

THÈSE DOCTORALE

**L'appropriation de la politique nationale de
l'éducation relative à l'environnement dans le cadre
d'une politique publique.**

Le cas colombien : Les CIDEA projets d'action locale

Thèse présentée par :

Maritza Torres Carrasco

Pour l'obtention du grade de :

Docteure en Sciences

Sous la direction de :

Professeur Serge Schmitz

Septembre 2022

THÈSE DOCTORALE

**L'appropriation de la politique nationale de l'éducation
relative à l'environnement dans le cadre d'une politique
publique.**

Le cas colombien : Les CIDEA projets d'action locale

Directeur de Thèse

Prof. Serge Schmitz

Membres du Jury

Prof. Pierre Ozer

Prof. Marianne Von Frenckell

Prof. Christine Partoune

Prof. Lucie Sauvé

Prof. Valeria Paul Carril

Septembre 2022



UNIVERSIDAD DE LIÈGE
FACULTAD DE CIENCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

TESIS DOCTORAL

**La Apropiación de la Política Nacional de Educación
Ambiental en el contexto de una
Política Pública.**

El caso colombiano: Los CIDEA Proyectos de acción local

Tesis presentada por:
Maritza Torres Carrasco

Para optar por el grado de:
Doctora en Ciencias

Bajo la dirección de:
Profesor Serge Schmitz

Septiembre 2022

TESIS DOCTORAL

**La Apropiación de la Política Nacional de Educación
Ambiental en el contexto de una
Política Pública.**

El caso colombiano: Los CIDEA Proyectos de acción local

Dirección de Tesis

Prof. Serge Schmitz

Miembros del jurado

Prof. Pierre Ozer

Prof. Marianne Von Frenckell

Prof. Christine Partoune

Prof. Lucie Sauvé

Prof. Valeria Paul Carril

Septiembre 2022

AGRADECIMIENTOS

“Todo mi conocimiento del mundo, aun mi conocimiento científico, es obtenido desde mi punto de vista particular, o desde alguna experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no tienen significado”.
(Merleau-Ponty citado por Abram, 1996)

Expreso mis sinceros agradecimientos al Profesor Serge Schmitz por su dirección como promotor de mi tesis y por su valioso acompañamiento académico a lo largo del proceso. Para él mis reconocimientos por la asertividad de sus reflexiones académicas y sugerencias siempre constructivas, sobre la estructura y los avances de la investigación; aspectos que fueron esenciales para la seguridad de mis razonamientos y la culminación de este proyecto.

Extiendo, igualmente, mis agradecimientos a los miembros del Comité de Tesis y del Jurado: los Profesores Pierre Ozer, Lucie Sauvé, Marianne Von Frenckell, Christine Partoune y Valeria Paul Carril, por su compromiso y valiosas sugerencias que posibilitaron la culminación de este proceso.

Mis agradecimientos infinitos a la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” en la que desarrollo mis actividades de docencia e investigación en Colombia y al Ministerio de Educación Nacional, los cuales, desde el origen del Programa de Educación Ambiental, se configuran como factor “clave” para la instalación de la tesis en el seno de su estrategia de formación para los actores comprometidos con la institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo territorial.

Reconocimientos al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y a las Corporaciones Autónomas Regionales - CAR (autoridades ambientales) por su compromiso, como parte de los actores que conforman los CIDEA (objeto de la tesis), en la gestión sistémica de la educación ambiental en los ámbitos locales y regionales del territorio nacional.

A los profesionales del Programa-MEN que participaron en la estrategia de formación (investigación) del programa (origen de la tesis), como formadores de los actores CIDEA en las diferentes regiones del país, y especialmente a Carol Rodríguez, Carmen Alicia Peña y Elsy Castillo quienes en esta última etapa me acompañaron con su apoyo solidario y con quienes existe una proximidad no sólo en el desarrollo profesional, sino como compañeras de ruta y como pares en el sentir y en la mirada proyectiva de la EA en Colombia. A Gabriela Lizarazo, mi gratitud infinita por su acompañamiento incondicional en la asistencia técnica y operativa de este proyecto.

A los actores de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA en Colombia, instalados en los diversos contextos territoriales del país, partícipes del proceso de formación-investigación, desde sus orígenes, y que hoy son garantes de la construcción

participativa de la Política de Educación Ambiental en el desarrollo local del territorio. Actores estos, inspiradores del trabajo de investigación, quienes abrieron las puertas a la búsqueda de sentido y significación de la educación ambiental y al cambio de la cultura ambiental del país.

Agradecimientos especiales a los pares académicos y amigos, con quienes compartimos ideales, proyectos y sueños de cambio de las realidades ambientales del mundo, desde las apuestas políticas de la educación ambiental y su influencia en la transformación social.

A la profesora **Lucie Sauvé**, fundadora del Centro de Investigación en Educación Ambiental y Eco-ciudadanía, Universidad de Quebec (Montreal-Canadá), por su apoyo incondicional al desarrollo de esta tesis, desde su conocimiento de la investigación y la educación ambiental, así como por su gentileza y disposición para compartirlo. Gracias por su invaluable amistad y su reconocimiento al proceso de formación de los actores de la educación ambiental en Colombia.

Al profesor **Javier García Gómez** de la Universidad de Valencia (España), por su participación en el Comité de Tesis, durante un periodo importante del desarrollo de mi investigación, y por la apertura de espacios académicos, para la socialización de sus avances e impactos en la Política de Educación Ambiental en Colombia. Gracias por su apoyo y su amistad incondicional, siempre presentes en el crecimiento y evolución de esta tesis.

Al profesor **Louis Goffin** – Fundación Universitaria de Luxemburgo (Bélgica), por su contribución a mi conocimiento del ambiente, desde su apertura al pensamiento sistémico, su esquema revelador para la interpretación de situaciones y problemas ambientales, y su valioso sistema ético para la educación ambiental. Gracias por su amistad y hospitalidad, que junto con su esposa Françoise me han brindado en Athus, que ha sido un lugar cálido de acogida en Bélgica, en todas mis estancias durante la trayectoria de la tesis.

A los profesores **Juan Manuel González** – Universidad de Los Andes (Colombia) por sus valiosos aportes en los inicios de la tesis y la valoración de sus impactos en la sostenibilidad de la Política de Educación Ambiental en el país, y **Alain Boutet**, profesor y Exdirector de Relaciones Internacionales en diversas universidades canadienses; por de la investigación sobre la educación ambiental en Colombia y su pertinencia como alternativa de cambio de sus realidades de conflicto y violencia social. Gracias por su reconocimiento a nuestro trabajo y su aprecio por este territorio.

¡En fin! Mis reconocimientos especiales a los actores de la comunidad de conocimiento de la educación ambiental en Colombia, quienes mantuvieron mi inspiración en este proceso de investigación y su instalación efectiva en el territorio, desde mis búsquedas de cambios fundamentales en la educación: mi apuesta política y mi carta de navegación, desde el sueño de un país formado en la cultura ambiental sostenible y, en general, a todos aquellos que hoy, a través de los avances de la Política en el territorio, se sienten incluidos en ella.

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le champ de l'éducation environnementale en tant que transformation sociale, et dans les perspectives de la Constitution politique de Colombie (1991), pour une nouvelle conception d'un pays qui amorce sa transition d'un Etat de droit à un Etat social de droit: une république unitaire, démocratique, participative et pluraliste, incorporant dans ses énoncés et sa structure la problématique environnementale et le développement comme fondements des droits collectifs et de l'environnement : la formation à la culture environnementale durable pour le pays.

Nous présentons la construction d'une historicité qui, dans la perspective du processus d'institutionnalisation de l'éducation environnementale, promu par le Programme d'Education environnementale du ministère de l'Education nationale et de sa stratégie de formation-recherche, rend compte des aspects pertinents pour l'origine et l'évolution des stratégies de la politique d'incorporation de l'éducation environnementale dans le développement territorial ; et notamment la stratégie des Comités techniques interinstitutionnels de l'éducation environnementale (CIDEA pour son sigle en espagnol), objet de notre recherche, dans douze départements du pays (voir les objectifs et les résultats de la thèse).

Tels sont les paradigmes, les approches et les perspectives de cette recherche, ainsi que les outils stratégiques pour leur développement. La recherche qualitative et la perspective critique sociale sont ici des axes de réflexion critique et d'interprétation de l'expérience de formation du programme pour les CIDEA et leur incidence de caractérisation. La thèse est donc "une recherche à partir du développement de cette stratégie", associée aux besoins des acteurs de ces comités et à l'attitude particulière de la recherche/chercheuse ; son rôle est double, en tant que narratrice et interprète (historicité de l'expérience) et en tant que formatrice et chercheuse, au centre de la stratégie, dont le regard et l'axe de mobilité alternent entre "dedans et dehors" (Chapitre II).

Nous présentons les concepts associés à l'*éducation environnementale*, à la *politique publique* et à l'*institutionnalisation*, en lien avec les approches théoriques contribuant à l'approfondissement de l'interprétation de l'expérience de formation des CIDEA ainsi qu'à l'élargissement du regard pragmatique et de sa projection pour le renforcement des CIDEA, pour une incorporation de l'éducation environnementale dans le développement territorial. *L'histoire du temps présent* est assumée par la recherche comme approche théorique pertinente de l'historicité des comités, en lien avec la trajectoire historique du *Programme-MEN* et de sa stratégie, par le biais des concepts suivants : "expérience située", "narration", événement", caractérisés par le regard critique sur les faits historiques en "temps courts", associés aux réalités sociales en vigueur ; c'est le cas particulier de l'expérience du CIDEA (*Chapitre III*).

Nous présentons en outre la construction de l'historicité du *Programme-MEN*, à l'origine de la Politique d'éducation environnementale et de l'émergence des CIDEA. Cette expérience, significative pour l'appropriation de cette éducation, est stratégique pour la réalisation de la Politique dans le développement institutionnel et territorial du pays. Ces aspects, importants pour l'interprétation et la compréhension de phénomènes liés aux situations environnementales et à l'éducation environnementale, sont liés à la politique publique, et répondent à des problématiques "contemporaines et urgentes" pour la vie du pays, telles que les crises environnementales et le développement.

Le *Programme-MEN*, ainsi que sa stratégie de formation-recherche CIDEA sont ici le véhicule du voyage dans l'histoire d'un processus, avec d'importantes implications dans l'historicité de la Politique d'éducation environnementale ainsi que dans celle du CIDEA. Ainsi se définissent les étapes du Programme, porteuses d'une information privilégiée pour l'histoire et la caractérisation des CIDEA, et pour la confirmation de la relation de coexistence Programme-politique-CIDEA. Emerge alors, comme l'un des résultats de la thèse, la production de l'histoire inédite de ce *processus d'institutionnalisation* et ses expériences sur le territoire (*Chapitre IV*).

L'expérience des CIDEA (expérience située), circonscrite à l'historicité du Programme, apparaît dans sa relation spécifique à la Stratégie de formation-recherche, afin d'approfondir la connaissance en éducation environnementale et ses projections d'incorporation dans le développement institutionnel et territorial du pays ; aspects intéressants pour les objectifs de la thèse, compte tenu des implications de cette relation, non seulement dans la caractérisation des CIDEA, mais aussi, simultanément, dans la caractérisation propre de cette même stratégie, dans une dynamique de performance : *une transformation réciproque*.

C'est dans ce contexte que la stratégie de formation spécifique pour la diversité et la pluralité des acteurs institutionnels et non institutionnels conformant les CIDEA se consolide, comme événement transcendantal du processus d'institutionnalisation de l'éducation environnementale en Colombie ; par conséquent, comme facteur indispensable à l'évolution et au renforcement des conditions *sine qua non* de ces comités, pour la réalisation et l'appropriation de la Politique de l'éducation environnementale sur le territoire, fondamentaux pour sa caractérisation (objet et objectif spécifique de la thèse) (*Chapitre V*).

