de los niños y adolescentes del municipio

con la Educación Ambiental, pues al no asistir a la escuela no tienen la oportunidad de hacer parte de los PRAE diseñados específicamente para alcanzar esa parcela de la población.

En aras de alcanzar nuestro objetivo se analizaron los documentos oficiales de 12 instituciones educativas públicas, siendo las únicas que respondieron a nuestra petición, bajo la técnica de Análisis Documental descrita por Antonio Gil (2002). Este análisis se usó con la finalidad de ahondar en los mensajes latentes del texto bajo una lectura crítica realizada por el autor, para luego enfrentar los textos en una lectura cruzada con la teoría de Enrique Leff (2004) creando categorías de análisis, para posteriormente realizar inferencias, dando como resultado una investigación de corte cualitativo-descriptivo, organizada en las tres siguientes sesiones.

La primera sesión es una revisión histórica sobre la implementación de los PRAE en Colombia, necesaria para dar contexto a las demás sesiones, seguida de una segunda sesión que habla sobre el concepto de racionalidad integrado en los PRAE del municipio de Valledupar y por último una tercera sesión, que se enfoca en el potencial del diálogo de saberes para entablar conversaciones en las escuelas que incentiven la conciencia y responsabilidad ambiental desde las cosmovisiones locales.

Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en Colombia.

Los PRAE son el resultado de una de las dos grandes reformas a la política pública de gestión ambiental en Colombia, descritas por el exministro de ambiente Manuel Rodríguez (2009), como intentos de hacer más verde al estado colombiano. Así la historia de los PRAE como estrategia pedagógica de Educación Ambiental para el sector formal es fruto de la segunda gran reforma, en 1994 con la expedición de la ley 115 o ley general de Educación (COLOMBIA, 1994a), reglamentada por el Decreto n°1743 (MEN, 1994), donde se fijaron los criterios para su promoción en el sector formal e informal, y consecutivamente, la implementación desde enero del próximo año.

Sin embargo, es válido comentar que antes de la formalización de los PRAE, existieron otras iniciativas que contextualizan su formulación de los PRAE. Iniciativas que demuestran el devenir del accionar gubernamental colombiano para con la Educación Ambiental, acciones casi siempre estimuladas por los tratados y conferencias internacionales.

En ese orden de ideas, la primera acción gubernamental volcada a la promoción de la Educación Ambiental en Colombia data de 1974, dos años después de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano realizada en Estocolmo, corresponde a la formulación del Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente que estipulaba en su título II, de la parte III:

Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad, y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan (COLOMBIA, 1974, p.5).

Cuatro años después, en 1978 se expide el Decreto n°1337 (COLOMBIA, 1978) por el cual se reglamenta la implementación de la educación ecológica y la preservación ambiental en el sector educativo en Colombia, aunque en palabras de Torres (1998, p.24), las anteriores iniciativas presentaban limitaciones por cuanto a su perspectiva fundamentalmente conservacionista propio de la época.

En 1991, con la creación de la nueva constitución política, tildada de ambientalista por contener más de cincuenta artículos que hacen referencia al medio ambiente (RODRIGUEZ et al., 2008, p.1), se crea el marco normativo general para la Educación Ambiental en Colombia, contenidos en sus artículos 67 y 79, estipulando como deber del estado colombiano: (1) usar la educación como herramienta que ayude a formar al ciudadano para la protección del ambiente, (2) garantizar el derecho a gozar de un ambiente sano y proteger la diversidad e integridad del ambiente, respectivamente (COLOMBIA, 1991).

Posteriormente, en 1994, dos años después de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Rio de Janeiro, se expide la ley 115 o ley general de la educación en su artículo n°23 la cual establece que la Educación Ambiental como un área obligatoria y fundamental necesaria para ofrecer en el currículo como parte del PEI, además decreta que:

Uno de los fines de la educación es la tendiente adquisición de una cultura ecológica basada en la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de medio ambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, entre otros (COLOMBIA, 1994).

Por lo tanto, desde el mes de enero del 1995 hasta la actualidad todas las instituciones de carácter oficial y no oficial en los niveles de preescolar, básica y media, deben desarrollar dentro del marco pedagógico institucional, Proyectos Ambientales Escolares basados en diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales (MEN, 1994, p.2), teniendo en cuenta la interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas, como principios rectores de la Educación Ambiental.

