

*Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá**

Recibido para evaluación: 13 de Septiembre de 2005
Aceptación: 22 de Mayo de 2006
Recibido versión final: 20 de Febrero de 2006

Juan Francisco Herrera R.¹
Lucila Reyes S.²
Héctor Oswaldo Amaya T.³
Oscar Arturo Gerena R.⁴

RESUMEN

Se investigó el estado actual de desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares en las instituciones educativas públicas de la Localidad 18 Rafael Uribe Uribe en Bogotá (Colombia). Se midió el grado de participación en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos ambientales, el registro y sistematización de experiencias, la creación de espacios de reflexión y la articulación al Proyecto Educativo Institucional. Mediante una prueba piloto se determinaron las variables para el diseño de la muestra y la validación del instrumento de medición. Se establecieron tres poblaciones objeto de estudio y para cada una se diseñó un formulario a través del cual se recolectó la información de las variables mediante el método de entrevista directa. Los resultados muestran que la mayoría de la población considerada no participó en el diseño, ni en la ejecución, ni en la evaluación de los proyectos ambientales. El registro y la sistematización de experiencias son mínimos, así como los espacios de reflexión y conceptualización. No hay articulación del proyecto ambiental al Proyecto Educativo Institucional. La poca participación, sistematización de experiencias y falta de espacios de reflexión y conceptualización limitan el impacto de los Proyectos Ambientales Escolares en la formación de actitudes favorables al ambiente.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental, Proyecto Ambiental Escolar, Dimensión Ambiental, Proyectos Transversales, Legislación Educativa.

ABSTRACT

It was investigated the current state of development of de School Environment Projects in the public educational institutions of de Town 18 Rafael Uribe Uribe in Bogotá (Colombia). The participation grade was measured in the design, execution and evaluation of the environmental projects, the registration and systematising of experiences, the generation of reflection spaces and the structuring to the Institutional Educational Project. By means of the test pilot the variables were determined for the design muestral and the validation of the mensuration instrument. Three populations study object were determined and for each was designed a for through which the information of the variable was gathered by means of the method of direct interview. The results show that the overwhelming majority of the considered population didn't participated in the design, in the execution of the environmental projects. The registration and systematizing of experiences are minimum, as well as the reflection spaces and conceptualization. There is not articulation from the environmental project to the Institutional Educational Project. The little participation, systematizing of experiences and lack of reflection spaces and conceptualization limit the impact of the School Environmental Projects in the formation of favorable attitudes to the environment.

KEY WORDS: Environmental Education, Project Environmental School, Environmental Dimension, Traverse Projects, Educational Legislation.

* Proyecto del grupo de investigación **CONCIENCIA** enmarcado en su línea de investigación en Educación Ambiental, financiado en su totalidad por la Dirección Nacional de Investigaciones de la Universidad Antonio Nariño en el marco del Proyecto Estratégico en Conflicto Social Pecs.

1. *Magíster en Docencia. Investigador adscrito a la Dirección Nacional de Investigaciones.*
juan.herrera@uan.edu.co

2. *Magíster en Relaciones Internacionales. Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Derecho, Universidad Antonio Nariño.*
lucila.reyes@uan.edu.co

3. *Magíster en Estadística. Profesor-investigador adscrito a la Facultad de Educación, Departamento de Matemáticas, Universidad Antonio Nariño.*

4. *Magíster en Ecoauditorías y Planificación Empresarial del Medio Ambiente. Profesor-investigador adscrito a la Facultad de Educación Departamento de Química y Biología, Universidad Antonio Nariño.*

1. INTRODUCCIÓN



Este trabajo demuestra en forma cuantitativa, para los colegios distritales de la localidad Rafael Uribe en Bogotá, que diez años después de instituidos los Proyectos Ambientales Escolares (Prae), éstos presentan serias deficiencias en todos sus aspectos, lo que hace que se pierda gran parte de su potencial como estrategia pedagógica para formar en lo ambiental.