Enfin nous présentons, comme résultats de la recherche, les éléments théorico-conceptuels qui, en relation avec le champ empirique des CIDEA, ont permis d'avancer dans la caractérisation : *les petits systèmes sociaux émergents* qui intègrent la dimension environnementale comme leur axe de mobilisation et de projection, dans la transformation des réalités environnementales et de l'éducation environnementale dans le cadre territorial du pays. Nous enregistrons ici une découverte d'une importance majeure pour la recherche : notre approche d'un système de caractérisation des CIDEA en Colombie, consolidant des aspects repris de l'historicité et

interprétés du point de vue inductif, et jouant un rôle fondamental dans les résultats finals. Cette découverte transcende les objectifs et les portées propres de la recherche, et ouvre un espace privilégié pour la définition de nouveaux projets, aussi bien dans le champ territorial colombien que pour l'exploration d'autres espaces, orientés vers l'approfondissement de cette perspective historique de l'éducation environnementale (*Chapitre VI*).

ABSTRACT

This thesis focuses on environmental education, recognized as a commitment to social transformation. Environmental education fits within the horizons of the Political Constitution of Colombia (1991) and is pertinent to the new conception of the country, which is transitioning from a State of Law to a Social State of Law. The country is on a path towards becoming a unitary, democratic, participatory, and pluralist republic, which incorporates the problem of the environment and development in its statements and structure, as the basis of collective rights and the environment (title II, chapter 3). This formation of a sustainable environmental culture for the country is one of the challenges facing environmental education.

We present the construction of a historicity that, based on the institutionalization of environmental education, promoted by the Ministry of National Education's Environmental Education Program and its training-research strategy, describes the origin and evolution of the Policy's strategies aimed at incorporating environmental education in territorial development. In particular, this refers to the Interinstitutional Technical Committees for Environmental Education CIDEA strategy, which is the object of our research, in twelve of the country's departments (objectives and scope of the thesis).

We present the study's guiding paradigms, approaches, and perspectives, and the strategic instruments used for their development. Qualitative research and the critical-social perspective are highlighted as axes of critical reflection and interpretation of the CIDEA Program's training experience and its incidence in their characterization. The thesis is positioned as "a research that emerges from the development of such strategy", associated to the needs of the actors that make up these committees and to the singular position of the research/researcher: her double role as narrator and interpreter (historicity of the experience), and as trainer and researcher, located in the center of the strategy, whose gaze and axis of mobility transit "inside and outside" of this strategy (*Chapter II*).

We present the concepts associated with environmental education, public policy, and institutionalization, in relation to the theoretical approaches, which contribute to further explore the training experience of the CIDEAs, and to expand the paradigmatic views and their projection in strengthening them, to incorporate environmental education in territorial development. The study employs a history of the present time as the theoretical approach to the historicity of the committees, in relation to the historical trajectory of the *Program-MEN*, and of its strategy. This involves concepts such as "situated experience", "narration" and "event", characterized by their critical view of the historical facts in "short periods of time", associated to current social realities, as is the case of the CIDEA experience (*Chapter III*).

We also present the construction of the historicity of the *Program-MEN*, the origin of the Environmental Education Policy, and of the emergence of the CIDEA. The latter is relevant for the appropriation of environmental education, and strategic for Policy's implementation in the country's institutional and territorial development. These aspects serve to interpret phenomena associated with environmental situations and environmental education, in relation to public policy. They respond to the country's "contemporary and urgent" problems, such as the environmental and development crises.

The Program and its CIDEA training-research strategy serve to journey into the history of a process with important implications in the historicity of the Environmental Education Policy and that of the CIDEAs themselves. It is based on this that the stages of the Program are defined, carrying privileged information for the CIDEAs' history and characterization and for the confirmation of Program ↔ Policy ↔ CIDEAs coexistence. This thesis therefore presents an unpublished history of this institutionalization process and its experiences in the territory (*Chapter IV*).

The CIDEA experience (situated experience) is presented, circumscribed in the historicity of the Program, based on the specific relationship that they establish with their training-research strategy, to further their knowledge in environmental education and their projections of incorporation into the country's institutional and territorial development. This is an issue of interest for the objectives of the thesis, because of the implications of this relationship on the characterization of the CIDEA and in that of the strategy itself. This creates a *reciprocal transformation* performance dynamic.

It is in this context that the specific training strategy for the diversity and plurality of institutional and non-institutional actors that make up the CIDEAs is consolidated as the transcendental event in the institutionalization of environmental education in Colombia. And, consequently, as an indispensable factor for the evolution and strengthening of the sine qua-non conditions of these committees, for the concretion and appropriation of the Environmental Education Policy in Colombia (specific object and objective of the thesis) (*Chapter V*).

Finally, we present the theoretical-conceptual elements that, in relation to the empirical field of the CIDEAs, allowed us to characterize them as small emerging social systems that incorporate the environmental dimension as their axis of mobilization and projection, in the transformation of environmental realities, and environmental education in the country. One of our important findings involves our approach to a system of characterization of the CIDEAs in Colombia, which consolidates the aspects taken from the historicity and interpreted based on the inductive approach that was instrumental in the final results. This finding transcends the objectives and scope of the research and opens a privileged space for the definition of new projects both in Colombia and abroad, focusing on the deepening of this investigative-historical view of environmental education.

RESUMEN

Esta tesis se ubica en el ámbito de la educación ambiental, reconocida como una apuesta de transformación social, y relacionada con los horizontes de la Constitución Política de Colombia (1991), que ha sido relevantes para la nueva concepción de país que inicia su tránsito de un Estado de Derecho hacia un Estado Social de Derecho: una república unitaria, democrática, participativa y pluralista, que incorpora en sus enunciados y estructura, la problemática del ambiente y el desarrollo, como fundamento de los derechos colectivos y del ambiente (título II, capítulo 3). Aspecto de interés para uno de los retos de la educación ambiental, como es la formación de una cultura ambiental sostenible para el país.

Presentamos la construcción de una historicidad que, desde la trayectoria de la institucionalización de la educación ambiental, promovido por el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación (en adelante se identificará como *Programa-MEN*) y de su estrategia de formación-investigación; da cuenta de los aspectos relevantes para el origen y evolución de las estrategias de la Política de Educación Ambiental encaminadas a incorporar el tema en el desarrollo territorial, y, particularmente: los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, objeto de la investigación, implementados en doce departamentos del país (objetivos y alcances de la tesis).

Desde el punto de vista metodológico, la investigación cualitativa y la perspectiva crítico-social son asumidos por la tesis como ejes de reflexión crítica e interpretación de la experiencia de formación del *Programa-MEN* para los CIDEA y su incidencia en la caracterización de los mismos. La tesis se posiciona como “una investigación que emerge del desarrollo de dicha estrategia”, asociada a las necesidades de los actores que conforman estos comités y a la postura singular de la investigación/investigadora: su doble rol como narradora e interprete (historicidad de la experiencia) y, como formadora y a la vez, investigadora, ubicada en el centro de la estrategia; por ello, su mirada y eje de movilidad transitan en el “adentro y el afuera” de la misma (*Cap. II*).

Incorporamos los conceptos asociados a la *educación ambiental*, la *política pública* y la *institucionalización*, en relación con las aproximaciones teóricas que contribuyen en la interpretación de la experiencia de formación de los CIDEA, en el contexto de sus propósitos de incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial. La *historia del tiempo presente* es asumida como la aproximación teórica pertinente a la historicidad de los comités, en relación con la trayectoria histórica del *Programa-MEN*, y de su estrategia, a través de los conceptos: “experiencia situada”, “narración” y “acontecimiento”, caracterizados por su mirada crítica de los hechos históricos en “tiempos cortos”, asociados a realidades sociales vigentes, caso particular de la experiencia CIDEA. (*Cap. III*).

Presentamos además la construcción de la historicidad del *Programa-MEN*, fuente de origen de la Política de Educación Ambiental y de la emergencia de los CIDEA, experiencia estratégica para la apropiación de la educación ambiental y la concreción de la Política en el desarrollo territorial del país. Aspectos de interés, para la interpretación de fenómenos asociados a las situaciones ambientales y de la educación ambiental, en relación con la política pública, que responden a problemáticas “contemporáneas y urgentes” para la vida del país, como son las crisis ambientales.

El *Programa-MEN* y su estrategia de formación-investigación CIDEA se comportan aquí, como el vehículo para realizar el viaje en la historia de un proceso, con implicaciones importantes en la historicidad de la Política de educación ambiental y, la de los propios CIDEA; desde lo cual se definen las etapas del Programa, portadoras de información privilegiada para la historia y caracterización de los CIDEA y para la confirmación de la relación de coexistencia: Programa ↔ Política ↔ CIDEA. Emerge así, como un resultado de la tesis, la producción de la historia inédita de este *proceso de institucionalización* y sus experiencias en el territorio (*Cap. IV*).

La experiencia de los CIDEA (experiencia situada) se presenta, circunscrita en la historicidad del Programa, desde la relación específica que ellos establecen con su estrategia de formación-investigación, para la profundización de su conocimiento en educación ambiental y sus proyecciones de incorporación en el desarrollo institucional y territorial del país. Aspecto de interés para los objetivos de la tesis, desde las implicaciones de esta relación no solo, en la caracterización de los CIDEA sino, en simultaneidad, en la propia caracterización de la mencionada estrategia, generando una dinámica de performance: *transformación recíproca*.

Es en este contexto que, la estrategia de formación específica para la diversidad y pluralidad de actores institucionales y no institucionales que conforman los CIDEA, se consolida como el acontecimiento trascendental del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia y, en consecuencia, como factor indispensable para la evolución y el fortalecimiento de las condiciones sine qua-non de estos comités, para la concreción y apropiación de la Política de Educación Ambiental en el territorio, lo cual es fundamental para su caracterización (objeto y objetivo específico de la tesis) (*Cap. V*).

Finalmente, como resultado de la investigación presentamos los elementos teórico-conceptuales que, en relación con el campo empírico de los CIDEA, permitieron avanzar en su caracterización como: *pequeños sistemas sociales emergentes*, que incorporan la dimensión ambiental como su eje de movilización y proyección, en la transformación de las realidades ambientales y de la educación ambiental en el ámbito territorial. Registramos aquí: nuestra aproximación a un sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia, como un hallazgo que consolida los aspectos retomados de la historicidad e interpretados desde el enfoque inductivo que fue fundamental para nuestros resultados finales. Lo anterior, trasciende los objetivos y alcances de la investigación y nos abre un espacio privilegiado para nuevos proyectos en el contexto colombiano y para la exploración de otros escenarios, orientados a la profundización de esta mirada investigativo-histórica de la educación ambiental (*Cap. VI*).