Posteriormente, en el 2002 se expide la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), luego de un largo proceso, proporcionando un marco conceptual y metodológico básico que orienta las acciones que en materia educativo-ambiental se adelanten en el país, tanto a nivel de educación formal como no formal e informal (COLOMBIA, 2002), buscando el fortalecimiento de los procesos en todos los rescoldos de la sociedad con la finalidad de formar personas críticas a favor de las relaciones sociedad-naturaleza en el marco del desarrollo sostenible.

En la PNEA se encuentra la definición actual de educación ambiental que rige en el territorio colombiano, como:

El proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural (COLOMBIA, 2002, p.18).

Concepto que deben tener en cuenta los dinamizadores ambientales de las escuelas o cualquier individuo que desarrolle actividades volcadas a la Educación Ambiental.

Aunque la experiencia en la implementación de los PRAE, incluidos en la PNEA en 2002, a la fecha lleva más de dos décadas en el territorio colombiano, existen diferentes cuestionamientos a su eficiencia. Según el estudio de Huérfano (2018, p.113), es evidente que en la teoría se presenta una visión de interdependencia entre naturaleza-sociedad, sin embargo, en la realidad los dinamizadores ambientales de las instituciones muestran una inclinación meramente ecológica de la naturaleza y conservación.

Sumado a lo anterior, los PRAE no son abordados como verdaderos proyectos educativos sino como jornadas por la defensa de algún componente del medio, atmósfera,

agua, paisaje, fauna, flora, entre otros, (HERRERA et al., 2006, p.120) convirtiéndose en actividades atomizadas desprovistas de capacidad para formar sujetos capaces de asumir una posición crítica en relación con el deterioro ambiental.

Sarmiento (2018, p.140) anota que, en términos de regulación e institucionalidad la PNEA, que incluye los PRAE, ha enfrentado serios obstáculos para su implementación efectiva, ya que en el país la idea de desarrollo se ha confundido con un crecimiento económico promovido por la sucesión de gobiernos, pues, en muchos sectores los principios de protección ambiental aún se consideran una restricción al desarrollo económico y social (LEFF et al., 2002, p.17), visión que hace caso a las pretensiones del mercado y a la racionalidad económica.

Además de los obstáculos mencionados existen otros, como el aislamiento de los campos disciplinares en las escuelas, el concepto del saber científico como verdad absoluta y el docente como el poseedor de esa verdad sumada a la organización vertical del sistema educativo (BUSTAMANTE; CRUZ; RIVERA, 2017, p.221), inconvenientes que deben sortear los dinamizadores ambientales ya que minan su quehacer ambiental pues inevitablemente hacen parte su realidad. Una realidad legitimada por las relaciones de poder sobre el saber, proveniente desde las grandes esferas de la gestión educativo-ambiental en el país.

Racionalidad Ambiental y Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)

La visión de la PNEA en Colombia es “formar sujetos capaces de intervenir de manera consciente, crítica y a favor en la relación sociedad-naturaleza en el marco del desarrollo sostenible” (COLOMBIA, 2002, p.18), donde los PRAE tienen un papel fundamental por ser la única herramienta para cumplir esa misión en el sector formal de la educación. Por lo tanto, es imperativo dilucidar bajo qué tipo de racionalidad productiva es impartida la educación para llegar al tan anhelado desarrollo sostenible, tomando como principio rector la idea de Leff sobre una solución diferenciada a la problemática ambiental. El autor explica que la solución está en “la construcción de un nuevo paradigma productivo fundado en la productividad ecológica, los valores culturales, los significados subjetivos y la creatividad humana” (LEFF, 2004, p.191).

Vale la pena detenernos a dimensionar y reflexionar sobre el impacto de los PRAE en la sociedad colombiana, caso específico la sociedad Valduparense. Como ya se expresó,

los PRAE son las únicas iniciativas de Educación Ambiental en el sector formal de la educación en Colombia, con la capacidad y responsabilidad de crear un nuevos *Ethos* del desarrollo basado en los principios culturales, alejado de la racionalidad económica globalizante, racionalidad ya conocida por su incapacidad de entablar diálogos y no poseer voluntad de abrirse a los nuevos caminos epistemológicos que ofrece la Racionalidad Ambiental.

