

Modelo antropológico ambiental hacia la construcción de nuevos horizontes educativos

Morales García, Shirley Juliana

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, México.



Shirly520@hotmail.com



ORCID ID: 0000-0002-3968-6826

Artículo recibido: 31 enero 2021

Aprobado para publicación: 01 mayo 2021

Resumen

En el presente artículo se presentan elementos teórico-conceptuales que parten de la tesis doctoral Modelo antropológico ambiental como alternativa para el desarrollo de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en Colombia. El propósito fundamental es conocer e indagar acerca de la integración y pertinencia de los PRAE en instituciones educativas escolares y si desde los mismos es posible evidenciar una apropiación conceptual del ambiente más allá de su comprensión antropocentrista; es decir, como un todo sistémico que involucra al ser humano desde una dimensión antropológico-ambiental. Asimismo, en el artículo se indaga acerca de cómo se puede aportar a la contingencia por el COVID-19 a partir de dicho autorreconocimiento del ser humano como sujeto que ya no se concibe como un individuo aislado sino como parte de un todo al que afecta y que lo afecta.

Palabras clave

PRAE, educación ambiental, modelo antropológico-ambiental, COVID-19, prácticas pedagógicas

Abstract

This article presents theoretical-conceptual elements that came from doctoral dissertation about Environmental anthropological model as an alternative for the development of school-environmental projects (PRAE) in Colombia. The main purpose is to know and to inquire about the integration and relevance of the PRAE in school educational institutions and if it is possible to demonstrate a conceptual appropriation of the environment beyond its anthropocentric understanding; that is, as a systemic whole that involves the human being from an anthropological-environmental dimension. Likewise, this article investigates how it can contribute to the contingency caused by COVID-19 from said self-recognition of the human being as a subject that is no longer conceived as an isolated individual but as part of a whole that it affects and that affects it.

Key words

PRAE, environmental education, anthropological-environmental model, COVID-19, pedagogical practices

Introducción

Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en cuanto a parte fundamental de la política educativa ambiental en el contexto latinoamericano de manera general y en el colombiano de forma particular, se convierte en un referente teórico para abordar y hacer frente a la realidad ambiental y educativa con respecto a las problemáticas que reflejan la complejidad propia del contexto en América Latina, en donde la educación no es ajena a las cuestiones sociales.

En este artículo se abordan la Educación Ambiental (EA) y los PRAE a partir de un reconocimiento teórico-conceptual para, por una parte, validar su pertinencia y, por la otra, identificar los imaginarios que se perpetúan respecto a la concepción de *ambiente* o *medioambiente* como una entidad de alguna forma independiente al ser humano, con el fin de promover una visión más integral de los diferentes elementos que se relacionan con el mismo, lo que es posible de ser abordado desde la dimensión ambiental como un sistema de valores sociales para la construcción de proyectos de sociedad en los que la EA sea un eje para una cultural ambiental más integral, además de abordarse la construcción de modelos en la práctica pedagógica y la configuración y descripción del modelo antropológico-ambiental.

Asimismo, tras dicho recorrido teórico-conceptual se abordan de manera general las evidencias recogidas a partir de entrevistas aplicadas a los estudiantes y docentes de tres instituciones educativas de Colombia (I.E. Villas del sol, I.E. Playa Rica e I.E. Tomás Cadavid Restrepo, ubicadas en el municipio de Bello, Antioquia) y una de México (Escuela Oficial Mixta Ignacio Ramos Praslow en la municipalidad de Jalisco), siendo todas ellas de alguna manera diferentes en cuanto a contextos (rural o urbano) y estrato socioeconómico, para así identificar diferencias y similitudes respecto a la manera en que en éstas se percibe lo ambiental y los PRAE de manera que de dichas experiencias se pueda formular un modelo teórico-práctico del PRAE que a su

vez pueda ser replicado en los diferentes escenarios educativos a partir de una metodología cualitativa.