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. CONTEXTO, PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS 1	1
1.1. Colombia: situación territorial, integración y complejidad. Contexto general.....	1
1.1.1. Colombia: unidad territorial estratégica.....	2
1.1.1.1. Configuración espacial	4
1.1.1.2. Organización regional	9
1.1.2. Colombia: territorio pluriétnico, multicultural y regional	12
1.1.2.1. Aspectos demográficos determinantes en la distribución espacial de pobladores y servicios	12
1.1.2.2. Aspectos asociados a las dinámicas de producción del país	17
1.1.2.3. La diversidad cultural que caracteriza al país	19
1.1.3. Colombia: Sistema Socio-Político Democrático	22
1.1.3.1. Elementos asociados a su origen, evolución y proyecciones	22
1.1.3.2. Elementos asociados a la educación en las nuevas apuestas de Estado: hacia la construcción de una nueva ciudadanía en Colombia	26
1.2. La situación de la educación ambiental: marcos ambientales y educativos	32
1.2.1. Elementos asociados a la situación ambiental	33
1.2.1.1. La inclusión de lo ambiental en la nueva constitución nacional	33
1.2.1.2. El Sistema Nacional Ambiental -SINA: Un marco para la institucionalidad ambiental en Colombia	34
1.2.2. El sistema educativo en el marco del Sistema Nacional Ambiental	39
1.2.2.1. Orígenes de la educación en Colombia	39
1.2.2.2. La educación en la Constitución Política de 1991	39
1.2.3. La situación de la educación ambiental en las realidades institucionales ambientales y educativas del país	41
1.2.3.1. Las propuestas formativas implicadas en el fortalecimiento de la educación ambiental en el país	42
1.2.3.2. Los instrumentos técnicos y políticos para la gestión de la educación ambiental en los ámbitos nacional y territorial	44
1.2.3.3. Las experiencias de educación ambiental instaladas en el ámbito nacional y territorial del país	45
1.2.3.4. Elementos de dificultad presentes en la situación actual del proceso de incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país	46
1.3. Aspectos asociados al objeto y desarrollos de la tesis	48
1.3.1. Ubicación del trabajo investigativo	49

1.3.2. Problemática de la investigación	51
1.3.2.1. Antecedentes	51
1.3.2.2. Emergencia de la problemática específica de la tesis	53
1.3.2.3. Preocupaciones investigativas de la tesis	54
1.3.2.4. Preguntas asociadas al trabajo investigativo	55
1.3.3. Objeto, alcances y objetivos	56
1.3.4. Impactos y proyecciones	57
1.3.5. Conceptos “clave” para el proceso investigativo	57
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	60
2.1. Paradigmas, enfoques y perspectivas	60
2.1.1. Una investigación de tipo socio-crítico	61
2.2. Concepción de investigación de la tesis	64
2.2.1. La relación entre la Estrategia de formación-investigación de los CIDEA y la investigación	65
2.2.2. Aspectos asociados a la postura de la investigación	66
2.2.2.1. La aproximación histórica	66
2.2.2.2. La aproximación política	67
2.2.2.3. La aproximación educativa	68
2.2.2.4. La hermenéutica y su relación con la interpretación y comprensión de las realidades	70
2.2.2.5. Postura de investigación	71
2.3. Estructura estratégica de la investigación	73
2.3.1. Población vinculada a la Estrategia de formación-investigación CIDEA, desde los propósitos del Programa y la Política de Educación Ambiental	73
2.3.1.1. Aspectos generales	74
2.3.1.2. Aspectos particulares	75
2.3.2. Aspectos asociados al desarrollo estratégico y operativo de la tesis	82
2.3.2.1. La relación directa de la investigación con los protagonistas de la historia .	82
2.3.2.2. Una “documentación densa y abundante, producida y en circulación	84
2.3.2.3. Presentación de la “experiencia situada” de formación de los doce CIDEA vinculados a la estrategia de formación-investigación en el contexto de la Política de Educación Ambiental en las dinámicas del desarrollo territorial del país	93
2.4. Aspectos relevantes para la discusión	95
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	
3.1. Una mirada al ambiente y el desarrollo como componentes fundamentales de la formación y la educación ambiental: concepciones, implicaciones y proyecciones.....	99

3.1.1. Visión sistémica del ambiente. El eco-socio-sistema, un concepto fundamental para su análisis, comprensión, y proyecciones. Reflexión crítica al Desarrollo	102
3.1.1.1. El ambiente y el desarrollo, dos conceptos y una relación indisociable. Reflexiones críticas asociadas a la mirada del desarrollo de la sociedad actual y su influencia en la educación ambiental	104
3.1.2. La visión sistémica del ambiente: resultado de la interacción entre el sistema natural y el sistema social mediado por la cultura. Reflexión crítica: escisión naturaleza-sociedad	107
3.1.2.1. Una reflexión crítica al desarrollo y la aproximación a modelos centrados en un nuevo sistema ético-político, en relación con los contextos socioculturales ...	109
3.1.3. La visión sistémica del ambiente en el contexto del pensamiento ecologizado fundado en el principio de la auto-eco-organización. Una aproximación desde la interacción ecología-política-filosofía	110
3.1.3.1. Reflexión crítica sobre el desarrollo imperante: nuevas miradas y una vía para el cambio fundamental de su rumbo en la sociedad	113
3.1.4. Reflexión crítica sobre el desarrollo y su relación con la educación ambiental fundada en el concepto de sostenibilidad	114
3.2. Educación ambiental: una mirada a través de diferentes aproximaciones que consolidan su perspectiva crítico social y su pertinencia en la transformación de la educación y de la sociedad	117
3.2.1. Orígenes y desarrollos de las apuestas y concepciones de la educación ambiental: contexto y perspectiva histórica	117
3.2.1.1. Primera aproximación: Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi, Georgia (URSS). Octubre de 1977	118
3.2.1.2. Segunda aproximación: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo o Cumbre de Río. Río de Janeiro, Brasil. Junio de 1992	120
3.2.1.3. Tercera aproximación: Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente y la Sociedad: Educación para la Sensibilización del Público sobre la Sostenibilidad. Tsalónica, Grecia. 8 a 12 de diciembre de 1997	122
3.2.2. La educación ambiental. Apuestas conceptuales y estratégicas, pertinentes para la interpretación de los contextos sociales y la comprensión de sus realidades ambientales	124
3.2.2.1. La educación ambiental y su dimensión ética. Ubicación de un sistema axiológico pertinente a la visión sistémica del ambiente y la comprensión de la complejidad de las problemáticas ambientales	125
3.2.2.2. La educación ambiental. Una apuesta para la transformación de la educación, del quehacer pedagógico, del pensamiento, y de la manera de acceder al conocimiento significativo de las realidades ambientales	125

3.2.3. Conceptos implicados en las aproximaciones de la educación ambiental en el marco de su perspectiva crítico-social y sus proyecciones hacia la apropiación de las realidades ambientales	127
3.2.3.1. Concepto de participación: su incidencia en los procesos de apropiación del conocimiento y su proyección en la comprensión de las realidades ambientales/sociales	128
3.2.3.2. El concepto de formación en la perspectiva de la educación ambiental: una apuesta de cambio en la educación y sus implicaciones en la transformación de la sociedad	136
3.2.3.3. La investigación en educación ambiental. Aproximaciones asociadas a las reflexiones sobre su proyección hacia los procesos formativos	141
3.2.3.4. Retos y desafíos de la educación ambiental, de la formación ciudadana. Apuestas y proyecciones que configuran el contexto de transformación de la sociedad	144
3.3. La política pública. Aportes a la reflexión crítica en el marco de las apuestas y retos de institucionalización de la educación ambiental	148
3.3.1. Referentes teóricos de la política pública asociados al paradigma objetivista de la modernidad	149
3.3.1.1. Reflexión crítica sobre la política pública y su relación con la educación ambiental	150
3.3.1.2. Otras miradas de apoyo a las reflexiones críticas de la investigación sobre la política pública, asociadas a nuevos paradigmas relacionados con las posturas postmodernas del conocimiento	154
3.3.2. La institucionalización de la educación ambiental y sus implicaciones conceptuales y estratégicas (marco político)	157
3.3.2.1. Concepto de institución	157
3.3.2.2. La relación del concepto de institución y las instituciones que “incorporan” la propuesta de educación ambiental en el contexto de sus apuestas políticas	159
3.3.2.3. Concepción de institucionalización	159
3.4. Aspectos relevantes para la discusión	160

CAPITULO IV. LA HISTORICIDAD DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COLOMBIA	162
4.1. El Programa Nacional de Educación Ambiental: una construcción histórica y su relación con el campo de constitución de los CIDEA	167
4.1.1. Antecedentes	167

4.1.2. Etapas de desarrollo del Programa Nacional de Educación Ambiental: construcción histórica	170
4.1.2.1. Etapa de exploración (1992-1996)	171
4.1.2.2. Etapa de profundización (1996-2001/2002)	177
4.1.2.3. Etapa de Proyección (2001/2002-2012)	184
4.1.3. Hacia un marco general de interpretación del origen y evolución del Programa de Educación Ambiental	194
4.1.3.1. Ubicación del eje central de la estrategia de formación-investigación en cada una de las etapas en el marco de los propósitos del Programa de Educación Ambiental	194
4.1.3.2. Aspectos que caracterizan las dinámicas estructurales y estratégicas de las diferentes etapas históricas del Programa de Educación Ambiental	194
4.1.3.3. Eventos que constituyen la dinámica estructural de las etapas y factores de proyección	195
4.1.4. Desarrollo, evolución y consolidación del Programa: Periodo 2002-2012	196
4.1.4.1. Elementos relevantes para la evolución conceptual y estratégica del Programa en el presente periodo	196
4.1.4.2. Propósito general del Programa-MEN	201
4.1.4.3. Propósitos particulares	201
4.1.4.4. Estructura y funcionamiento del Programa de Educación Ambiental	203
4.1.4.5. La Propuesta de formación del Programa de Educación Ambiental	208
4.1.4.6. Marco estratégico y proyectivo del Programa de Educación Ambiental	217
4.1.4.7. Avances asociados a la consolidación del Programa de Educación Ambiental en el territorio	218
4.1.4.8. Emergencia de elementos favorables a la sostenibilidad del Programa y su proyección a la sostenibilidad de la educación ambiental en el país	227
4.2. Origen y evolución de la Política Nacional de Educación Ambiental	229
4.2.1. Aspectos Generales	229
4.2.2. Retos Particulares	231
4.2.3. La Política Nacional de Educación Ambiental: instalada como proceso y como instrumento	233
4.2.3.1. Como Proceso	233
4.2.3.2. Como Instrumento	238
4.3. El Programa y su relación de interdependencia con la Política Nacional de Educación Ambiental	248
4.3.1. La coexistencia Programa ↔ Política y su incidencia en el proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país	250
4.3.2. La institucionalización de la educación ambiental: una experiencia de legitimación técnico-política y pedagógica	256

4.3.2.1. Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA): y su legitimación en el marco de la Política de Educación Ambiental - SINA. Relación Política ↔ CIDEA	257
4.3.2.2. Los CIDEA y su relación con la estrategia de formación-investigación del Programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Relación Política ↔ Programa ↔ CIDEA	259
4.3.2.3. Aspectos relevantes para la caracterización del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia	260
4.4. Aspectos relevantes para la discusión	263

CAPÍTULO V. LA HISTORICIDAD DE LOS COMITÉS TÉCNICOS INTERINSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA TRAYECTORIA ESTRATÉGICA PARA SU CARACTERIZACIÓN

5.1. Etapa de Exploración del Programa (1992-1996): Momentos “clave” para la caracterización de los CIDEA	266
5.1.1. Antecedentes	267
5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA: Emergencia de pistas para la definición de estructuras pertinentes a la instalación de la educación ambiental en el ámbito territorial	270
5.1.3. Reflexiones críticas: Identificación de elementos relevantes para la comprensión del origen e identidad de los CIDEA, en el marco de su caracterización	273
5.2. Etapa de Profundización del Programa (1996-2001/2002): Momentos “clave” para la Continuidad de la Historia y Evolución de los CIDEA	277
5.2.1. Antecedentes	277
5.2.2. Momentos “Clave” para la Historicidad de los CIDEA	281
5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999) Implementación del Proyecto: Incorporación de la Dimensión Ambiental en Áreas Rurales y Pequeño Urbanas del País (MEN-BID)	281
5.2.2.2. Momento 2: (1999- 2001). El Redimensionamiento de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental, como Mecanismos- Escenarios de Participación para la Gestión del Tema en el Territorio	284
5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas: elementos para la comprensión de aspectos relevantes en la caracterización de los CIDEA, desde su posicionamiento explícito como “espacios de coordinación interinstitucional”	288
5.3. Etapa de Proyección del Programa (2001/2002-2012): Marco de ubicación de la relación que se establece entre la Estrategia de formación-investigación del Programa- MEN y la caracterización de los CIDEA	292
5.3.1. Antecedentes	292