La teoría de Leff se puede interpretar como una nueva opción de ser del Ser, una alternativa a la racionalización instrumental que agudiza la crisis ambiental, que en realidad es una crisis de la naturaleza (LEFF, 2004, p.259), causada por la externalización del ambiente del sistema económico, la tergiversación del concepto ontológico de la misma naturaleza, tomada como legitimadora del proceso de racionalización y validadora de las leyes interpuestas por la ciencia como leyes de ella misma, que además de inmutables, niegan la naturaleza dinámica de la naturaleza.

Coherentemente con el anterior argumento Enrique Leff plantea una nueva relación humano-mundo, cimentada una nueva epistemología del ambiente, una nueva visión del desarrollo sostenible, en una nueva racionalidad, una Racionalidad Ambiental, que define como:

La racionalidad ambiental es una categoría que aborda las relaciones entre instituciones, organizaciones, prácticas y movimientos sociales, que atraviesan el campo conflictivo de lo ambiental y afectan las formas de percepción, acceso y usufructo de los recursos naturales, así como la calidad de vida y los estilos de desarrollo de las poblaciones. (LEFF, 2004, p.200)

En ese orden de ideas, la Racionalidad Ambiental se muestra como “un proceso racionalizador y transformador de formaciones ideológicas” (LEFF, 2004, p.223), alejadas de las construcciones propias de una racionalidad económica instrumental con un brazo operativo llamado: globalización, interpretado como un proceso homogeneizante que incluye la negación de las demás culturas y negación sistemática de otros estilos de desarrollo.

Es importante dar cuenta de la penetración de esas construcciones en los resquicios de nuestra sociedad, en este caso decidimos indagar la penetración de la racionalidad económica en la Educación Ambiental del municipio de Valledupar, analizando los

documentos correspondientes a los PRAE de las instituciones oficiales. Posterior al análisis logramos construir dos categorías de análisis, guiadas por la teoría de Racionalidad Ambiental, en procura de simplificar las interpretaciones.

Objetivación de la naturaleza en los PRAE

La naturaleza objetivada por una racionalidad instrumental corresponde a los procesos de asignación de Valor a los recursos naturales y culturales por parte de la economía, recursos naturales que pueden y deben usarse en la producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades, anidada en el ser actual (MARCUSE, 1969 apud SARMIENTO, 2018) consecuentemente con la posibilidad de estar insertada en los programas de educación Ambiental, específicamente en los PRAE. Esto está ciertamente constatado en el análisis documental realizado, donde se encontró la prevalencia del tratamiento de los residuos sólidos como problemática principal en los diagnósticos de las instituciones analizadas (Figura 4), reforzada en objetivos enfocados a solucionar problemas estéticos de las instalaciones, lejos de las actividades que incentiven la verdadera conciencia ambiental, más bien fundamentados en un pensamiento ecológico neoliberal, que piensa en la ecologización de la economía pero no establece límites al crecimiento (LEFF, 2004, p.181).

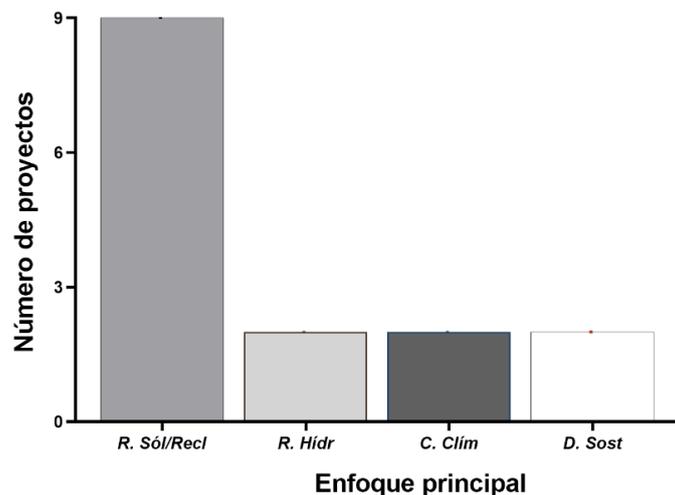


Figura 4 - Enfoques en los Proyectos Ambientales Escolares. Donde: *R. Sól/Recl*: Recursos sólidos/Reciclaje, *R. Hídr*: Recursos hídricos, *C. Clim*: Cambio climático, *D. Sost*: Desarrollo sostenible. Fuente: Elaboración propia.