Finalmente, ya que del autorreconocimiento y reflexión del ser humano como parte integral de un todo se puede aportar a la construcción de una metodología de estrategias y técnicas de enseñanza generadoras de un modelo didáctico-pedagógico flexible entre los saberes específicos de lo antropológico y los conocimientos significativos resultantes de los PRAE, también se busca que desde este recorrido y las experiencias recogidas tras a la aplicación de las entrevistas (estructuradas y semiestructuradas) en las instituciones educativas mencionadas, se pueda contribuir de manera directa y/o indirecta a la contingencia que se vive en todo el planeta como consecuencia del COVID-19, particularmente en cuanto a coyuntura que conjuga diferentes ámbitos que en un sistema económico globalizado ha evidenciado la total interdependencia de las sociedades modernas.

Desarrollo

La EA, más allá de seguir siendo concebida en el imaginario social como un componente de las ciencias naturales de carácter estrictamente ecológico y botánico (aunque son parte de sus componentes fundamentales), es un proceso que busca romper con otros paradigmas que desde el discurso oficial y/o institucional le suponen limitaciones muy significativas ya que, en lugar de percibirse como un punto de encuentro interdisciplinar, la EA sigue siendo objeto de una reducción a la categoría de simple herramienta que parte del universo relativo al desarrollo sostenible (Sauvé, 1999).

Si bien un paradigma, como afirman Guba y Lincoln (1994), “(...) representa una cosmovisión que define, para quien la sostiene, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en ella y la posible relación frente al mundo y sus componentes (...)” (p. 5), dicha relación con el mundo y sus diferentes componentes no siempre resulta respondiendo a la realidad sino a construcciones sociales y culturales que definen la percepción de una problemática en particular, por lo que según Cole (1999), para quien el pensamiento (la mente) y lo cultural son resultado de una construcción dinámica, para abordar la incidencia de la cultura en el pensamiento es necesario tener en cuenta que “todo el comportamiento humano debe ser entendido “relacionalmente”, en relación a su entorno” (p. 131).

Según lo anterior, se tiene que el abordaje del ser humano y su relación con el entorno es fundamental para que éste sea reconocido y se autorreconozca no como un individuo aislado sino como parte de un todo, de un territorio sostenible que lo lleva a la toma de conciencia acerca de su afectación sobre el mismo, permitiéndole a su vez reconocer su propia identidad como actor social, de ahí la necesidad de que las dificultades a superar en relación a la EA encuentre en el enfoque antropológico una herramienta de gran valor ya que, de acuerdo a Freire (2004), “el hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él” (p. 18).

Así, en un mundo en el que el ser humano se concibe como parte integral de un todo, una EA que rompa con el enfoque tradicional es una que a la vez reconoce la pertinencia de gestionar

el entorno físico, biológico y social a partir del fortalecimiento de los valores sociales de quienes interactúan en el mismo para así propiciar un punto de encuentro entre lo sociocultural y lo ambiental resultado de un cambio en cuanto a los paradigmas que aún pueden afectar los diseños curriculares (Sauvé, 1999) dado su carácter muchas veces rígido, de manera que los saberes que se puedan considerar como socialmente y ambientalmente productivos sean “aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura (...), a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Puiggrós y Gagliano, 2004, citados por Garcés, 2007, p. 11).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la EA pretende un enfoque de valores universales que se confrontan con diferentes concepciones y necesidades contextuales que no permitirían una EA global. En este sentido, Sauvé (1999) reconoce esta limitación para el campo educativo al señalar que, considerándose “(...) la red de relaciones entre personas, grupos sociales y el ambiente (...) sería difícil englobar la extrema complejidad de este objeto en una sola propuesta pedagógica” (p. 8), de lo que se desprende la necesidad de promover un marco de referencia explícito para la EA.

En este punto es preciso retomar lo que se mencionó en principio acerca de que la EA aún sigue considerándose como una herramienta para abordar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo sostenible, de ahí la necesidad de que su abordaje se haga desde un enfoque de tipo antropológico con el fin de, como afirma Toscano (2007), “trabajar en armonía con el medio ambiente” (p. 105), ya que desde el marco antropológico se considera la reconfiguración del desarrollo sostenible en función de las implicaciones derivadas de las experiencias de las comunidades en cuanto a la recuperación y mejoramiento de las condiciones relativas a los recursos naturales, además de su autorreconocimiento como parte codependiente de la naturaleza y parte integral del mismo sistema puesto que cualquier sistema social y económico humano es absolutamente dependiente del ecosistema (1999; Luffiego y Rabadán, 2000; Garcés, 2007).