5.3.1.1. La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios de Educación y del Medio Ambiente, y su Relación con la Historia de los CIDEA	298
5.3.1.2. Aspectos asociados a la inclusión estratégica de los CIDEA en las dinámicas de formación-investigación del Programa y su relación con la formación de la Política Nacional de Educación Ambiental: política pública	300
5.3.2. Momentos “Clave” para la historicidad de los CIDEA	301
5.3.2.1 Momento 1: (2001–2005) Incorporación de las necesidades de formación de los CIDEA en la Estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN	306
5.4. Aspectos relevantes para la discusión	411
5.4.1. Síntesis gráfica de la Estrategia de formación-investigación específica para los actores – CIDEA en Colombia	413
5.4.1.1. Campo conceptual	413
5.4.1.2. Campo estratégico	414
5.4.1.3. Campo relacional de la estrategia	415
5.4.1.4. Campo metodológico	417
5.4.1.5. Campo del conocimiento	418

CAPÍTULO VI. LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA (MEN) Y SU RELACIÓN CON LA CARACTERIZACIÓN DE LOS CIDEA EN COLOMBIA

	423
6.1. Apartado 1: El fortalecimiento de la estrategia de formación-investigación (CIDEA), en el ámbito local del territorio	424
6.1.1. Momento 2. (2005-2008). Diversificación de la estrategia formación-investigación del Programa-MEN para los CIDEA, desde su inmersión en el contexto territorial y la relación con su caracterización	425
6.1.2. Momento 3. (2008-2010). Fortalecimiento de la Estrategia de formación-investigación CIDEA: autonomía de la educación ambiental en el territorio y su relación con la caracterización de los CIDEA	430
6.1.3. Momento 4. (2010-2012). Expansión de la estrategia de formación-investigación CIDEA y su instalación efectiva en el territorio. Aspecto de interés para la caracterización de los CIDEA	433
6.2. Apartado 2. Profundización y sistematización de la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA en Colombia	439
6.2.1. Contexto general: El sistema Nacional Ambiental (SINA) y el Sistema de Educación Nacional: referentes para las definiciones políticas y estratégicas de la educación ambiental	439

6.2.1.1. La convergencia: Política ambiental (SINA)-Política educativa y su relación con la caracterización de los CIDEA	441
6.2.2. Contexto particular: la caracterización de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA)	443
6.2.3. El proceso de caracterización de los CIDEA y su relación con la Etapa de Proyección del Programa de Educación Ambiental MEN (2001/2002-2012)	444
6.2.4. Contexto estratégico y operativo para la caracterización de los CIDEA	446
6.2.4.1. Los CIDEA como escenarios de gestión sistémica “integrada y compartida”	463
6.2.4.2. Los CIDEA como espacios/escenarios de conocimiento y de participación: acción dialógica y reflexión crítica	466
6.2.4.3. Los CIDEA como espacios/mecanismos de participación información y comunicación	468
6.2.4.4. Los CIDEA como espacios/escenarios técnico-políticos	468
6.2.4.5. Los CIDEA como escenarios políticos: estrategia “clave” para la consolidación de la educación ambiental en el territorio	470
6.3. Aspectos relevantes para la discusión	472
CONCLUSIONES	475
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Físico Político de Colombia	5
Figura 2. Mapa de grandes biomas de Colombia	7
Figura 3. Mapa de regiones naturales de Colombia	10
Figura 4. Mapa de densidad poblacional en Colombia	14
Figura 5. Mapa de actividades económicas a nivel departamental	16
Figura 6. Gráfico: participación porcentual de los sectores en el PIB	18
Figura 7. Distribución del producto interno bruto nacional por sectores económicos en el año 2009	18
Figura 8. Mapa de población indígena y afrocolombiana en el país	20
Figura 9. Estructura organizativa del Estado colombiano	25
Figura 10. Esquema Institucional para la Gestión de los Recursos Naturales y el Ambiente, propuesto por el Plan Nacional de Desarrollo “La Revolución Pacífica” 1990-1994	35
Figura 11. Representación gráfica del sistema de funcionamiento de la Tesis	50
Figura 12. Ubicación de los CIDEA y las subregiones definidas por el Programa en el ámbito territorial	76
Figura 12.1. Ubicación de los CIDEA departamentales en los biomas del país	76
Figura 12.2. Ubicación de las Subregiones de la Estrategia en el territorio nacional	76
Figura 13. Representación de los sectores vinculados a los CIDEA en el ámbito territorial	78
Figura 14. Área de formación inicial de los actores del CIDEA de Risaralda	81
Figura 15. Área de formación inicial de los actores del CIDEA de Norte de Santander ...	81
Figura 16. Documentos producidos por el Programa en las fases de la Estrategia de formación-investigación –CIDEA	89
Figura 17. Organización y estructura del Capítulo IV: Contexto histórico que acompaña el origen y la evolución de la educación ambiental en Colombia (Marco: institucionalización)	166
Figura 18. Eventos estructurantes y factores transicionales, etapa de Exploración.	176
Figura 19. Eventos estructurantes y factores transicionales, etapa de profundización	184
Figura 20. Eventos estructurantes y factores transicionales que muestran avances hacia una nueva Etapa: Expansión	193
Figura 21. Esquema de la estructura organizativa y funcional del Programa de Educación Ambiental	204
Figura 22. Esquema: representación gráfica de la relación participación-apropiación	213
Figura 23. Trayectoria histórica del Programa Nacional de Educación Ambiental	231
Figura 24. Relación entre la Política y el Programa de Educación Ambiental	237
Figura 25. Aspectos relevantes para la institucionalización de la Educación Ambiental ...	253
Figura 26. Legitimación e institucionalización de la educación ambiental en Colombia ...	256

Figura 27. Organización preliminar de la Educación Ambiental en Colombia (base del Decreto 1743 de 1994)	272
Figura 28. Eventos estructurantes y factores transicionales, Etapa de Exploración del Programa de Educación Ambiental: Contexto general para la historicidad de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental en Colombia	275
Figura 29. Eventos estructurantes y factores transicionales, Etapa de Profundización del Programa de Educación Ambiental. Contexto para la historicidad de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental en Colombia	290
Figura 30. Sistema estratégico: base del proceso de formación del Programa para los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental	303
Figura 31. Esquema gráfico. Primer Momento histórico: Etapa de Proyección del Programa de Educación Ambiental –MEN	308
Figura 32. Estructura institucional / organizacional de los CIDEA departamentales	310
Figura 33. Ubicación y rol de las Mesas Interinstitucionales en el proceso de formación del Programa-MEN, para los CIDEA	313
Figura 34. Relación Temporal entre la Propuesta Formativa CIDEA y el Diplomado de la Corporación Autónoma de la Frontera Nororiental (CORPONOR)	345
Figura 35. Representación del sistema de relaciones que se establecen en la Estrategia de formación-investigación – CIDEA del Programa de Educación Ambiental -MEN. Relación Internalidad ↔ externalidad de la investigación	401
Figura 36. Campo conceptual de la Estrategia	414
Figura 37. Sistema conceptual, base de la Estrategia de formación-investigación	415
Figura 38. Relación formación-investigación, eje fundamental de la estrategia	416
Figura 39. Relación participación-apropiación, eje fundamental de la estrategia	417
Figura 40. Enfoque metodológico de la Estrategia de Formación-investigación del Programa-MEN	418
Figura 41. Contenidos y estructura modular	419
Figura 42. Aspectos a destacar del Momento 2	430
Figura 43. Aspectos a destacar del Momento 3	432
Figura 44. Aspectos a destacar del Momento 4	438
Figura 45. El Sistema Nacional Ambiental (SINA): Componentes fundamentales	440

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Regiones naturales de Colombia	11
Tabla 2. Códigos QR, para visualización detallada de los mapas	59
Tabla 3. Los CIDEA departamentales: actores institucionales / organizacionales vinculados a los desarrollos de la Estrategia de formación-investigación del Programa	77
Tabla 4. La Estrategia de formación CIDEA: fases y población de actores vinculados a ellas	78
Tabla 5. Número de delegados participantes en los CIDEA, en cada una de las fases	79
Tabla 6. Proceso de consolidación de la información, para la construcción del instrumento 1	85
Tabla 7. Instrumento 1. Aspectos asociados a la categorización y al carácter de la información	88
Tabla 8. Información asociada a la clasificación de los documentos, según su carácter por fase y año	89
Tabla 9. Procedimiento de construcción del Instrumento II. Caracterización de la población	91
Tabla 10. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de Exploración	172
Tabla 11. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de profundización	177
Tabla 12. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de Proyección	184
Tabla 13. Aproximaciones a una definición conceptual del Programa de Educación Ambiental	196
Tabla 14. Componentes del Programa de Educación Ambiental	204
Tabla 15. Proyectos del Programa de Educación Ambiental.	206
Tabla 16. Referentes de carácter epistemológico.	210
Tabla 17. Referentes de carácter estratégico.	211
Tabla 18. Ejes para la instalación de la propuesta formativa del Programa de Educación Ambiental.	212
Tabla 19. Marco de criterios para una aproximación a la interpretación de los desarrollos del Programa de Educación Ambiental.	220
Tabla 20. Instrumentos políticos producidos por los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), para su reconocimiento, funcionamiento y proyecciones.	287
Tabla 21. Trayectoria histórica de la Estrategia de formación-investigación de los CIDEA: Momentos “clave” para su fortalecimiento y evolución.	304
Tabla 22. La relación Investigación ↔ Formación en las Mesas Interinstitucionales Departamentales (2001-2003).	315
Tabla 23. Organización estratégica de las mesas de trabajo departamentales.	316

Tabla 24. Aspectos asociados al reconocimiento de los actores CIDEA sobre sus necesidades de formación.	319
Tabla 25. La relación Investigación-Formación en las Mesas Subregionales de la Fase II. Estrategia de formación – investigación del Programa-MEN para los CIDEA.	322
Tabla 26. Categoría 1. La relación Formación – Investigación. Mesas Subregionales CIDEA Fase II (Proyecto Matriz). Estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental.	323
Tabla 27. Categoría 2. Obtención de Información de alta calidad: “de primera mano”. Mesas Subregionales CIDEA (Fase II).	325
Tabla 28. Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de información” Mesas Subregionales CIDEA (Fase II).	325
Tabla 29. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesas Subregionales CIDEA.	326
Tabla 30. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades de formación de los actores CIDEA (pistas: fortalecimiento del proceso formativo).	327
Tabla 31. Necesidades de formación reconocidas por los actores CIDEA, en el marco del proceso formativo.	330
Tabla 32. La relación Investigación ↔ Formación en la Mesa Nacional de la Fase II. Estrategia de formación- investigación del Programa-MEN para los CIDEA.	334
Tabla 33. Categoría 1. Formación ↔ Investigación. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, en el marco de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental.	337
Tabla 34. Categoría 2. Obtención de Información de alta calidad (“de primera mano”). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, en el marco de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental.	338
Tabla 35. Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de la información. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.	339
Tabla 36. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.	339
Tabla 37. Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.	340
Tabla 38. Caracterización de las Mesas Departamentales (Fase III).	354
Tabla 39. Aspectos metodológicos de las mesas en relación con su componente investigativo.	358
Tabla 40. Aspectos metodológicos de las mesas en relación con su componente formativo.	359
Tabla 41. Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por los actores CIDEA. Resultados de los componentes investigativo y formativo.	361

Tabla 42. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades formativas por parte de los actores CIDEA.	364
Tabla 43. Relación investigación ↔ formación en la Fase III del Proyecto Matriz del Programa. Mesas Subregionales.	369
Tabla 44. Caracterización de las Mesas Subregionales Fase III del Proyecto.	371
Tabla 45. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades formativas / fortalecimiento CIDEA.	375
Tabla 46. Relación investigación ↔ formación en la Mesa Nacional: Fase III del Proyecto Matriz del Programa.	383
Tabla 47. Caracterización de la Mesa Nacional: Fase III del Proyecto Matriz del Programa.	384
Tabla 48. Pistas de formación emanadas de las discusiones. Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA.	390
Tabla 49. Cuadro síntesis No. 1: Organización y agrupación de la información clave para la caracterización de los CIDEA.	448
Tabla 50. Cuadro síntesis No. 2: Definición de categorías para la caracterización de los CIDEA.	455
Tabla 51. Cuadro 3: Aproximación a un Sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia: (*)	460