El problema central que descubrimos en los PRAE es la incoherencia entre la justificación del problema, que se muestra guiada por los lineamientos del desarrollo

sostenible y los valores ambientales frente a las actividades propuestas para lograr inculcar esos conocimientos. Siendo que 9 de los 12 proyectos analizados proponen actividades volcadas al reciclaje y gestión de los residuos, complementadas con celebraciones del calendario ambiental.

En resumen, en los documentos oficiales se plantea una Educación Ambiental para crear conciencia ecológica, e interdependencia con la naturaleza. No obstante, se presenta el reciclaje de los residuos como eje principal del problema, prácticamente se dice que una vez resuelta la problemática de la disposición de los residuos sólidos se resolverán las presiones al ambiente.

Aunque la Racionalidad Ambiental se fundamenta en valores como la calidad de vida, a la cual abogan los PRAE analizados, en los objetivos de las actividades realizadas en las instalaciones, según los explica Leff (2012a, p.50), esta no puede depender de actividades que objetiven la naturaleza como son las campañas atomizadas de reciclaje en las instituciones que no tienen una disposición final adecuada, causando una abstracción de los problemas ambientales.

Alienación de los participantes en los PRAE

El término *Alienación* es definido por la Real Academia Española (RAE) como “Limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales” (RAE, 2020). En este caso particular se puede interpretar como “la subordinación de valores humanos al interés económico e instrumental” (LEFF, 2004, p.185) de los individuos que hacen parte los PRAE analizados, en los cuales se descubre una potencialidad de predisponer el público albo de los proyectos a prácticas de consumo descontrolado y objetivación de la naturaleza, lo que puede desencadenar en una sobreconomización de los recursos que se traduce en una barrera para lograr el desarrollo sostenible.

Los PRAE sufren el influjo de las relaciones de poder vigentes entre los territorios latinoamericanos y las potencias mundiales que tienen influencia en la creación e implementación políticas públicas. Es evidente que los estados desmejoran el ambiente por llegar a un nivel de desarrollo “ideal”, correspondiente a un patrón diseñado por las mismas potencias que no tienen en cuenta los contextos locales y se autoproclaman no solo como “el orden social deseable, sino en el único posible” (LANDER, 2000, p.4).

Partiendo de los supuestos inmediatamente anteriores, es necesario repensar la Educación Ambiental en nuestros territorios, conseguir desarrollar programas con narrativa propia de acuerdo con las problemáticas locales.

Dialogo de saberes alternativa para la Educación Ambiental en Colombia.

La crisis ambiental puede ser interpretada de diferentes formas, sin embargo, la mayoría de las veces es interpretada de manera simplista como una crisis de los recursos naturales, la cual es una interpretación influenciada por la teoría de valor. En cambio, Enrique Leff la define como “una crisis de civilización producida por el desconocimiento del conocimiento” (LEFF, 2012a, p.57), causada principalmente por la estigmatización de los conocimientos que no son frutos del positivismo. Crisis que puede ser superada pensando en otras formas de saber, apartadas de cierto modo de la creencia que privilegia al saber científico como el único conocimiento válido e incuestionable.

Carrizosa define a Colombia de forma muy poética como un “territorio fruto del azar geológico y climático en la esquina noroeste de América del Sur” (CARRIZOSA, 2014, p.17), un país lleno de particularidades con situaciones sociales, económicas, culturales y ambientales particulares. Desde ese punto de vista, y como cualquier otro país del mundo, Colombia se hace merecedor de soluciones particulares, entre estas, una Educación Ambiental particular. Estrategia que consideramos eje central para superar la crisis ambiental, social, económica y cultural. Una Educación Ambiental basada en las potencialidades de la sabiduría ancestral de los pueblos, reforzada por las raíces ecológicas y culturales y desarrollada mediante un encuentro de saberes en las instituciones educativas del territorio nacional.