En desarrollo del mandato constitucional, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación estipuló que la educación ambiental es área obligatoria en los planteles públicos y privados de educación y en su artículo quinto define como uno de los fines primordiales de la educación “La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica”. Posteriormente el Decreto 1860 de 1994 reglamentó la Ley 115, y allí quedó consignado el Proyecto Ambiental Escolar (Prae) como parte estructural y transversal del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, con el Decreto 1743 de 1994 se reglamentó el Proyecto de Educación Ambiental, se fijaron criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecieron los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.

Al ser la institución de los Prae la norma a nivel nacional que define hasta cierto punto las políticas estatales al respecto, un diagnóstico de los procesos en marcha es de suma importancia porque permite iniciar la evaluación de dicha norma y las políticas a nivel nacional, en contraste con lo que realmente sucede; suministra información confiable a todo el sistema educativo para adoptar correctivos, mejoras e innovaciones y despeja dudas respecto a sus verdaderos logros en formar comportamientos más acordes con la grave crisis ambiental. Además, a nivel internacional, es un parámetro que permite comparar con las políticas adoptadas por otros Estados en el marco de la educación y acción ambiental, que se vienen construyendo desde la Conferencia de Estocolmo.

Se asume con Maritza Torres (1996) que los Prae “son proyectos que desde el aula de clase y desde la institución escolar se vinculan a la solución de la problemática ambiental particular, de una localidad o región, permitiendo la generación de espacios comunes de reflexión, desarrollando criterios de solidaridad, tolerancia, búsqueda de consenso, autonomía y, en últimas, preparando para la autogestión en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de la vida, que es el propósito último de la educación ambiental”.

Los Prae son la respuesta del estado a la crisis ambiental, bajo el supuesto de que a través de la educación se puede contribuir en gran parte a la solución del problema. Esto es cierto pero a condición de que se cambie la estructura del sistema educativo actual porque en sus prácticas tradicionales subyacen los obstáculos que impiden la construcción de otra forma de ver y actuar que lleve a otro tipo de relación, más respetuosa con la naturaleza. Son obstáculos, entre otros, el aislamiento de los campos disciplinares, la difícil modificación de los tiempos escolares (Giordan y Souchon, 1995), el concepto del saber como verdad absoluta y el docente como el poseedor de esa verdad y la organización vertical del sistema educativo. Son acertados los planteamientos de la Unesco (1986) respecto a que la nueva educación debe establecer “una relación privilegiada entre la sensibilización al medio ambiente, la adquisición de conocimientos, la capacidad para resolver los problemas, la clarificación de los valores y la participación directa o indirecta en las acciones de protección y mejora del medio ambiente dentro de la comunidad”.

El trabajo teórico, dentro de los Prae, debe explorar desde las múltiples concepciones y percepciones del ambiente que una persona o un grupo adopten, lo cual está muy ligado, entre otras, al nivel socioeconómico que determina en gran parte las posibilidades de desarrollo de cada ser humano y a su profesión (Clément, 1996; Vidart, 1986; Sauvé, 1994), pasando por las diversas formas de asumir la educación ambiental, hasta la concepción didáctica de proyecto como estrategia para romper el aislamiento de los saberes en la escuela, buscando la interdisciplina y como forma de “reinsertar los saberes enseñados en las prácticas sociales” (Lenoir, 2.000).

Se acepta que los Prae son un propósito educativo transversal al currículo y no una cátedra más. Esta transversalidad, aunque muy discutida, sobre todo en la forma de llevarla a la práctica, debería manifestarse en la participación activa de todos los docentes en su diseño, ejecución y evaluación permanente desde sus campos particulares del saber, en la intervención de todos los estudiantes y la mayor cantidad de padres de familia, comprendidos todos ellos, docentes

estudiantes y padres, en la categoría de “comunidad educativa”.