LISTADO DE ANEXOS

- Anexo 1.** Biomás estratégicos y su relación con la Estrategia de formación-investigación CIDEA
- Anexo 2.** Diversidad y pluralidad institucional vinculada a la Estrategia de formación-investigación CIDEA, del Programa Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Sectores del desarrollo de los que provienen los actores CIDEA
- Anexo 3.** Base documental del Programa de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional
- Anexo 4.** Base de datos: Perfiles de los actores CIDEA y el equipo del Programa de Educación Ambiental
- Anexo 5.** Representación gráfica del origen y la evolución de la estructura de los CIDEA, en el marco de la Estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental (línea del tiempo)
- Anexo 6.** Instrumentos de la Política en Educación Ambiental, vigentes en los doce departamentos de Colombia, vinculados a la estrategia de formación-investigación CIDEA del Programa de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ubica en el ámbito de la Educación Ambiental, reconocida como una apuesta que se incorpora en los propósitos de transformación social que hacen parte de los enunciados y horizontes de la Constitución Política de Colombia de 1991, considerados relevantes en la instalación de una nueva concepción de país que inicia su tránsito, de la realidad existente hasta ese momento —enmarcada en la concepción de Estado de Derecho— hacia una nueva realidad, desde su proyecto más importante en las últimas décadas, como es la construcción de un “Estado Social de Derecho” Esto se ubica en la investigación, como el *acontecimiento* que abre la puerta para la incorporación de la dimensión ambiental en todas las dinámicas del desarrollo territorial del país.

Es en este contexto que, de acuerdo con la documentación revisada y las experiencias que tienen vida en las diferentes regiones del país, reconocemos la educación ambiental en Colombia, como una apuesta Política que se incorpora en las intencionalidades de transformación social del país, integrados en los enunciados y horizontes de la Constitución y en los propósitos de los diferentes gobiernos que han participado en sus desarrollos, desde su promulgación en 1991. Constitución que, desde nuestro punto de vista, da lugar a:

- Una nueva concepción de país que transita: de un “Estado de Derecho” a un “Estado Social de Derecho”, y que, desde su enfoque de participación democrática, instala el ambiente y el desarrollo, en un marco importante de derechos ambientales y colectivos: Título II, Capítulo 3 de la mencionada Constitución Política del país.
- Unos retos significativos para la educación, y asociados a la construcción de una nueva ciudadanía, fundada en el fortalecimiento de conceptos y prácticas de “participación” ciudadana, importantes para la transformación de los contextos locales, y de la cultura ambiental sostenible para el país.
- El empoderamiento de lo ambiental y, en consecuencia, de la educación ambiental, como una apuesta que fortalece la mirada técnica y política para el acompañamiento a los procesos de participación democrática, requeridos en la construcción de una nueva ciudadanía responsable y ética para la toma de decisiones ambientales en Colombia.

Aquí, la problemática ambiental entra en el contexto de una propuesta de cambio político, en la institucionalidad, a través de la instalación de un discurso ambiental fundado en una postura crítica y reflexiva, presente en la nueva política ambiental; y la educación, por su parte, entra a través de

una nueva mirada reflexiva y crítica, del contexto natural y sociocultural. Se presentan en este capítulo, relacionadamente estas dos posturas, dada su importancia en la configuración de la Convergencia: ambiente ↔ educación y su incidencia en el proceso de formación de la Política de Educación Ambiental. Esta convergencia es presentada en relación con la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación de Colombia (MEN), (en adelante *Programa-MEN*).

Nos parece de interés precisar que el origen de la experiencia de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, estuvo en cabeza de un equipo interdisciplinario, del cual hizo parte la investigadora de la tesis, y que fue pionero de la construcción, reflexión y producción conceptual y estratégica del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo territorial del país, y al cual estuvo vinculada durante todo el proceso de formación-investigación de los CIDEA, incluidos los doce departamentos hacen parte de la experiencia objeto de la investigación.

Desde ubicación de la investigadora en el desarrollo de la institucionalización de la educación ambiental, es que la tesis se posiciona entonces, como “*una investigación que emerge de las dinámicas de la estrategia formación-investigación*” del *Programa-MEN*, asociadas a las necesidades explícitas de los actores que conforman los CIDEA, en los diferentes departamentos del país, en el marco de sus intencionalidades de transformación de las realidades de la educación ambiental en las diversas dinámicas del desarrollo institucional y territorial. Aspecto relevante para la singularidad de la postura de la investigación y de la investigadora, cuya movilidad de encuentra en el “adentro y el afuera” de la estrategia de formación -investigación del Programa, como se verá en el Capítulo II, de Metodología.

Nuestro trabajo investigativo está organizado a través de seis capítulos a saber:

El primer capítulo se configura a través de dos referentes contextuales: un primer referente situacional del país, entendido como una unidad territorial estratégica: sus aspectos geográficos y ecosistémicos, así como las dinámicas de integración y complejidad del territorio, en las diferentes dimensiones del desarrollo, su sistema sociopolítico y los asociados al carácter pluriétnico, multicultural y regional. Estos aspectos nos permiten presentar de manera contextual, la situación de la educación ambiental en el Colombia, sus problemática educativas y ambientales, y sus proyecciones hacia las búsquedas de alternativas de solución.

Un segundo contexto, hace referencia al trabajo investigativo de la tesis, y su ubicación en la dinámica particular de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, aspecto relevante, en razón a que, presenta los antecedentes históricos del proceso de interpretación de las acciones de la educación ambiental en el territorio nacional, y como contexto particular, presenta su papel fundamental en el origen y la construcción de la Política Nacional de Educación

Ambiental -SINA, en cuyo seno se encuentran ubicados los Comités Técnicos Interinstitucionales -CIDEA (objeto de la investigación); aspecto relevante para la evolución y sostenibilidad del trabajo investigativo.

Se presenta además la problemática específica de la tesis, así como sus objetivos y alcances, relacionados con la caracterización de la experiencia CIDEA en Colombia, a través de la construcción de su historicidad, y su relación con la Estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*. Esto, teniendo en cuenta que es ella la que ha acompañado a los CIDEA, en su desarrollo y evolución, en el marco de los propósitos de apropiación de la Política de Educación Ambiental. A través del desarrollo de estos aspectos buscamos contribuir en el conocimiento del país y las dinámicas en la cuales se instalan las problemáticas y los conflictos de carácter ambiental, educativo y educativo ambiental, contexto base de las preocupaciones de la tesis, y de las necesidades de pistas de mayor contundencia para la transformación de la cultura ambiental del país.

El segundo capítulo presenta los aspectos metodológicos considerados relevantes para el desarrollo de la investigación, como son: los paradigmas, enfoques y perspectivas que orientan la concepción e implementación de la tesis, la estructura estratégica de la investigación y la postura de la investigación y de la investigadora. Destacamos la importancia de la investigación cualitativa, desde su apertura a diversos enfoques de comprensión de las realidades estudiadas; aspectos de interés para nuestros propósitos de interpretación de la estrategia de formación-investigación del Programa, y su influencia en la caracterización de los CIDEA en Colombia (experiencia situada); así como, la perspectiva crítico - social, desde su carácter autorreflexivo y su postura frente al conocimiento: apropiación de realidades y empoderamiento de sujetos/agentes de transformación social.

En cuanto a la estructura estratégica de la investigación se refiere, se ubican como ejes fundamentales, la temporalidad, el espacio, la población, y como ejes procedimentales, los instrumentos que acompañan la organización, clasificación y gestión de las fuentes de información, originadas al interior del proceso de formación e investigación del Programa, adelantada para la reflexión crítica y la interpretación de la experiencia de esta tesis.

Es en este contexto que la investigadora se ubica en una posición privilegiada, al hacer parte y poder incidir directamente en el proceso implementado por el *Programa-MEN*, a través de su Estrategia formativa, para el fortalecimiento de los CIDEA. Desde esta posición, y para su comprensión, relacionamos tres aspectos que vienen a jugar un papel importante en el campo metodológico de la tesis: su participación directa, como pionera que es de la concepción e implementación de la mencionada estrategia, su observación participante y su lectura crítica, así como su mirada sistematizadora.

Visto así, la construcción histórica del *Programa-MEN*, la Estrategia y los CIDEA se ubican de manera relacional, no sólo en el proceso formativo de estos Comités, sino también en la investigación, pues es desde la Estrategia que ella realiza el proceso de lectura crítica de los CIDEA, para su caracterización (narrativa histórica) (objetivo específico de la tesis).

El tercer capítulo presenta los conceptos y las aproximaciones teóricas, ejes de la investigación en educación ambiental (EA) y su relación con la política pública; las cuales se enmarcan en la perspectiva crítico-social. Ellos son interpretados en relación con la experiencia de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, y ligados estrechamente con la Política de Educación Ambiental, que incorpora a los CIDEA —objeto de la investigación— como estratégicos para sus propósitos de institucionalización de la educación ambiental en el país: factores de sostenibilidad de la experiencia en el territorio. Aspecto de interés para la pregunta de investigación y los alcances de la misma.

Se ubica aquí, la historia del tiempo presente, como la aproximación teórica asumida por la investigación para la construcción de la historicidad de los CIDEA, interpretada en relación con la trayectoria histórica del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación en el campo de la educación ambiental, a través de tres conceptos considerados relevantes para el efecto, como son: la “experiencia situada”, la “narración” y el “relato”, caracterizados por su ubicación en la ocurrencia de hechos históricos en “tiempos cortos”, asociados a realidades sociales vigentes, como es el caso de la experiencia de formación-investigación de los CIDEA en Colombia, en el contexto de la Política Nacional de Educación Ambiental.

En este capítulo destacamos la aproximación anterior, en razón a que ella es imprescindible para la ubicación de la temporalidad del proceso, en el cual ocurren los hechos históricos que, desde los orígenes de los CIDEA, nos proporcionan información privilegiada para seguir su huella, desde nuestro propósito de interpretación de su evolución e importancia para su caracterización (objetivo específico de la tesis). Aspecto que es de interés para nuestra reflexión crítica, dada su importancia en la concreción de la Política de Educación Ambiental y, en su posicionamiento en el desarrollo institucional del territorio colombiano; factor de sostenibilidad del proceso y, en consecuencia, de la educación ambiental.

Somos conscientes que el hilo transversal del trabajo narrativo” es la búsqueda permanente de inteligibilidad, ya que eso es lo propio de contar: *relatar para entender*. Pero sabemos que esa experiencia no está lejos de nosotros, todo lo contrario, es un devenir que está íntimamente ligado a nuestro presente; es por esto que hemos decidido servirnos de la aproximación de la historia del tiempo presente. En el mismo capítulo abordamos tres grandes núcleos de conceptos y aproximaciones que se ubican como la base de construcción de este marco.

- Un primer núcleo, conformado por los conceptos y aproximaciones, que consideramos como el sustrato base de las discusiones, las reflexiones críticas y las proyecciones de la educación, asociadas a la educación ambiental, como son los conceptos de ambiente y desarrollo, y su relación indisociable y los conflictos generados a través de ella.
- Un segundo núcleo conformado por lo que hemos destacado como los tres grandes ejes que dan sustento a la base fundamental del concepto de educación ambiental, como son la participación, la formación y la investigación.
- Un tercer núcleo que aborda, la reflexión crítica sobre las maneras de ver, pensar y hacer la política pública en el marco de la modernidad y que avanza hacia una propuesta flexible y dinámica de la política pública en los sistemas democráticos, que reconoce la razón de ser en la lectura del contexto, lo cual conlleva cambios profundos en la manera tradicional de ver y de hacer la política pública.