El diálogo de saberes nos estimula a pensar en un paradigma alejado de la dominación del saber derivado de un “discurso compuesto de representaciones, imaginarios y prácticas de corte eurocéntrico con capacidad de influenciar a las sociedades del sur desde ese eje geo-económico y político del mundo” (GONZÁLEZ, 2017, p.4), nos incita a transitar por sendas diferenciadas hacia la sustentabilidad, a abrir la historia para apoyarnos en ella y lograr un intercambio de experiencias. En palabras de Enrique Leff:

El diálogo de saberes convoca y se inserta en una política de la interculturalidad, que se plantea en el campo estratégico del

posicionamiento de actores sociales ante la reapropiación social de la naturaleza y la construcción de un futuro sustentable. (LEFF, 2004, p.336)

En resumen, el dialogo de saberes plantea un intercambio de significaciones entre las ciencias y los saberes no científicos, que podríamos denominar conocimientos locales, muchas veces ancestrales, que aún no han querido globalizarse ni ser objetos del mercado económico.

Latinoamérica es por demás un territorio propicio para entablar un diálogo de saberes. Saberes capaces de pensar el desarrollo desde otra perspectiva. Un dialogo que propicia un consenso producto del encuentro del Yo en lo Otro, con un enfoque de *Conocer desde el sur*, capaz de reivindicar la cosmovisión de las sociedades latinoamericanas. Enrique Leff en su libro “*Racionalidad Ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*” (2004) dedica especial atención a aquellas comunidades o sociedades latinoamericanas que aplican tal metodología para lograr un desarrollo, social, económico y cultural, en concordancia con la naturaleza. Casos puntuales en seringueiros, zapatistas, afrodescendientes y pueblos indígenas de América Latina.

Es prudente aclarar, que no estamos planteando una ruptura total con las metodologías de occidente cuando hablamos de pensar en el desarrollo desde otra perspectiva; basado en los conocimientos locales de los pueblos. Se trata más bien de permear esas metodologías con saberes locales sobre el uso y transformación de la tierra, alejados de la sobreconomización de la naturaleza, que es un enfoque claramente contradictorio a las pretensiones de la sustentabilidad como modelo económico y social, con el objetivo de conservar los recursos a los que tienen derecho las generaciones futuras.

Sabiendo que en la actualidad en la región aún existen comunidades que conservan sus tradiciones de uso de la tierra armónicas con los ciclos naturales de la naturaleza, el dialogo de saberes en la Educación Ambiental colombiana se muestra como una alternativa factible y con resultados prometedores en el escenario de significaciones latinoamericanas a los conceptos de crisis ambiental, para desarrollar un “Pensamiento ambiental Latinoamericano” (LEFF, 2012b) que son necesarios para encontrar soluciones propias desde la diversidad cultural, soberanía nacional y autonomías locales, que solo puede tener éxito si está permea estadios de la sociedad como la educación.

Esto implica el desarrollo una Educación Ambiental libertaria y emancipatoria, fundada bajo pilares del saber ambiental latinoamericano, arraigado en el potencial cultural y los saberes de los pueblos del Sur (LEFF, 2012b, p. 2). Esa educación emancipatoria ya pensada por Paulo Freire, entre otros pensadores latinoamericanos, como “una educación capaz de construir una consciencia de las condiciones de opresión entre opresores y oprimidos” (SAMPAIO, 2018. p.341), necesaria para superar la colonización del saber (LANDER, 2000), y la globalización cultural de nuestros pueblos.

Consideraciones finales

Colombia es el país del *realismo mágico* de Gabriel García Márquez, definido por Carrizosa como un golpe de suerte de la evolución geológica del planeta (CARRIZOSA, 2014), destacado por ser un país megadiverso, no solo en diversidad biológica, también en diversidad cultural. En un país multicultural como Colombia no debería existir una supremacía de un solo tipo de racionalidad totalizadora, una racionalidad con serias pretensiones homogeneizadoras. La multiculturalidad de un territorio debe ser traducida en las iniciativas de Educación Ambiental, guiadas por las cosmovisiones de cada pueblo, teniendo en cuenta el sentido propio de la naturaleza. Los PRAE son el escenario estupendo para explorar esas nuevas significaciones del mundo, para educar a la sociedad desde los saberes ancestrales de los pueblos nativos que viven en armonía con la naturaleza desde hace miles de años.