Como estrategia para formar en lo ambiental, lo que en últimas buscan los Prae, es la consecución de nuevos comportamientos que implican nuevos conocimientos y competencias. (Giordan y Souchon 1995). Los Prae deben estar fundamentados en la ciencia ambiental concebida, en palabras de Angel Maya (2003), como “la profunda reformulación de los métodos científicos, a fin de lograr un manejo equilibrado del mundo natural”, ya que “la ciencia ha construido sus métodos de análisis, más para dominar la naturaleza que para entenderla como un sistema articulado”.

Los Prae deben partir de la problemática ambiental, local y real de la comunidad educativa, con base en un diagnóstico previo, pero sin olvidar el contexto global de la problemática ambiental. Lo primero, partir de lo local, garantiza que la población se involucre y participe en acciones y decisiones directas sobre la disposición de los elementos de su entorno que lo afectan en forma directa, generando cultura de la participación y lo segundo, el contexto global, que implica el desarrollo de una visión crítica y suficientemente amplia sobre la red de vida que constituye la biósfera, marco conceptual y simbólico donde se comprendan las consecuencias de cualquier acción local para el conjunto. Esto último es tarea para los docentes como profesionales de la pedagogía y la didáctica.

Finalmente, la experiencia de diez años de los Prae, desde que se expidió el decreto, debería estar sistemáticamente documentada como parte de la estrategia de formación de toda la comunidad en la dimensión ambiental. La escritura tiene un papel preponderante para el desarrollo individual y también tiene importancia en lo social. En palabras de Jurado y Bustamante (1996), “...es una epistemología, una forma de aprendizaje, algo que tiene efecto sobre la conciencia del sujeto, en la medida en que la reestructura y la dimensiona en dinámicas que tienen que ver con la evaluación de lo que sabe y no sabe el sujeto.” Sin consignar, por escrito, las prácticas, logros, dificultades, etc., el proyecto no puede avanzar hacia una meta predefinida en su planeación.

Pretender que todas estas características de los Prae se hagan realidad exige la reestructuración del currículo contenido en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Aunque sería muy utópico esperar que los Prae revolucionen el currículo, sí se espera que un buen Prae genere cuestionamientos a su estructura tradicional.

Como resultado, este trabajo demuestra que la mayoría de las comunidades educativas, estudiantes, padres, y docentes de los colegios distritales de la Localidad 18, de grados sexto a once, no participaron en la ejecución de los proyectos ambientales escolares y un porcentaje mayor tampoco lo hizo, ni en el diseño ni en la evaluación. El registro y sistematización de experiencias es mínimo, así como los espacios de reflexión y conceptualización. No se percibe una articulación del proyecto ambiental al PEI, lo cual indica que no se está en la perspectiva de cuestionar la estructura curricular tradicional.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo exploratorio si se tiene en cuenta la falta de información sobre el desarrollo de los Prae y que su problemática no ha sido lo suficientemente estudiada.

Población, ubicación geográfica y temporal del estudio. La investigación se realizó sobre la comunidad educativa de los colegios oficiales de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá D.C, de sexto a once grado, durante los meses de octubre de 2004 a marzo de 2005, la cual se encuentra conformada por las siguientes tres poblaciones:

- Los padres de familia de los estudiantes.
- Los estudiantes.
- Los docentes.

Unidad muestral. La unidad de observación para la población de padres de familia de los estudiantes de educación básica secundaria, fue el jefe de la unidad familiar en la cual habita el estudiante; para la población de estudiantes de educación básica secundaria, cada uno de los estudiantes y, en la población de profesores, cada uno de los profesores.

Diseño muestral. Se realizó una prueba piloto a 175 estudiantes (alrededor de 30 estudiantes por cada grado); 21 padres de familia y 49 profesores de tres instituciones educativas de la Localidad



Rafael Uribe Uribe. Lo anterior para probar, ajustar y validar los instrumentos de medición diseñados para cada una de las poblaciones y estimar sus varianzas para el diseño de las muestras. La población de esta localidad está compuesta por 25 establecimientos de los cuales solo 19 permitieron aplicar los instrumentos de medición. La población de estos 19 establecimientos queda determinada como la población objetivo.