En este proceso de construcción de la historia está implicada nuestra participación a la vez como objetos del proceso —espacio de experiencia— y sujetos de ella a través de nuestro posicionamiento cognitivo e intencional —horizonte de expectativa. En síntesis, estamos seguros que al contar a través de un relato la trayectoria de la estrategia CIDEA en Colombia logramos a la vez: construir su inteligibilidad, captar el sentido medular de la experiencia, comprender su orientación profunda e interpretar la experiencia narrada. El investigador en este ejercicio de narración además de ser narrador despliega también un ejercicio interpretativo.

El Capítulo cuarto presenta la construcción de la historicidad del Programa de Educación Ambiental (MEN): su origen, desarrollo y evolución, a través de las tres etapas que constituyen su trayectoria histórica: Exploración, profundización y Proyección, destacando su importancia para nuestra investigación, como portadoras que ellas son de información privilegiada, para el relato detallado sobre el acontecer de los hechos que nos permiten identificar los momentos “clave” para el origen y evolución del CIDEA. En este capítulo destacamos la evidencia de la relación de interdependencia entre el Programa y la Política, así como sus efectos en la relación que se establece entre la estrategia de formación-investigación y los CIDEA.

Lo anterior, en razón a que es en el marco de esta doble relación, que los CIDEA evolucionan y son legitimados por parte de la Política, como experiencia relevante para la apropiación de la educación ambiental, y la concreción de la mencionada Política, y en el contexto del proceso de institucionalización de la EA en el territorio. Finalmente presentamos en este capítulo, la síntesis de este planteamiento, buscando la comprensión de la relación de coexistencia: Programa ↔ Política ↔ CIDEA, mediada por la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, que fundamenta el devenir del contexto en el cual se desarrolla la experiencia objeto de la tesis, que solamente es asible y susceptible de comprensión, a través del relato “obligado” que la sitúa en el eje del tiempo, que es el factor fundamental de inteligibilidad, para sacar a la luz la historia de este proceso y su significación para los desarrollos del campo de la educación ambiental.

El capítulo quinto presenta particularmente los aspectos relacionados con la experiencia de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, circunscrita en la historicidad del Programa (Etapa de proyección: 2001/2002-2012), desde la relación específica que ellos establecen con su Estrategia de formación-investigación. Esta relación resulta imprescindible para el reconocimiento y profundización de los aspectos asociados al origen, evolución y proyecciones de estos comités, en el contexto de la visión y los retos que les imprime la Política Nacional de Educación Ambiental: *la superación de la dispersión de las acciones de la educación ambiental en el territorio*: interpretación y caracterización de la experiencia de los CIDEA,

Este planteamiento permite al lector comprender la razón por la cual, para los propósitos de la investigación, es indispensable acudir a la trayectoria del Programa, con el fin de ubicar la orientación de su estrategia de formación-investigación-- específica para los actores CIDEA--, y la emergencia del proceso evolutivo de estos comités, relacionado con ella.

Lo anterior, teniendo en cuenta las implicaciones que esta relación tiene no solo en la caracterización de los CIDEA, sino también y, en simultaneidad, en la caracterización de la mencionada estrategia: relación de performance (objetivo específico de la tesis). En este contexto, podemos afirmar que el acontecimiento más importante del proceso de institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia es el de la producción y consolidación de la Estrategia de formación-investigación específica para los CIDEA, que cierra este capítulo dejando ver elementos relevantes para la caracterización de los CIDEA, a través de su historicidad: momentos, eventos/hechos históricos y acontecimientos

En este contexto en el capítulo se presenta, de manera detallada la descripción y reflexión crítica del proceso formativo, que se moviliza a través de la mencionada estrategia destacando, los aspectos considerados indispensables para la comprensión de su dinámica y proyecciones, así:

- Su estructura organizativa y funcional, es decir: a) su concepción formativa-investigativa, su enfoque metodológico, sus planteamientos teórico-conceptuales, sus contenidos y manejo temático, y las herramientas pedagógico-didácticas utilizadas para su instalación en los espacios formativos; y b) las pistas sobre necesidades de formación de los actores CIDEA, identificadas en las discusiones propias del proceso formativo instalado.
- Los aspectos que caracterizan sus resultados en las dinámicas individuales y colectivas de los CIDEA, teniendo en cuenta: a) los ejes que acompañan su fortalecimiento para la apropiación de sus contextos institucionales; y b) los impactos en la “evolución simultánea de la estrategia formativa del Programa y de los propios CIDEA” (dinámica performativa)

En este contexto la estrategia queda consolidada así: un campo conceptual y estratégico, centrado en la visión sistémica del ambiente y su relación formación ↔ investigación; un campo interrelacional que presenta dos dimensiones: la relación formación-investigación y la relación

participación-apropiación; permeadas por las concepciones: pedagógico-didáctica y metodológica, que sirven de base a la estructura técnico-académica y política de la estrategia.

El capítulo sexto presenta los aspectos relacionados con la apertura del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación-investigación, específica para los actores CIDEA, al proceso de descentralización de la educación ambiental, en los ámbitos locales del territorio, a través de los siguientes momentos históricos: El momento histórico 2: *Diversificación de la Estrategia de formación-investigación del Programa-MEN en materia CIDEA*: Su entrada al territorio en el contexto de la descentralización y la autonomía regional; El Momento histórico 3: *Fortalecimiento de la estrategia de formación-investigación y su proyección hacia la autonomía regional de los CIDEA, en el marco de la apropiación de la Política de Educación Ambiental* y El Momento histórico 4: *Redimensionamiento de la estrategia de formación-investigación del Programa: aspecto “clave” para su instalación efectiva en el territorio, aspecto de interés para la caracterización de los CIDEA*.

En el mismo sentido, se presenta aquí, la identificación de elementos importantes para avanzar en la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) en Colombia, en razón a que nosotros encontramos en este contexto, elementos teórico-conceptuales fundamentales que, en relación con el campo empírico de estos comités, nos permitieron avanzar en su caracterización, como *pequeños sistemas sociales* emergentes, que incorporan la dimensión ambiental como su eje fundamental de movilización y sus proyecciones a la transformación de las realidades ambientales, educativas y de educación ambiental, en el ámbito territorial, con impacto en el territorio nacional.

Finalmente, nos permitimos destacar que todo nuestro proceso investigativo nos llevó a reconocer que, además del hallazgo anterior, para nuestra caracterización de los CIDEA, trascendimos los objetivos y los alcances propios de la tesis, cuando como resultado de nuestro trabajo, tuvimos avances en la aproximación a un sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia, que consolida todos los aspectos retomados de la historicidad e interpretados desde el enfoque inductivo que jugó un rol fundamental en los resultados finales (objeto, objetivos y alcances de la tesis).

CAPÍTULO I.

CONTEXTO, PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

La estructura de este capítulo se configura a través de tres referentes contextuales: un *primer contexto*, orientado a presentar la situación de Colombia, como una unidad territorial estratégica —aspectos geográficos y ecosistémicos— así como las dinámicas de integración y complejidad del territorio, su sistema sociopolítico y los aspectos asociados al carácter pluriétnico, multicultural y regional; un *segundo contexto*, orientado a presentar la situación de la educación ambiental en el país, así como sus marcos educativos y ambientales; y un *tercer contexto*, orientado a la ubicación del trabajo de investigación: la problemática, el objeto y, los alcances y objetivos, así como los impactos esperados y sus proyecciones.

A través del desarrollo de estos aspectos se busca contribuir en el conocimiento del país, y las dinámicas en la cuales se instalan las problemáticas y los conflictos de carácter ambiental, educativo y educativo ambiental, contexto fundamental de las preocupaciones de la tesis, y las necesidades de pistas para avanzar hacia procesos de mayor contundencia para la transformación de la cultura ambiental del país.

1.1. Colombia: situación territorial, integración y complejidad. Contexto general

Este capítulo está orientado a ubicar los componentes centrales, que configuran la concepción del territorio colombiano, fundamentales para entender no sólo sus características naturales y ecosistémicas, sino también y, de manera importante, su dinámica ambiental, integral y compleja, considerada relevante para los propósitos de interpretación y transformación del contexto que acompaña los desarrollos de lo ambiental y lo educativo ambiental en el país. Dichos componentes dan cuenta de:

- a. Unas condiciones geográficas y ecosistémicas, que posicionan al país, como una unidad territorial estratégica y por ende, considerablemente vulnerable, en términos de bienes y servicios ambientales; entendiendo que las dinámicas naturales, sociales y culturales que configuran el ambiente son bienes de carácter público, como de carácter público, también son las decisiones colectivas que se toman para la construcción de una cultura en el marco de su sostenibilidad, esto último, preocupación importante de la educación ambiental.
- b. Una dinámica poblacional que determina la organización del territorio colombiano, como un escenario pluriétnico y multicultural, enmarcado en un concepto de región, pertinente a la caracterización de las realidades concretas del país, como una diversidad de regiones “históricamente formadas, socialmente construidas, y colectivamente vividas por sus pobladores” (Uribe, 1989, p. 53) Aspecto este, importante para la contextualización de los retos

que se proponen desde la educación ambiental, en la consolidación de un nuevo proyecto de país, cuyas apuestas de desarrollo reconozcan la construcción social y la diversidad en todas sus dimensiones, como bases de sus principios de participación y equidad.

- c. Un sistema socio-político actual, acentuado por una nueva carta constitucional, en la que emergen la participación ciudadana y el desarrollo sostenible (bases de la construcción de una cultura ambiental), como conceptos, principios, y apuestas explícitas en las intencionalidades de consolidación de una nueva concepción de Estado en Colombia —Estado social de derecho— ubicándolos tanto, en un marco de derechos y responsabilidades, como en una nueva organización institucional y territorial.

1.1.1. Colombia: unidad territorial estratégica

Colombia hace parte del continente suramericano, y particularmente se ubica “entre los 4° de latitud sur, 12° de latitud norte, y entre los 67° y 79° de longitud oeste” (Mercados Común del Sur [MERCOSUR], 2010); “cuenta actualmente con 1.141.748 Km² de superficie terrestre y 928.660 Km² de área submarina, para un total de 2.070.408 Km²” (Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] y Ministerio de Cultura de Colombia, 2008); comparte fronteras con Panamá, Venezuela, Brasil, Perú y Ecuador y límites marítimos con Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Jamaica, República Dominicana y Haití (MERCOSUR, 2010).

Esta posición geográfica, según los datos consignados en la Política Nacional de Biodiversidad¹, “representa una ubicación estratégica del país en la franja tropical del continente, en la cual la disponibilidad de energía solar es constante durante todo el año, lo que unido a otras condiciones físicas se convierte en una condición fundamental para la viabilidad de una amplia diversidad de especies, haciendo que sea considerado como un país megadiverso. Esto, en razón a que con una extensión terrestre del 0.7% de la superficie del planeta, Colombia alberga alrededor del 10% de la biodiversidad mundial” (Ministerio de Medio Ambiente [MMA], Departamento Nacional de Planeación [DNP] e Instituto Alexander Von Humboldt [IAvH], 1996, p. 2).

En relación con lo anterior, el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para Todos 2010-2014”, reconoce que esta excepcional diversidad “ha sido la base sobre la cual la Nación y sus regiones han construido sus estrategias de desarrollo” [...] (Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2011b, p. 562); reconociendo a su vez, que en el marco de estas estrategias los recursos naturales, [...] “han sido utilizados y explotados para generar crecimiento económico y bienestar social”, aspecto que en el mismo documento se amplía a través del siguiente planteamiento:

¹La construcción de esta Política es liderada por el Instituto de Investigaciones Alexander von Humboldt (IAvH), entidad adscrita al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, y responsable de “realizar, en el territorio continental de la Nación, la investigación científica sobre biodiversidad, incluyendo los recursos hidrobiológicos y genéticos” (IAvH, 2012).