Los PRAE representan una oportunidad única para Colombia como país latinoamericano repleto de encrucijadas con respecto a las decisiones que se deben tomar para alcanzar el desarrollo sostenible, estos proyectos poseen el potencial para formar ciudadanos comprometidos con su papel de sujetos insertos en la naturaleza, formar ciudadanos que logren pensar el ambiente no como una externalidad del mundo sino como el todo que en realidad es, garantizará un futuro realmente sostenible. Descubrir en ellos una predominante racionalidad económica es verdaderamente preocupante. Significa que la mayoría no cumple con los objetivos básicos referentes a la formación de ciudadanos críticos frente a las problemáticas socioambientales del territorio y compromete la sustentabilidad.

Debido a que la Educación Ambiental es un pilar realmente importante en la sociedad y puede llegar a ser un aparato ideológico del estado, es imperativo hacer evaluaciones de la eficacia de las estrategias implementadas, sobre todo en la escuela por ser

el espacio donde más se imparte la Educación Ambiental en la actualidad. Además, es importante insistir en la necesidad de reflexionar sobre la coherencia entre la teoría y la práctica de las políticas públicas que rigen el proceso pedagógico.

La creencia que la Educación Ambiental es una serie de actividades de celebración de un calendario de días especiales dedicados a unos aspectos ambientales repercute en la calidad de ella, los dinamizadores se encuentran con panoramas de escaso, por no decir nulo, presupuesto financiero y humano para desarrollar las actividades, además de la sistemática desvalorización de su quehacer como actores de cambio, se suma la poca capacitación recibida por parte de los entes estatales responsables de la capacitación y actualización del personal docente y administrativo de las escuelas.

Es evidente que aún existen capítulos sin resolver en cuanto al significado de *desarrollo* de la humanidad. Pese a que el paradigma de “*Desarrollo sin Límites*” que ya se cuestionaba en la cumbre de Estocolmo en 1972, actualmente aún está vigente e insertado en el “chip” de los dirigentes y programas o planes de desarrollo de los países mal llamados “subdesarrollados” que comprometen sus recursos naturales y culturales a la degradación por alcanzar tal estadio de prosperidad, teñido por significaciones eurocentristas occidentalizadas, posiblemente superables con una Educación Ambiental basada en una nueva racionalidad productiva. Una racionalidad construida sobre las diferencias sobre el dialogo de saberes, una Racionalidad Ambiental.

Agradecimientos

Al Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC OEA-GCUB), a la coordinación de la formación del personal de nivel superior (CAPES) y a la Universidad Federal de Alfenas, por hacer posible el desarrollo de esta investigación.

Referencias

BUENO A. F; CERVEIRA F. J. L. Posibilidades de análisis de la acción socioambiental según la racionalidad ambiental en Enrique Leff, **Tabula Rasa**, n. 24, enero-junio, 2016, pp. 171-189. Disponible en. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39646776008>>. Consultado en: 23 Jun. 2020.

BUSTAMANTE, N. DEL C.; CRUZ, M. I.; RIVERA, C. Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo,

Colombia. **Revista Logos, Ciencia y Tecnología**, v. 9,n.1,p.215–229, 2017. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754057019.pdf>>. Consultado en: 2 ago. 2020.

CARRIZOSA, J. **Colombia compleja**. Bogotá D.C: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis; Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, 2014. Disponible en: <<http://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/32548>>. Consultado en: 5 ago. 2020.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Segunda Edição. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1969.

COLOMBIA. **Política nacional de educación ambiental**. Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación, Bogotá D.C, 2002. Disponible en: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf>. Consultado en: 27 Jul. 2020.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. p. 1–170, 1991. Disponible en: <http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html>. Consultado en: 27 jul. 2020.

COLOMBIA. **Ley 115 del 1994 “Ley general de educación”**. Congreso de la Republica, Bogotá D.C, 1994. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Consultado en: 27 Jul. 2020.