Para las poblaciones de padres de familia y profesores se diseñó una muestra aleatoria simple con selección aleatoria y un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo absoluto del 6%. En el caso de la población de estudiantes, para cada una de las instituciones educativas pertenecientes a la población objetivo, se diseñó una muestra estratificada utilizando como variable de estratificación el grado (de 6° A 11°), con un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo absoluto del 5%. Para la asignación de las submuestras se utilizó el método de Neyman, con selección aleatoria. En la Tabla 1 se presentan los tamaños de muestra diseñados para cada una de las poblaciones y subpoblaciones.

Tabla 1.
Tamaños de muestra diseñados

| Muestra | Tamaño |
|----------------------------|--------|
| Estudiantes | 1176 |
| Estudiantes grado sexto | 240 |
| Estudiantes grado séptimo | 236 |
| Estudiantes grado octavo | 223 |
| Estudiantes grado noveno | 193 |
| Estudiantes grado décimo | 149 |
| Estudiantes grado undécimo | 135 |
| Padres de familia | 278 |
| Docentes | 200 |

Instrumento de medición. Para cada una de las poblaciones objetivo de estudio, se diseñó un formulario a través del cual se recolectaron los datos de las variables. El formulario se aplicó en entrevista directa a cada una de las unidades de observación seleccionadas. Cada formulario contenía tres tipos de preguntas: de opción múltiple con única respuesta, de opción múltiple con opción de una o varias respuestas y preguntas para calificar en una escala de 1 a 10.

Tratamiento estadístico. Los datos obtenidos de las muestras de las poblaciones se analizaron a través de la estadística descriptiva, estudiando el comportamiento de las variables, con promedios y distribuciones de frecuencias.

3. RESULTADOS

Reconocimiento y concepción de los Prae. En promedio el 80% de la población educativa (docentes, estudiantes y padres) sabe qué es un proyecto ambiental escolar. (Figura 1). La cifra mas baja la presentan los padres con 59%.

De aquí en adelante los resultados considerados se basan en ese 80% de personas que afirman saber qué son los Prae. Se asume que quienes manifiestan lo contrario, no pueden suministrar información confiable.

Ante una pregunta de tipo opción múltiple con única respuesta, sobre lo que es un proyecto ambiental escolar, de ese 80% considerado sólo el 38% marca la opción correcta.

Participación en diseño, ejecución y evaluación de los Prae. Los problemas más serios de participación se encuentran en la etapa de diseño del proyecto ambiental, en la cual sólo llega en promedio a un 21%. (Figura 2). La participación, en esta etapa primaria del Prae, es igual para docentes y estudiantes, 24%, mientras que para los padres sólo alcanza al 12%.

Para la variable participación en la ejecución del proyecto ambiental, que se implementa actualmente en cada institución, se obtuvo un porcentaje promedio de 32%, es decir del total de la población educativa, el 68% no participa en la ejecución del proyecto. Esta es la cifra que resume la marcha de los proyectos Prae para esta localidad por variadas razones que se analizan más adelante. También, en este caso, es muy significativo que un 55% de estudiantes no participan en la ejecución.

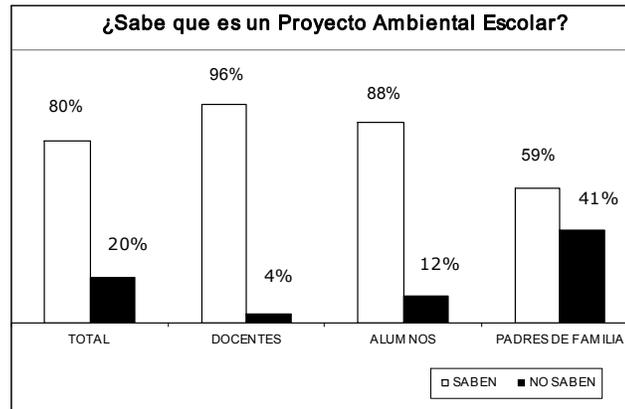


Figura 1. Porcentaje de docentes alumnos y padres que dicen saber qué es un Prae.