Si bien es cierto que un mayor crecimiento económico ha contribuido de manera significativa a mejorar el ingreso y el bienestar de los colombianos en las últimas décadas, este también ha estado acompañado de un marcado deterioro ambiental y de la acentuación de problemas como la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la contaminación del agua y del aire (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011b, p. 562).

En el marco de este planteamiento, entonces, resulta importante precisar que los mencionados problemas están acentuados en la gran diversidad de contextos socio culturales del territorio nacional, y que es particularmente sobre ellos que la educación ambiental, tema central del presente trabajo investigativo, proyecta sus acciones. Esto último, buscando la instalación de prácticas culturales que favorezcan la ampliación y resignificación de lo que en este planteamiento se denomina “recursos”; a partir de una concepción sistémica (integral) coherente con la comprensión que debe tener la población, con respecto a la consideración del ambiente como un bien común y, por ende, generador de derechos y responsabilidades colectivas en un territorio. Dentro de lo cual la biodiversidad, y la red hídrica, entre otros, deben ser reconocidos como fundamentales, para la configuración de los sistemas sociales y culturales requeridos, en la instalación de nuevos horizontes de desarrollo local y nacional los que, en la Política Nacional de Educación Ambiental, están expresados a través del siguiente planteamiento:

[...] el ambiente no se puede aprehender sino en función del desarrollo. En este punto es importante establecer diferencias entre desarrollo y crecimiento. El concepto de crecimiento se relaciona directamente con lo cuantitativo, es decir, funciona en una lógica económica de productividad y rentabilidad máxima a corto plazo. El concepto de desarrollo, por su parte, se refiere a la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de la población. En efecto, la disponibilidad de recursos, la organización del espacio y la preservación de la calidad del medio, son aspectos importantes del problema ambiental y condicionan el bienestar individual y social. Así, la manera como se interviene el ambiente (como se trabaja o se recupera) repercute en el nivel de desarrollo, y las políticas ambientales son reveladoras de un tipo de ética social. (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003, p.29).

En este contexto, y para efectos de referenciar la presente tesis, los siguientes párrafos se ocuparán de describir brevemente, algunos de los principales factores geográficos y ecosistémicos que configuran la distribución espacial de estos bienes (que como se vio en párrafos anteriores, en el Plan Nacional de Desarrollo aparecen referenciados como recursos) y que orientan la concepción y visión estratégica de los denominados servicios ambientales en el país; aspecto que viene a precisar un poco más, las preocupaciones de la propuesta de educación ambiental que se moviliza en Colombia, no solamente a través de los diferentes instrumentos políticos generados para lo pertinente, sino de la estrategia de formación-investigación, que desde el Programa de Educación

Ambiental ha acompañado su instalación en el marco de los propósitos de institucionalización del tema en el territorio.

1.1.1.1. Configuración espacial

Factores geográficos

Tal como se puede observar en la Figura 1, es importante destacar en Colombia la presencia de: a) “dos océanos con profundidades mayores a 4000 m, salpicados de islas, cayos y arrecifes en el Atlántico y en el Pacífico, y más de 2.900 kilómetros de costa”, b) la cordillera de los Andes, ramificada en “tres cordilleras paralelas [...]”, Occidental, Central y Oriental, “separadas por dos valles interandinos [...]” (Cauca y Magdalena), “que presentan alturas de más de 4000 msnm”, c) la selva Amazónica, “el Chocó Biogeográfico y el Macizo Colombiano, consideradas como unas de las áreas con mayor riqueza biológica y más alto grado de endemismo del planeta (denominadas “áreas calientes” o hot spot)”, d) “algunas de las zonas más lluviosas de la tierra, que contribuyen a formar 258 grandes ríos distribuidos en cinco vertientes hidrográficas”, e) “1.600 lagos, lagunas y humedales”, y f) “el mayor número de ecosistemas del mundo, representados en un mismo país: 99”. (Asociación Colombiana de Zoológicos y Acuarios [ACOPAZOA] y Fondo para la Acción Ambiental [FPAA], 2003, pp. 133-134).

En este contexto es importante destacar aquí, de acuerdo con Rodríguez (2000), que es en este conjunto de factores geográficos que se ubica una diversidad ecosistémica de tal magnitud, que permite afirmar que son muy pocos los ecosistemas existentes en el mundo que no estén representados en el territorio nacional, como se verá más adelante.

Figura 1. Mapa Físico Político de Colombia



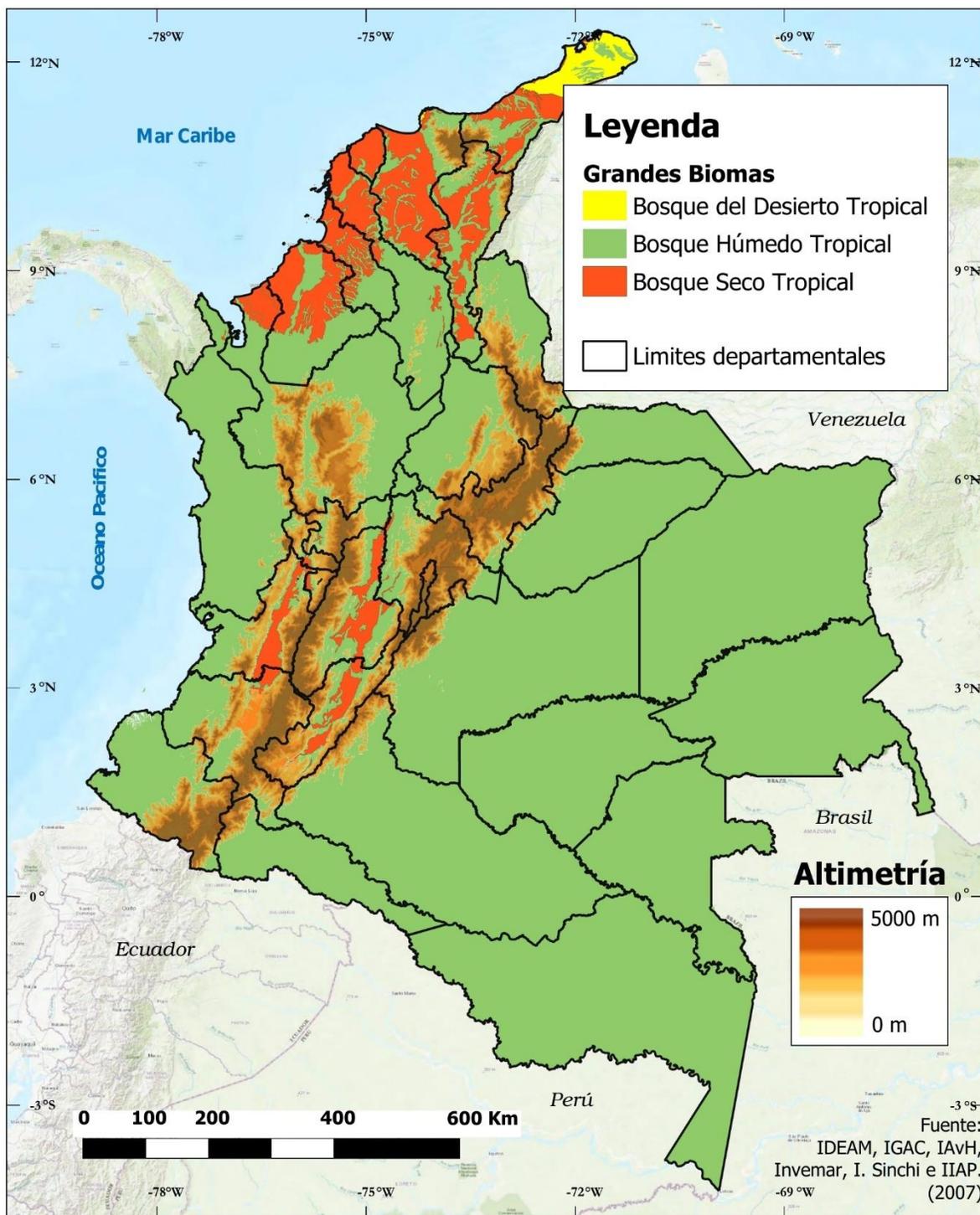
Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (2006). Mapa Físico-Político. Bogotá D.C, Colombia: IGAC.
Nota: Para visibilización, ver código QR (p. 60).

Factores ecosistémicos

Acorde con sus características ecosistémicas, se han definido para Colombia tres grandes biomas:

- a. *El gran bioma del desierto tropical* que “cubre una zona de 758.536 ha, representando el 1% del territorio nacional; caracterizado principalmente por la ocurrencia de un clima cálido árido, donde se presenta una precipitación media anual inferior a 500 mm” [...].
- b. *El gran bioma del bosque seco tropical* “que abarca una extensión total de 7.658.131 ha, en zonas en las que predominan los climas cálido seco (78%) y cálido muy seco (9%), y en las cuales la precipitación media anual principalmente fluctúa entre los 500 y 1.000 mm, aunque en algunos sectores alcanza precipitaciones de hasta de 2.000 mm” [...].
- c. *El gran bioma del bosque húmedo tropical*, “que abarca una extensión total de 105.632.472 ha y se caracteriza por zonas en las que se presentan principalmente dos tipos de climas: cálido húmedo y cálido muy húmedo; la precipitación media anual es superior a los 2.000 mm, y la altitud aproximada está entre 0 y 1.800 m”. (Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM], Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt [IAvH], Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico Jhon von Neumann [IIAP], Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras José Benito Vives De Andrés [Invemar] e Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas Sinchi [Sinchi], 2007, pp. 148-152), tal como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2. Mapa de grandes biomas de Colombia



Fuente: IDEAM, IGAC, IAvH, IIAP, Invemar y Sinchi. (2006). Mapa Grandes Biomas de Colombia. Ecosistemas Continentales, Costeros y Marinos de Colombia. (p.284). Bogotá D.C, Colombia: IGAC.

Nota: Para visualización ver código QR (p. 60).

Todo lo anterior permite evidenciar la riqueza excepcional del país en lo que a la base natural que sustenta sus posibilidades de desarrollo se refiere; sin embargo, resulta fundamental reconocer que toda esta riqueza está permeada por múltiples problemáticas, entre las que vale la pena destacar, que:

[...] Si bien Colombia cuenta con una oferta superficial de más de 2.000 km³ y el 36% del territorio con agua subterránea, se encuentra que el 40% de las principales cuencas del país son vulnerables al deterioro. En relación con este último punto, los más altos niveles de contaminación se presentan en las cuencas donde se concentra el mayor desarrollo económico y donde se puede producir el mayor impacto sobre la población.

Por otra parte, los procesos desordenados de urbanización que se han generado en muchas regiones del país han causado transformaciones del paisaje, pérdida de biodiversidad, reducción del espacio público, disminución de la calidad del aire, afectación de la oferta y calidad del recurso hídrico, generación de residuos, pérdida y afectación de la disponibilidad de suelo y aumento de la vulnerabilidad [...]. (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011b, p. 563).

En relación con el tema central del presente trabajo investigativo, resulta fundamental destacar que estas problemáticas son indicativas para los propósitos de la educación ambiental en el país, y de sus grandes responsabilidades en la transformación de concepciones, visiones, formas de hacer y de proyectarse los individuos y los colectivos, en sus propias realidades ambientales. Esto, desde una concepción sistémica que acompañe las lecturas del territorio, ubicando la problemática ambiental, como eje de la reflexión y la acción, desde la multidimensionalidad que implica la comprensión del ambiente (atendiendo a su complejidad) y en un marco mayor que es la concepción de bien común, enfocada desde donde la muestra la siguiente consideración:

[...] los bienes comunes son aquellos que se producen, se heredan o transmiten en una situación de comunidad. Son bienes que pertenecen y responden al interés de todos y cada uno de los integrantes de una comunidad. Son bienes que redundan en beneficio o perjuicio de todos y cada uno de estos miembros o ciudadanas / ciudadanos por su condición de tal. Son parte de un derecho humano inalienable e inapropiado tanto por otros individuos, corporaciones y/o estados nación. (Helfrich, 2008, p. 60).