COLOMBIA. **Decreto n° 2811, de 1 de dezembro de 1974**. Bogotá: Congreso de la República, 1974. Disponible en: <https://www.minambiente.gov.co/images/GestionIntegraldelRecursoHidrico/pdf/normativa/Decreto_2811_de_1974.pdf>. Consultado en: 1 ago. 2020.

COLOMBIA. **Decreto n° 1337, de 10 de Julio de 1978**. Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1337_100778.pdf>. Consultado en: 1 ago. 2020.

ESCHENHAGEN, M. L. Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental, **Oasis**, n ° 1 2. 2007. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985789>>. Consultado en: Jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: ATLAS S.A, 2002.
GONZÁLEZ, C. H. La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 2, p. 296–314, 2017. Disponible en: <<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>>. Consultado en: 20 jul. 2020.

GONZÁLEZ, C. H. La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 2, p. 296–314, 2017. Disponible en: <<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>>. Consultado en: Nov. 2020.

HERRERA, C. R. et al. Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá. **Gestión y Ambiente**, v. 9, n. 1, p. 115–122, 2006.

HUÉRFANO, G. 2018. Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) cómo estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia. **Disertación:** Maestría en Ciencias Ambientales y Conservación, Universidad Federal do Rio De Janeiro. Disponible en: <http://ppgciac.macaе.ufrj.br/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Gina_Alejandra_Hu%C3%A9rfano_Aguilar.pdf>. Consultado en: 25. Jul. 2020.

IRAZO, J.M. Meadows, Donella; Randers, Jorgen y Meadows, Dennis, Limits to Growth: The 30-Year Update. Chelsea Green, 2004. **EMPIRIA**. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.º 10, julio-diciembre, 2005, pp. 227-245. Disponible en: <<https://doi.org/10.5944/empiria.10.2005>>. Consultado: 24 Jun. 2020.

LANDER, E. (ed.), **La colonialidad del saber**, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO. 2000. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Consultado en: 22 jun. 2020.

LEFF, E. **Racionalidad Ambiental: la reapropiación social de la naturaleza**. Primera. ed. Ciudad de México: 2004. Disponible en: <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf>. Consultado en: 20 jun. 2020.

_____. **Epistemología ambiental**. (2ª. ed.). SP: Cortez. 2002.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez. 2012a.

_____. Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. **Environmental Ethics**, v.34, p. 97-112, 2012b. Disponible en: <https://www.pdcnet.org/enviroethics/content/enviroethics_2012_0034Supplement_0097_0112>. Consultado en: 9 jul. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto nº 1743, de 03 de agosto de 1994**. Bogotá. 1994. Disponible en: <https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadYServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf>. Consultado en: 24 jul. de 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, **informe de la conferencia de las naciones unidas sobre el medio humano**, New York, 1973. Disponible en: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3614/10.pdf>>. Consultado en: 21 jul. 2020.

OTERO-COTES, A., HERRERA, F., MONROY, J, M. **Análisis de la Pobreza y Condiciones de Vida en Valledupar**, Banco de la Republica, Cartagena, Colombia, 2019.

PIZANO. C, GARCIA, H. (Eds). **Bosque seco tropical em Colombia**. Instituto de recursos biológicos Alexander Von Humboldt. Bogotá D.C, Colombia. 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. 2020. Disponible en: <<https://dle.rae.es>>. Consultado en: 30 jul. 2020.

RODRIGUEZ, M. Hacer más verde al Estado Colombiano? **Revista de Estudios Sociales**, v. 32, n. 32, p. 18–33, 2009. Disponible em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>>

o=3041751>. Consultado en: 21 Jun. 2020.

RODRIGUEZ, M. et al. **Gobernabilidad, instituciones y medio ambiente en Colombia**. Foro Nacional Ambiental. Bogotá D.C: 2008.

SAMPAIO, R, O. Análise da década da educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, **Revista brasileira de educação ambiental**, São Paulo, V. 13, No 2: 340-350, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2478>>. Consultado en: 18 Jul. 2020.