El desarrollo sostenible, de acuerdo con Leguizamó (2004), en cuanto a lo rural, da cuenta de los esfuerzos comunitarios para obtener y generar tecnologías alternativas de producción capaces de reducir la contaminación y la degradación del entorno natural, mientras que en lo relativo a lo urbano comprende acciones como el ahorro de recursos como el agua, la recuperación de cuerpos de agua, la reforestación, el reciclaje y la reducción de emisiones de gases. Por su parte, Obando (2011) expresa la legitimidad del concepto de desarrollo sostenible desde su concepción como una herramienta de diagnóstico ambiental para el mejoramiento individual, colectivo y de desarrollo socio- económico integral.

Considerándose lo anterior, el desarrollo sostenible busca detener o mitigar los efectos negativos del progreso tecnológico en la forma de contaminación y degradación de la naturaleza por lo cual es necesaria la generación de una cultura ambiental que de sentido y significado a dicho concepto con el fin de también formular prácticas innovadoras, nuevos aprendizajes y maneras de relacionarse con los demás y con el entorno, lo cual se logra, como afirman Hernández et al. (2010), al “generar cambios tanto en las formas de pensar y actuar de las personas para su desarrollo individual y colectivo, como en las relaciones culturales que ellas establecen” (p. 28).

Para Mosquera y Flórez (2009), una verdadera cultura ambiental es la que brinda los elementos necesarios para la generación de proyectos de vida desde la visión sistémica y con enfoque comunitario en los que la conservación de lo natural posibilite en términos educativos y desde una dimensión antropológica, las “bases de la solidaridad social, necesarias para un real desarrollo sostenible” (Llinás et al., 1994, p. 18).

La EA, como eje para una cultura ambiental, permite entonces entender el funcionamiento sistémico de todas las formas de vida lo que se traduce en la creación de un verdadero desarrollo sostenible basado en el respeto y preservación de las diversas especies, culturas y relaciones socio-culturales, económicas, políticas, tecnológicas, siendo lo anterior lo que finalmente permitirá emprender acciones para el beneficio y protección del ambiente como derecho y deber colectivo (Minambiente, 2003).

La dimensión antropológica, como recurso para abordar el desarrollo sostenible desde la perspectiva de la EA, requiere a su vez de la construcción de un modelo pedagógico como referente fundamental para las prácticas pedagógicas, definiéndose éstas como un conjunto lógico y unitario de procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje (Mockus, 2002).

En cuanto al modelo, en la enseñanza de las ciencias naturales, sociales y humanas, al igual que en la aplicación de las diferentes prácticas educativas, éstos favorecen el reconocimiento de la realidad global y contextual desde lo socio-histórico y lo emocional, pudiéndose entonces definir como una estructura idealizada abstracta, hipotética, deductiva y analógica, con carácter heurístico sobre los fenómenos complejos e inaccesibles directamente (Galagovsky & Adúriz-Bravo, 2001). El modelo, en cuanto representación, se presenta entonces como “(...) elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente [una problemática y su abordaje]” (Eisner, 1994, p. 85).

Respecto a la pertinencia del modelo antropológico-ambiental dentro del marco de la EA, de acuerdo con Joshua y Dupin (2005), éste debe ser concebido como un “cuadro conceptual explícito, estructurado por relaciones internas calculable, construido en relaciones con una o más situaciones problemas para poder progresar en sus soluciones” (p. 311). Asimismo, se destaca la importancia de los modelos (representaciones) como formas de visibilizar lo complejo y lo abstracto abordado desde lo teórico.

De este modo, como sugiere Eisner (1996), las formas de representación se pueden considerar “(...) como instrumentos alteradores de la mente, vehículos artificiales mediante los cuales se cambia la calidad de la experiencia” (p. 94), ya que los mismos involucran de manera activa a los sujetos como agentes capaces de transformar realidades a partir de la autocrítica y la introspección (Galagovsky & Adúriz-Bravo, 2001; Gómez, 2004).