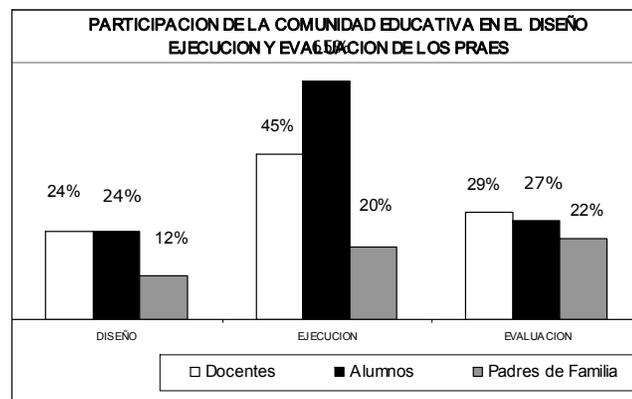


Figura 2. Muestra el grado de participación para cada una de las poblaciones consideradas.

La respuesta a la pregunta por la participación en la evaluación de los Prae, refleja la falta de participación de los tres estamentos en las etapas previas de diseño y ejecución. Alrededor del 74% no participa en la evaluación.

Obstáculos al desarrollo de los Prae. En cuanto a los obstáculos más difíciles de resolver para la buena marcha de los Prae, entre un 36% y un 39% de padres y estudiantes, respectivamente, consideran que está en la "falta de participación de la comunidad". La mayoría de los restantes manifiestan no saber al respecto. En contraste, un 42% de los docentes señala la falta de recursos y un 34% la falta de conciencia.

Voluntad de las directivas. El 90% de los entrevistados responde que su Institución les ha facilitado las instalaciones locativas para el desarrollo del proyecto ambiental

Responsables de los Prae. Ante la pregunta que indaga a quién o quienes se les designa para el manejo de los Prae, el 87% afirma que se designan a los profesores de Ciencias Naturales. Esta respuesta se complementa cuando el 73% de los docentes manifiesta, erróneamente, que la legislación les ha asignado a sus colegas de Ciencias Naturales el diseño del Prae.

Actividades más comunes. Las actividades ambientales más comunes, dentro de los proyectos, son las campañas y jornadas de reciclaje, embellecimiento, aseo o arborización. Un 46% de las tres poblaciones en promedio lo confirman dado que los resultados muy similares para los tres estamentos. Otro tipo de espacios como los foros y conferencias, aunque no están ausentes, sólo alcanzan un 18%, en promedio.

Registro de experiencias. Se observa la ausencia de una cultura de la escritura. No se recoge la experiencia en documentos que permitan evaluar, analizar y avanzar en el desarrollo de los Prae. No se acumula experiencia. El 84% de la comunidad educativa nunca ha participado en la elaboración de documentos.

Impacto de los Prae. Por otra parte, el 55% de los docentes opina que los Prae han impactado sus prácticas didácticas y para el 84% de éstos, los Prae hicieron más agradable el ambiente físico de la institución.

Relación Prae vs Proyecto Educativo Institucional PEI. Desde un comienzo, en las instituciones, los Prae no fueron estructurados al PEI. Si algún día lo fueron, no hay documentos que ilustren su desarrollo posterior. Fue muy significativo observar que durante todo el tiempo de interacción con los responsables de los proyectos ambientales, nunca se mencionó algún tipo de relación o referencia al PEI de la institución.

Grado de conciencia de la relación estrecha entre calidad de vida y calidad del medio ambiente. Para esta pregunta se usó una escala de uno a diez, donde 10 señalaba el máximo grado de relación. El resultado en promedio fue de 7 en dicha escala.

Finalmente, 81% de los padres tienen un buen concepto de la influencia positiva de los Prae en la educación de sus hijos.