SARMIENTO, Y. H. A. 2018. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PENSAMENTO CRÍTICO: uma aproximação à Política Nacional de Educação Ambiental da Colômbia. **Disertación:** Maestría em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista. Disponible en: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155867>>. Consultado en: 25 jul. 2020.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL. **Reporte de matrícula oficial 2020**, municipio de Valledupar, Colombia. 2020.

TORRES, M. La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.16. p. 23-48. 1998. Disponible en: <<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a02.htm>>. Consultado 7 Jul. 2020.

PARTE 3

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El Desarrollo Sostenible es sin dudas un tema ampliamente difundido, como también ampliamente criticado desde su aparición en 1987. Cuestiones relacionadas a su eficiencia como modelo de desarrollo son materia de debate, entre las cuales resalta el tinte de universalidad del que fue atribuido desde la proclamación como aquel modelo diseñado para todas las sociedades del planeta, pero, quizás la cuestión que más atañe a la región, América Latina y El Caribe, es la capacidad de perpetuar las hegemonías del Norte en las regiones menos favorecidas por las dinámicas del libre comercio y el capitalismo. Son temas que no pierden relevancia luego de más de tres décadas de debate y que deben ser tenidos en cuenta para todas las iniciativas que se autodeterminen “mundiales” pero sean producto de negociaciones desbalanceadas a raíz del Poder en el Saber, entre estas las políticas intergubernamentales de educación ambiental.

El Desarrollo Sostenible llegó a la región en un escenario de crisis económica, poco después de la década de los 80, llamada la década perdida de Latinoamérica. Ese fue el caldo perfecto para cocinar el aspecto quizás más nocivo y/o cuestionable de este, la supuesta “*inexorabilidad*”. La promoción de una globalización como un destino manifiesto para todos los pueblos, en conjunto con la visión del Desarrollo Sostenible como la única vía al siguiente escalón de progreso, sin tener en cuenta las dinámicas ecológicas, sociales, culturales y económicas particulares de cada región.

El nuevo decenio de educación para el desarrollo sostenible 2020-2030 se muestra como una nueva oportunidad para replantear la Educación Ambiental impartida en los territorios. Sin embargo, los programas de educación ambiental de municipio de Valledupar no muestran una inclusión de la Agenda 2030, ya existente desde 2015, la cual es la apuesta principal de la UNESCO dentro de los próximos 10 años, con el firme objetivo de alcanzar las metas plateadas y lograr un verdadero desarrollo sostenible.

Ya que los PRAE son el marco institucional para integrar las dinámicas de la EDS en el territorio colombiano por ser proyectos obligatorios en todas las instituciones de educación preescolar, básica y media, lo que significa un alcance a una parcela de la población numerosa. Es imperativo realizar una contextualización de esa EDS, de acuerdo con las necesidades propias del territorio además de las dinámicas culturales y ecológicas. Desde ese punto de

vista los PRAE, representan el marco ideal para lograr la integración de aspectos históricamente olvidados en la gestión ambiental como la diversidad cultural de los pueblos. Como también ser escenario de las conversaciones necesarias del posconflicto en beneficio de la construcción de un ordenamiento territorial basado en la paz.

No existe un ODS que dé cuenta específicamente de la cultura como aspecto relevante en el desarrollo sostenible de las naciones, pero, está incluida en la meta referente a la educación, más específicamente a EDS. Particularmente en la región de América Latina y El Caribe este debe ser un pilar fundamental para tener en cuenta en el diseño y ejecución de los programas de educación ambiental en todos los ámbitos de la educación.

Los PRAE de las instituciones analizadas en el municipio de Valledupar corroboran el predominio de una racionalidad instrumental en los programas de educación ambiental en el municipio, presentados como actividades atomizadas referentes al calendario ambiental que se confunden con Educación Ambiental, que perpetúan la objetivación de la naturaleza, el reduccionismo ambiental y consecuentemente la destrucción de la externalización de la naturaleza en las dinámicas del ser humano.

Se recomienda elaborar propuestas investigativas en la búsqueda de nuevos y alternos marcos éticos, teóricos, metodológicos y epistemológicos a la lógica del capital, que puedan ser desarrollados en las instituciones educativas del país con el objetivo de crear nuevos imaginarios contextualizados con la realidad local para alcanzar la emancipación y consecuentemente el verdadero desarrollo de los pueblos.