Según lo anterior,

Los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de la acción y la lógica de las ideas. Entre pensar y actuar, el modelo contribuye entonces a una presentación coherente de un conjunto que une los actores a los actos de enseñanza (o de la educación) y de aprendizaje en un principio de organización y de conducta” (Gómez, 2004, p. 135).

Por lo tanto, y en relación con las prácticas pedagógicas, el modelo se concibe como un mecanismo consciente de organización, planeación y ejecución de los procesos educativos, orientando y diseñando la práctica de los saberes específicos a partir de principios orientadores fundamentados en la teoría pedagógica (Klimenko, 2010), la cual a su vez es recontextualizada para el fomento de la investigación de acuerdo a proyecciones sociales ya que, como se mencionó anteriormente, un modelo permite la representación de lo conceptual para visualizar fenómenos o situaciones problema con el fin de explicarlos y reconstruirlos y a la vez expresar y argumentar sobre estos conocimientos (Eisner, 1996; Jiménez & Perales, 2002).

El valor del modelo en cuanto a representación es muy significativo ya que, como afirma Eisner (1996), "[cuando] la experiencia tiene éxito, altera la mente, y salimos de ella renovados, sintiéndonos mejor, a veces incluso nutridos por nuestra interrupción de la rutina y las formas de conciencia que la dominan". (p. 101). Es decir, como consecuencia de su interacción con su entorno, la experiencia surgida de ésta es la que va a experimentar nuevos ambientes y considerar igualmente importantes los de los demás. En el caso de las prácticas pedagógicas, se trata de una manera de descentralizar el conocimiento y una justificación real para ser compartido más allá de una imposición curricular.

Los modelos educativos se convierten entonces en un punto de encuentro entre la teoría orientadora y la práctica ejecutora. Según Klimenko (2010), es posible identificar cinco elementos constitutivos, siendo éstos las metas formativas, la concepción sobre el desarrollo humano, las experiencias educativas y contenidos, los métodos-estrategias-técnicas de enseñanza y la relación maestro-alumno. Así, en cuanto al modelo antropológico-ambiental, sus características derivan tanto de un enfoque hermenéutico como de un recorrido antropológico para la promoción de una comprensión autónoma de la realidad ambiental y como un elemento inherente a la formación de las relaciones humanas en las prácticas ambientales.

Para su diseño esquemático, un modelo antropológico-ambiental tiene como punto de partida la conceptualización, desde la cual es posible conocer tanto los conceptos como identificar cuál es la pertinencia de los mismos en cuanto a ser realmente significativos, posibilitándose a la vez un ejercicio de reflexión para la transformación subjetiva y social en la que la dimensión ambiental y la antropológica convergen, no de manera aislada, sino como un todo sistémico resultado de la puesta en marcha de unas prácticas ambientales desde las que se formulan e implementan políticas y otras prácticas que involucran a todos los actores de la comunidad.

Así, la pertinencia del modelo antropológico-ambiental se fundamenta en que desde el factor antropológico se propone una racionalidad multidimensional por parte de los sujetos para relacionarse y transformar sus ideales, así como sus prácticas cotidianas, de ahí la necesidad de una modelización de carácter antropológico instaurada en los planes de trabajo institucionales, reconociéndose de esa manera el problema de la concepción de ser humano que subyace en el modelo antropológico-ambiental (Erazo, 2011). A partir de este modelo también se interpretan las concepciones del desarrollo humano desde el impacto de la formación y el direccionamiento de los modelos de desarrollo humano desde la dimensión ambiental (Morales, 2017).

Por lo tanto, es posible afirmar que el impacto formativo derivado del modelo antropológico-ambiental lleva a nuevos horizontes educativos basados en lo ambiental como eje fundamental

de lo transversal ya que la educación es transversal desde lo ambiental, lo cual sirve como el punto de partida para la construcción de una metodología de estrategias y técnicas de enseñanza generadoras de un modelo didáctico-pedagógico, que además es flexible entre los saberes específicos de lo ambiental y los conocimientos significativos de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

Los PRAE, definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2005) como “(...) proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales (...)” (párr. 3), permiten “obtener valiosa información para el manejo apropiado de los recursos ambientales [...], además de generar las bases de la solidaridad social necesarias para un real desarrollo sostenible” (Llinás et al., 1994, citados por Guerrero, 2011, p. 182).