Conclusión. La mayoría de la comunidad educativa (68%), conformada por estudiantes, padres, y docentes de los colegios distritales de la Localidad 18 de grados sexto a once, no participó en la ejecución de los proyectos ambientales escolares y un porcentaje mayor tampoco lo hizo en el diseño, ni en la evaluación. El registro y sistematización de experiencias es mínimo así como los espacios de reflexión y conceptualización. No se percibe una articulación del proyecto ambiental al PEI, lo cual indica que no se está en la perspectiva de cuestionar la estructura curricular tradicional.

4. DISCUSIÓN

En general, en los colegios oficiales de la Localidad 18, objeto de esta investigación, se encuentra que el problema más serio que se presenta con el desarrollo los Prae, es el bajo grado de participación de la comunidad educativa, padres estudiantes y docentes. Aún sin contemplar la estructura conceptual y práctica de los proyectos, una participación tan baja limita los alcances y la eficiencia del esfuerzo social e individual de las personas comprometidas en el asunto. Este resultado es una medida simple y exploratoria de la participación de cada estamento educativo sin hacer la compleja discriminación, dentro del proceso, que sugieren Tobasura y Sepúlveda (1997). Esto lleva a plantear la necesidad de dirigir la atención, sin descuidar otros aspectos, hacia el planteamiento de hipótesis que expliquen esta baja participación y el posterior diseño de estrategias para aumentarla.

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, en el supuesto de considerar que estas jornadas por sí mismas son educativas. Aunque esto puede llegar a ser cierto, su brevedad en el tiempo, su condición de actividad complementaria y la poca importancia que se les da, impiden cimentar procesos pedagógicos permanentes que profundicen en una conceptualización y un análisis amplio de la problemática ambiental y verifiquen el papel de la educación en ese marco problemático y las potencialidades del Prae como estrategia para desarrollar la dimensión ambiental en docentes, estudiantes y padres. Un problema que ya había detectado y definido Maritza Torres en 1999 como "carencia de conceptualización" (Torres, 1999).

Como ejemplo se encuentran las campañas de reciclaje, por lo general reducidas al papel periódico, sin establecer una discusión sobre los procesos productivos y los estilos de desarrollo y consumo que producen los residuos que consideramos basura; las campañas de aseo sin una discusión de la importancia de la calidad del ambiente en la calidad de vida; las campañas de reforestación sin tocar el asunto de los equilibrios naturales o la modelación humana del paisaje, la consecuencia de la deforestación de nuestros bosques o la importancia de la flora nativa en la conservación de la biodiversidad; breves campañas de uso racional de la energía o del agua pero sin profundizar en las fuentes de la energía o del agua y el costo ambiental de su producción y uso por parte de una humanidad cada vez más numerosa. Lo anterior sólo por mencionar algunas de las posibilidades y necesidades pedagógicas de las actividades mencionadas. Con campañas tan desligadas de una acción pedagógica que lleve a construir una base teórica y conceptual fuerte, es casi imposible lograr mayor trascendencia en la formación de los escolares.

Se pierde así la oportunidad de ofrecer a toda la comunidad, a través de un Prae bien



estructurado desde un trabajo intelectual serio y profundo, una salida al encierro mental causado en gran parte por la propaganda y el adoctrinamiento mediático.

Por otra parte, sin plena conciencia y convencimiento del papel fundamental de la educación ambiental en el proceso de la formación de los educandos, quizás nunca se llegará a desarrollar la suficiente voluntad institucional para iniciar verdaderos proyectos de educación ambiental envolventes, que transformen la sociedad y la conduzcan hacia modos de producción menos destructores de los ecosistemas naturales. Y, por lo mismo, más difícil aún, es pretender llevar esa conservación a niveles que puedan garantizar el bienestar de generaciones futuras como lo pregona la teoría del desarrollo sostenible.