Respecto a procesos investigativos, formativos, comunitarios y de intervención, un primer elemento de acercamiento a la realidad educativa para la generación de desarrollo sostenible en armonía con la definición de los PRAE como política educativa, es el planteamiento de un problema ambiental contextual resuelto de manera interdisciplinaria e intersectorial (Guerrero, 2011). Los PRAE también abarcan aspectos de convivencia, familia, recontextualización, comunicación asertiva, diversidad, entre otros temas, razón por la cual no se habla de medio ambiente o sólo de ambiente, sino de una dimensión ambiental donde se referencia un sistema de valores sociales que en su esencia colectiva decide y construye proyectos de sociedad y calidad de vida (MEN, 2005).

En cuanto a herramienta de diagnóstico ambiental, los PRAE permiten reconocer agotamientos y problemáticas de los recursos, identificar oportunidades de participación ciudadana, y proponer nuevas maneras de obtener recursos naturales sin afectaciones significativas al entorno, tendiéndose que, más allá de la reflexión sobre prácticas para la cultura y la responsabilidad ambiental, lo anterior implica, como afirman Azula et al. (1997), “impactos recíprocos presentes entre la vida humana y el medio ambiente” (p. 7), por lo que la finalidad descrita de los PRAE a la luz de la dimensión antropológico- ambiental, posibilita la promoción de valores sociales desde la formación, dirigidos a la creación e interiorización de una cultura de respeto por los entornos naturales donde se desarrollan las comunidades, configurándose a la vez los significados de identidad cultural y colectividad.

De lo anterior se desprende su valor antropológico-ambiental, puesto que la relación de los sujetos con su entorno no se desarrolla de manera lineal, sino más bien desde una red de interrelaciones que desde lo multidimensional comprende la cultura, la economía, lo social, lo político y lo ambiental, siendo éste un aspecto que configura una visión sistémica de lo ambiental y no una limitación de la dimensión ambiental con exclusividad al territorio o a lo físico. Finalmente, los PRAE permiten integrar transversalmente las dimensiones temporales, ética, estética y pedagógica al caracterizar las problemáticas ambientales a partir de las percepciones del imaginario social. Por consiguiente, las proyecciones escolares se deben realizar con fines comunitarios a través del tiempo y con una divulgación de valores a nivel individual, sin por ello desconocerse su componente social teniendo en cuenta la relación entre seres humanos y naturaleza.

De este modo, el abordaje de las realidades socioambientales se convierte en fuente primaria para la formulación de un modelo antropológico-ambiental que pone en diálogo la dimensión antropológica, desde la cual se busca proporcionar elementos propios de la formación desde la concepción del ser humano y los modelos de desarrollo y las prácticas comunitarias con el fin de crear cultura de transformación para el mejoramiento social y subjetivo.

Asimismo, se puede entonces establecer la necesidad de la EA para dar respuesta a las dificultades inherente a las interacciones sociales y ecosistémicas, buscándose así la formación de ciudadanos con responsabilidad ambiental global y local, reconociéndose a la vez que la misma diversidad de contextos presentes en Colombia consigue diversificar la EA para analizar su realidades comunes y diferentes, de manera que puede plantearse como una apuesta por la flexibilización y la transversalización curricular para que estos mismos se puedan considerar como socialmente productivos al concebirse como parte de, de acuerdo a Puiggrós y Gagliano (2004), citados por Garcés (2007), “aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura (...), a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (p. 11).

La necesidad de lo anteriormente mencionado se puso en evidencia tras las experiencias recogidas en las I.E. Villas del sol, I.E. Playa rica e I.E. Tomás Cadavid Restrepo en Colombia y la Escuela Oficial Mixta Ignacio Ramos Praslow en México en la que, como se apreciará a continuación, la concepción de ambiente o medioambiente sigue siendo bastante limitada, aun cuando se cuenta con referentes como los PRAE.

La experiencia permitió evidenciar el valor de la dimensión antropológica-ambiental para los PRAE ya que desde la misma el sujeto puede reconocerse como parte de un sistema al que y que lo afecta de manera directa y/o indirecta, así como en cuanto a su papel como parte de una comunidad, a la vez que el abordaje de los PRAE como herramienta para el desarrollo del modelo antropológico posibilita operar la dimensión ambiental de manera metacognitiva al vincular los saberes específicos propios de la didáctica al desarrollo de competencias ambientales, científicas, críticas, artísticas, socioculturales y socioafectivas, ya que desde su desarrollo transversal educativo-ambiental y comunitario deben proyectar espacios ambientales para la convivencia, la comprensión de la diversidad social, natural y subjetiva donde se caracteriza un sistema de valores por sí mismo, el otro y los otros.

Asimismo, a partir de un análisis categorial de la dimensión ambiental, se pudo confirmar que en mayor o menor grado, la conceptualización de *ambiente* sigue concibiéndose en el imaginario de éste como todo lo que hace parte del entorno que rodea al ser humano, de forma que sigue considerándose como subordinado al mismo. De igual manera, puede evidenciarse la limitación del ambiente a la naturaleza y su cuidado desde una percepción antropocéntrica, particularmente entre los estudiantes de la I.E. Playa Rica e I.E. Villas del Sol, que lo reconocen, bien como los espacios en los que se desarrolla la vida animal y vegetal. Sin embargo, solo en la I.E. Tomás Cadavid Restrepo fue posible reconocer en una de las respuestas la vinculación del ambiente a las relaciones interpersonales, reflejándose así una reflexión más sistémica de éste.

En cuanto a las necesidades y problemáticas ambientales, las basuras son consideradas generalmente como problemática fundamental y posteriormente, como una consecuencia directa de la falta de cultura y conciencia de las personas para arrojar las basuras en los sitios indicados para ser dispuestas, reconociéndose problemáticas y responsabilidades muy similares en todas las instituciones educativas abordadas. En ese sentido, se puede afirmar que, a diferencia de la concepción antropocéntrica de ambiente, en cuanto a las necesidades y problemáticas, los estudiantes al igual que los docentes, reconocen al ser humano como una parte integral de un sistema (ambiente), de manera que la afectación negativa que lleve a cabo a nivel ambiental es una afectación al conjunto de este del cual forma parte.

De las respuestas obtenidas en la I.E. Playa Rica y en la I. E. Villas del Sol, por ejemplo, fue posible apreciar cómo se trasciende la comunidad escolar para involucrar a todo el conjunto de la sociedad, reconociéndose la expansión urbana como uno de los principales factores que impactan sobre el ambiente y la mala gestión industrial de desechos, como en el caso de I. E. Tomás Cadavid Restrepo. Asimismo, en la respuesta de uno de los docentes de la Escuela Ignacio Ramos Praslow en Jalisco, México, se habla nuevamente de la falta de cultura de la ciudadanía a la hora de eliminar los desperdicios y la insuficiencia de botaderos, involucrándose así a las autoridades pertinentes en la problemática.

Las dos primeras evidencias, las referentes al análisis de la dimensión ambiental y de las necesidades y problemáticas ambientales, permiten evidenciar el valor de la dimensión antropológica-ambiental en cuanto a herramienta para promover un rompimiento con la concepción de ambiente como una entidad de alguna manera independiente al ser humano, para entonces fomentar otros aspectos como lo que se contemplan de forma integral en los PRAE en los que no se habla de medio ambiente o sólo de ambiente, sino de una dimensión ambiental desde la cual hace un sistema de valores sociales que en su esencia colectiva toma decisiones a la vez que construye proyectos de sociedad y calidad de vida (MEN, 2005).