Adicional a lo anterior, en esas instituciones no hay una tradición de cultura escrita que recoja sistemáticamente la experiencia de los Prae y retroalimente el proceso. Los pocos documentos existentes analizados no tienen una estructura definida; y cuando tienen alguna, se reducen, en su mayoría, a una colección de comunicaciones internas y externas, propuestas de organizaciones ajenas a la institución que ofrecen sus servicios o, en el mejor de los casos, se limitan a un breve escrito para sustentar un pedido de recursos. Es de recalcar, como lo recomiendan Jurado y Bustamante (1996), que no se puede perder de vista el papel que juega la escuela “como el espacio privilegiado, socialmente para la producción, conservación y difusión del conocimiento científico”. Lo anterior para enfatizar que transformar los Prae tiene que ver con transformar la totalidad del currículo escolar.

Asumir los Prae como proyecto educativo implica conducirlo hacia un proceso de formación de la comunidad en su dimensión ambiental, estructurado desde los últimos avances en teoría curricular, pedagógica y didáctica, lo cual tarde o temprano obliga a su necesario engranaje al proceso integral de formación que debe tener toda institución manifiesto en su PEI. Por este camino se llegaría, necesariamente, a reflexionar y cuestionar a los PEI en cuanto a sus estrategias de apertura hacia toda la comunidad educativa, como lo reclama la Ley 115 y su posibilidad (flexibilidad en su estructura) para engranarse con los Prae. Y, seguramente, implica revisar nuestros modelos educativos marcados por una organización basada en la estructura disciplinaria, que pone las primeras fronteras al proceso de integración, dado el carácter vertical del trabajo al interior de cada disciplina o área del conocimiento. Esto a pesar de la nueva idea de trabajo por proyectos y de la flexibilidad que, en documentos oficiales, se plantea para los PEI (MMA, MEN 2.000).

Se sigue concibiendo la educación ambiental, en el mejor de los casos, como un añadido al proceso formativo que se vive en la escuela y, en el peor de los casos, como un requisito obligado que hay que cubrir de la forma más rápida, económica y pasajera. Con esta visión, muy negativa por cierto, en el primer caso los Prae se quedan sin tiempo en el horario de “carga” de los profesores y se hacen pocos esfuerzos por articularlos a la estructura curricular y, en el segundo caso, se pierde de antemano el interés espontáneo que la comunidad manifestó en estos resultados. Se llega así a entender por qué en estas instituciones la tendencia general es la de encargar el desarrollo de los Prae a un pequeño grupo de profesores cuyo campo del saber se supone el más cercano a la problemática ambiental. Estos profesores hacen una rápida exploración de algún faltante en el entorno y proponen una campaña para resolver el asunto. Otras veces sólo obedece a la racionalidad del profesor o del grupo, sin ningún referente a un diagnóstico ambiental o por lo menos a alguna necesidad sentida de la comunidad. En cuanto al tiempo, pocas veces va a pasar del año lectivo (10 meses), y, por lo mismo, ante el cambio del profesor, el “proyecto muere” y el docente que llega en su reemplazo, vuelve a empezar desde su propia y particular visión.

La creencia que son los profesores de Ciencias Naturales los responsables del Prae es un fuerte obstáculo a la participación de las otras áreas, ya que si no se involucran desde el inicio mismo del diseño, difícilmente lo harán más tarde. Esta es, según García (1994), una de las principales condiciones que permitirían llegar al trabajo interdisciplinario: trabajar todos en la elaboración del objeto a estudiar.

El mandato de atender a las problemáticas ambientales locales también ha conducido a que los proyectos se centren en resolver esas problemáticas como fin último. En consecuencia, los proyectos terminan al ser resuelto el problema. Este es un impedimento más al necesario proceso de conceptualización que se analizaba antes.

Resultados similares presentan Arenas y cols. (2004) para 10 colegios de la ciudad de Barrancabermeja (Santander), desde una perspectiva cualitativa, mediante entrevista directa: poca participación, mucho activismo y trabajos puntuales por falta de conceptualización; así como un



Prae limitado a los profesores de Ciencias Naturales. Esto muestra que el estado de los Prae, caracterizado para la localidad Rafael Uribe en Bogotá, tiende a ser el estado de los Prae a nivel nacional y que éstos han entrado en un estado de conservadurismo del cual no será fácil sacarlos.