Lo anterior responde a la necesidad de llevar los PRAE más allá de la concepción que de los mismos se tiene a nivel escolar, ya que de las experiencias con las cuatro instituciones educativas fue posible concluir que en gran medida el reciclaje y la forestación parecen ser los dos referentes principales cuando se indaga a los estudiantes acerca de los PRAE, en caso de que los mismos sean conocidos por ellos, ya que se revela una limitada apropiación de los Proyectos Ambientales Escolares al limitarse a actividades de reciclaje, siembra de árboles o limpieza de los espacios, casi obviándose los aspectos de convivencia, hábitos, cultura y valores, entre otros, al relegarse a un cuidado del ambiente para beneficio de los seres humanos, no existiendo de ese modo una correspondencia entre éstos como parte del ambiente mismo, sino una aparente correlación de beneficio donde se *ayuda* al ambiente, para que las generaciones presentes y futuras puedan continuar beneficiándose de los recursos naturales concebidos como *medioambiente*, por lo que en este punto también es posible afirmar que, en cierto modo, para los estudiantes de estas instituciones educativas, el concepto de EA y los PRAES resultan siendo casi lo mismo y limitados a, como se mencionó, al reciclaje y la forestación, más de ser concebidos como elementos mediadores y vinculantes entre la dimensión ambiental y la dimensión antropológica.

Conclusiones

A través del recorrido teórico-conceptual se pudo establecer que modelo antropológico-ambiental es una herramienta flexible desde lo curricular y lo práctico-pedagógico. Dicha flexibilidad permite que las instituciones educativas y los docentes puedan generar adaptaciones y/o modificaciones teniendo en cuenta los modelos didáctico-pedagógicos a partir de un reconocimiento previo contextual que permite conocer la población participante y sus sistemas de valores.

El abordaje de los PRAE como herramienta para el desarrollo del modelo antropológico posibilita operar la dimensión ambiental de manera metacognitiva; esto es, vincular los saberes específicos propios de la didáctica al desarrollo de competencias ambientales, científicas, críticas, artísticas, socioculturales y socioafectivas.

Los aportes del modelo antropológico-ambiental para el estudio de las problemáticas ambientales propician nuevos elementos para desarrollar prácticas pedagógicas reconfigurando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la reflexión y construcción común de soluciones a partir del fortalecimiento de las interacciones sociales y educativas. Sin embargo, para que ello tenga lugar, es preciso que desde la conceptualización se indague acerca de los saberes previos y el relacionamiento práctico entre las personas y su entorno natural, pues es a partir de una fase exploratoria que es posible rediseñar elementos y acciones orientados a la interpretación de las realidades contextuales para crear colectivamente acciones pedagógicas en armonía con la naturaleza.

Las edades de los participantes y el tipo de población no afectan de manera significativa el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas promovidas epistemológicamente desde la didáctica como elemento para el diagnóstico y generación de iniciativas ambientales en articulación a los procesos locales y regionales. Esto significa que tanto niños y adolescentes como jóvenes y adultos pueden aprender y proponer frente a sus problemas ambientales, desde el juego, el trabajo colaborativo y la academia.

A nivel escolar, se debe fortalecer la asimilación de conceptos relacionados con la EA ya que se pudo evidenciar una marcada tendencia a reconocer lo ambiental como todo lo que rodea al ser humano y el cuidado de este es limitado al reciclaje y la forestación, principalmente. En este sentido, una manera de fortalecer los grupos de discusión es la formulación de preguntas que vinculen dichos conceptos como un todo sistémico y de recíproca afectación.

De igual manera, es necesaria la consolidación de espacios para la crítica y la reflexión a partir de un modelo antropológico-ambiental para los proyectos ambientales con el fin de promover una mejor y más dinámica socialización de experiencias, particularmente en cuanto a que la transición a una modalidad virtual resultante de la contingencia por el COVID 19 ha evidenciado que la infraestructura necesaria para ello depende en gran medida de las condiciones contextuales de las comunidades. En un sentido similar, las experiencias vividas en este sentido pusieron en evidencia la necesidad de un currículo flexible capaz de adaptarse en el corto plazo a nuevas realidades, ya que no es conveniente adaptarlo a la virtualidad desde su concepción para espacios físicos.

Los PRAE, partiendo de su desarrollo transversal educativo-ambiental y comunitario, deben proyectar espacios ambientales para la convivencia, la comprensión de la diversidad social, natural y subjetiva donde se caracteriza un sistema de valores por sí mismo, el otro y los otros, puesto que el enfoque didáctico y pedagógico de la EA posibilita la capacitación continua y mejoramiento de las prácticas pedagógicas favoreciendo la proyección comunitaria y de vinculación escuela-sociedad.

Referencias/References

- Azula, M., Guayacán, S., León, G., Rodríguez, L., y Umaña, J. (1997). Manual de educación en población – formación para la vida social, familiar e individual. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1994) Procesos cognitivos y currículo. Barcelona: Martínez Roca.
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 33 (133), 114-133. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz y Tierra S.A.
- Galagovsky, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales, el concepto de modelo didáctico analógico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 199 (2), 231-242. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/didactica_especifica/galagovsky_aduriz.pdf
- Garcés, L. (comp.). (2007) ¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización. 1ª Edición. Buenos Aires: Del Signo
- Gómez, M. (2004). El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas. *Revista perspectivas*, 11, pp. 131-140.
- Guerrero, L. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, (33), 178-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a14.pdf>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin, N & Lincoln, I. (eds): *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications. Traducción de Mario E. Perrone.
- Hernández, C., Pantoja, M., Toro, G., Rodríguez, R., y Salazar, J. (2010). Experiencias de educación y cultura solidaria. *Revista UNIMAR*, 56, 27-36. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/197/174>
- Jiménez, J. D. & Perales, F. J. (2002). Modélisation et représentation graphique de concepts. *Bulletin de l'union des Physiciens*, 96, 397- 417.
- Johsua, S. y Dupin, J.J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Leguizamó, A. (2004). *Guía para la conformación, enriquecimiento, manejo y aprovechamiento sostenible del bosque protector productor*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Quebecor World Bogotá.
- Llinás, R., et al. (1994). El reto: ciencia, educación y desarrollo. Colombia en el siglo XXI. En Colombia. *Al filo de la oportunidad*. En Hernández, M., Ortiz, S. y Vasco, C. (Eds.) (pp. 29-45). Bogotá:

Tercer Mundo Editores. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

- Luffiego, M. y Rabadán, J.M. (2000). La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), pp. 473-486.
- MEN. (2005). Educar para el desarrollo sostenible. Altablero 36. Gobierno de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Minambiente y MEN. (2002). Política nacional de educación ambiental SINA. Recuperado de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf
- Mockus, Antanas. (2002). Lugar de la pedagogía en las Universidades. En *Reforma Académica*. Bogotá: Documentos. Universidad Nacional de Colombia. p.127
- Morales, S. J. (2017). Expedición botánica: un análisis desde la antropología y la formación (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5729/1/Expedicion_Botanica_Analisis_Morales_2017.pdf
- Mosquera, J., y Flórez, C. (2009). Naturaleza, políticas públicas y derechos humanos. Hacia una concepción legal de la relación ser humano-naturaleza. *Nova et Vetera*, 19(1), 67-78. Recuperado de: https://www.academia.edu/3359796/naturaleza_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_y_derechos_humanos_hacia_una_concepci%C3%B3n_legal_de_la_relaci%C3%B3n_ser_humano_naturaleza1
- Obando, L. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, 33, 178-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a14.pdf>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos en educación Ambiental*, 1(2), 7-27. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf
- Toscano, D. (2007). Certificación ecológica y normatividad. En manual técnico de capacitación para la preparación, uso, manejo y certificación de productos para una agricultura ecológica. Bogotá: Imagen Editorial.

Sobre la autora/About the author

Shirley Juliana Morales García es Docente de Ciencias naturales y educación ambiental de la institución Educativa Playa Rica del municipio de Bello Antioquia, Colombia. Es normalista superior con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental (ESMA), Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales y Educación Ambiental (UDEA) , Magister en Ciencias de la educación (USB) y Doctora en Desarrollo de la educación (UNIVDEP). Con experiencia en el sector público de (12 años), referente a la educación básica primaria, básica secundaria y para adultos. Se desempeña como profesional de la educación con la capacidad de comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de la labor pedagógica..

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)