En resumen, dada la gravedad que ha alcanzado la problemática ambiental y al haberse convertido la necesidad de desarrollar la dimensión ambiental, en las personas y los colectivos, en un asunto vital para la especie humana, se puede calificar el desarrollo actual de los Prae como muy pobre, después de diez años de instituidos. No obstante, los autores consideran que la estrategia de los Praes sigue teniendo un gran potencial y es muy temprano para negar su validez como estrategia pedagógica y como proceso generador de espacios de reflexión y acción hacia la formación de un ser humano responsable, solidario y respetuoso de la vida en todas sus manifestaciones y, por supuesto, del medio en el cual esa vida se hace posible.

5. CONCLUSIONES

La mayoría de la población educativa, estudiantes, padres y docentes de los colegios oficiales de la Localidad 18, de grados sexto a once, no participó en la ejecución de los proyectos ambientales escolares; un porcentaje mayor tampoco se hizo partícipe en el diseño, ni en la evaluación. El registro y sistematización de experiencias es mínimo así como los espacios de reflexión y conceptualización. No se percibió una articulación del proyecto ambiental al PEI lo cual indica que no se está en la perspectiva de cuestionar la estructura curricular tradicional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Angel M., A., 2003. El reto de la vida: Ecosistema y Cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente. Ecofondo. Serie Construyendo el Futuro. No. 4. Bogotá. Obtenido en: <http://www.geocities.com/RainForest/Andes/8473/nunocinc/aangel102.htm> el 21/05/2003.
- Arenas S., C. C., Gamero M., M. D., Orrego C., A. M. y Cols., 2004. Evaluación de Proyectos Ambientales Escolares de Barrancabermeja. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Colección investigación. 140 p.p.
- Climent, P., 1995. Las ciencias naturales y la educación ¿sobre qué ambiente? MEN. Bogotá.
- García, R., 1994. Interdisciplinaridad y sistemas complejos. 107 P. en Enrique Leff (Comp.) Ciencias Sociales y sistemas complejos, Gedisa, Barcelona p p. 85-124.
- Giordan, A. y Souchon, C., 1995. La educación ambiental: guía práctica. Diada editora. Colección Investigación y enseñanza. Serie Fundamentos. 17 P.
- Jurado V., F. y Bustamante Z., G. (Comp.), 1996. Los procesos de la escritura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Coop. Editorial Magisterio Bogotá. p p.8 - 13.
- MMA, MEN. 2002. Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá.
- Lenoir D., Y., 2.000. La interdisciplinaridad en la escuela: ¿Un fantasma, una realidad, una utopía? en Atencia Carcamo Judith. Memorias del Seminario Praes, currículo.
- Sauvé, L., 1994. Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. Seminario internacional. La dimensión ambiental y la escuela. Memorias. Serie Documentos Especiales MEN- FES. Bogotá. p p. 17-34.
- Tobasura A., I. y Sepúlveda, L. H., 1997. Proyectos Ambientales Escolares. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá. p p. 46 - 47.
- Torres, M., 1996^a. La dimensión Ambiental: Un Reto para la Educación de la Nueva Sociedad. Proyectos Ambientales Escolares. Bogota: MEN Serie Documentos. 57 P.
- _____ 1999b. La educación ambiental en Colombia. Elementos fundamentales del proceso de construcción de una propuesta nacional. En Educación ambiental para un futuro sostenible en América Latina I. MEN Colombia. Serie memorias. 69 P.
- UNESCO-PNUMA, 1986. Educación ambiental: Principios para su enseñanza y aprendizaje. MOPT. Secretaria de estado para los problemas del agua y del medio ambiente. España. 39 P.
- Vidart, D., 1986. Filosofía Ambiental. Epistemología, Praxiología, Didáctica. De. Nueva América. Bogotá.