De acuerdo con esta manera de comprender el ambiente, los propósitos de la educación ambiental en Colombia potencian, la construcción y consolidación de dinámicas socioculturales fundadas en el conocimiento profundo de las problemáticas y potencialidades ambientales del país, por parte de los diferentes grupos humanos que lo conforman; así como la formación de ciudadanos con la capacidad de reconocer, comprender e interpretar la complejidad ambiental que caracteriza al país, y proyectar sus acciones en el establecimiento de relaciones armónicas entre la sociedad, la

naturaleza y la cultura. Igualmente, dichos propósitos potencian la apropiación de los conceptos de equidad y calidad de vida, como principios fundamentales de sus concepciones de mundo y de sus horizontes de desarrollo. Esto, en el marco del posicionamiento de un concepto de gestión ambiental, centrada en el reto de “asegurar que el crecimiento del país cumpla con los parámetros de sostenibilidad y contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa para las generaciones presentes y futuras” (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011b, p. 566).

1.1.1.2. Organización regional

Estas características geográficas y ecosistémicas han determinado una organización del territorio colombiano, desde el reconocimiento de cinco regiones naturales continentales y una región natural marítima, como se relaciona en la Figura 3 y se sintetiza en la Tabla 1.

Figura 3. Mapa de regiones naturales de Colombia



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (1997). Regiones Naturales. Bogotá D.C, Colombia: IGAC.
Nota: Para visibilización ver código QR (p. 60).

Tabla 1. Regiones naturales de Colombia.

Nombre	Extensión (Km ²)	% Continental que ocupa	Caracterización
Región Andina	282.450	24,7	Corresponde a la parte colombiana de la cordillera de los Andes que se trifurca al sur de nuestro país. Se caracteriza por su variedad de alturas y climas, todos los pisos térmicos, desde el cálido hasta las cumbres nevadas, lo que la hace muy fértil y atractiva desde el punto de vista económico.
Región Pacífica	83.170	7,3	Comprende las llanuras costeras del Pacífico colombiano, sus islas costeras y la excepcional Serranía del Baudó, que al igual que la Sierra Nevada de Santa Marta, no pertenece a los Andes. Los altos índices de pluviosidad y sus selvas húmedas tropicales —que cubren la mayor parte de la región— son sus características principales.
Región Caribe	151.118	13,2	Abarca las llanuras costeras del Caribe colombiano y sus islas costeras. En esta geografía plana sobresale la Sierra Nevada de Santa Marta, donde se encuentran las cumbres más altas de toda Colombia. Posee gran variedad de ecosistemas que incluyen bosques secos y selvas húmedas tropicales.
Región de la Orinoquía	310.000	27,2	Esta región se extiende al norte del oriente colombiano, en la cuenca del río Orinoco. Posee un clima tropical húmedo y extensas sabanas.
Región de la Amazonía	315.000	27,6	Esta comprende la parte sur de Colombia, cuyo relieve es de baja altitud y está cubierto en su mayoría por bosques húmedos tropicales, atravesada por numerosos y caudalosos ríos.
Región Insular	52,5		En esta se agrupan las islas colombianas que no son consideradas islas costeras, es decir las islas oceánicas, como el archipiélago de San Andrés y Providencia en el Caribe y la isla de Malpelo en el Pacífico.

Fuente: OEI y Ministerio de Cultura. (2008). Informe. Sistema Nacional de Cultura Colombia; y ACOPAZOA y FPAA. (2003). Biodiversidad: Colombia País de Vida (p. 133).

Nota: Construido específicamente para este documento a partir de una revisión de documentos especializados en la temática. Destaca las dos regiones con mayor potencialidad de acceso a bienes y servicios ambientales.

Tal como se puede evidenciar en la Tabla 1, cada una de estas regiones naturales conserva particularidades físicas (potencial hídrico y edáfico, cobertura vegetal, factores climáticos, entre otros), que determinan las posibilidades de acceso a los bienes y servicios ambientales por parte de los diferentes grupos poblacionales, siendo la Región Andina, la que reúne la mayor cantidad de factores favorables para el asentamiento de grupos humanos, consolidándose como un ecosistema altamente estratégico.

Aspecto que, como se verá en capítulos posteriores, se configura como uno de los criterios por los cuales el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación, desde sus inicios, incluye prioritariamente los departamentos que hacen parte de esta región, e instala en ellos, a través de su Estrategia de formación-investigación, algunas de las experiencias educativo-ambientales que hoy hacen parte del presente trabajo investigativo. La importancia de esta región para lo ambiental y lo educativo-ambiental, se asocia a la relevancia que ella presenta en lo referente a:

- Una amplia diversidad de especies de fauna y flora, que se puede evidenciar a partir de los planteamientos de Salazar *et al.* (2010), cuando en la compilación del Informe sobre el Estado de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente, Componente de

Biodiversidad Continental -2009 (tabla de Número y densidad de registros SiB y especies por Departamento), consigna que los departamentos con mayor número de especies conocidas son Quindío, Risaralda, Caldas, Cundinamarca, Valle, Antioquia y Boyacá, todos ellos, como se verá más adelante, ubicados dentro de la región Andina (p. 45). Esto es coincidente con los datos del Sistema Nacional de Información Ambiental de Colombia (SIAC) que indican que:

[...] la mayor cantidad de especies de flora en Colombia se encuentra concentrada en la región Andina con cerca de 10000 especies, seguida por 6800 en la región Amazónica, 7500 especies en la región Pacífica, 3429 especies en la región Caribe, 2200 especies en la región de la Orinoquia y 824 especies en la región insular. (SIAC, 2002, pp. 115-116).

- Un potencial edáfico que cubre amplias zonas aptas para el establecimiento de actividades productivas como la Agricultura y la Ganadería; tal como lo expresa el Sistema de Información Ambiental de Colombia (SIAC), “la región Andina presenta casi todos los rangos contemplados por el indicador potencial agrícola, en proporciones similares, con excepción de los estados árido (prácticamente no se presenta) y semiárido (ocupa una mínima parte)” (SIAC, 2002, p. 83).

1.1.2. Colombia: territorio pluriétnico, multicultural y regional

Como ya se ha venido planteando, todas las características descritas anteriormente, configuran el sustrato natural en el que los diferentes grupos poblacionales construyen los espacios requeridos, para la instalación de sus apuestas de desarrollo, por lo cual y para los efectos de ubicación contextual del capítulo entonces, resulta importante precisar aquí, algunos elementos de carácter demográfico, económico, y étnico, que dan cuenta de la ocupación del territorio colombiano y de la ubicación espacial de los 48.202.617 de residentes que lo habitan, según las cifras proyectadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE (2010, p.50)².

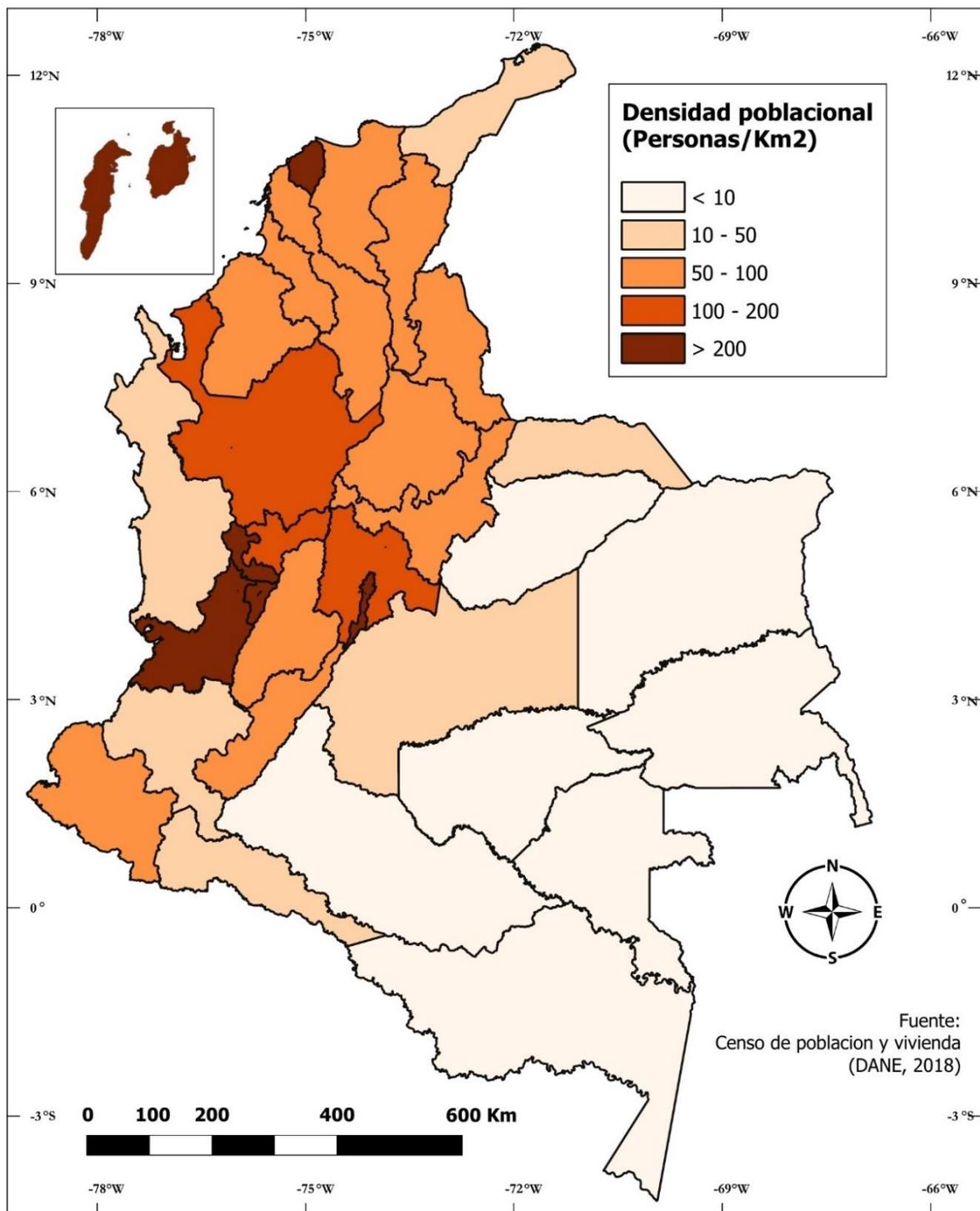
1.1.2.1. Aspectos demográficos determinantes en la distribución espacial de pobladores y servicios

Las proyecciones de población calculadas con base en los resultados del censo poblacional realizado por el Departamento Nacional de Estadística en el año 2005, estiman que en 2015 la mayor parte de la población del país (58,5%) se encuentra concentrada en la ciudad de Bogotá y en los departamentos de: Antioquia, Valle del Cauca, Cundinamarca, Atlántico, Santander y Bolívar, todos ellos ubicados en las regiones Andina y Caribe (DANE, 2011).

² Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005 - 2020.

Lo anterior deja ver entonces, una dinámica poblacional caracterizada por una concentración de habitantes en tan sólo dos de las cinco regiones naturales descritas en la Tabla 1 y con claras evidencias en la Figura 4. Dinámica que como ya se ha explicado, ha estado determinada entre otros aspectos, por el reconocimiento y la apropiación de las regiones Andina y Caribe por parte de los pobladores, desde su viabilidad para la instalación de sistemas de desarrollo, considerando particularmente, la amplia diversidad biológica y la favorabilidad de sus suelos para el establecimiento de procesos de producción agropecuaria, lo que, a la vez, las hace vulnerables ambientalmente.

Figura 4. Mapa de densidad poblacional en Colombia.



Fuente: DANE (2006a). Densidad de la población en el resto Municipal. Bogotá D.C. Colombia: DANE.

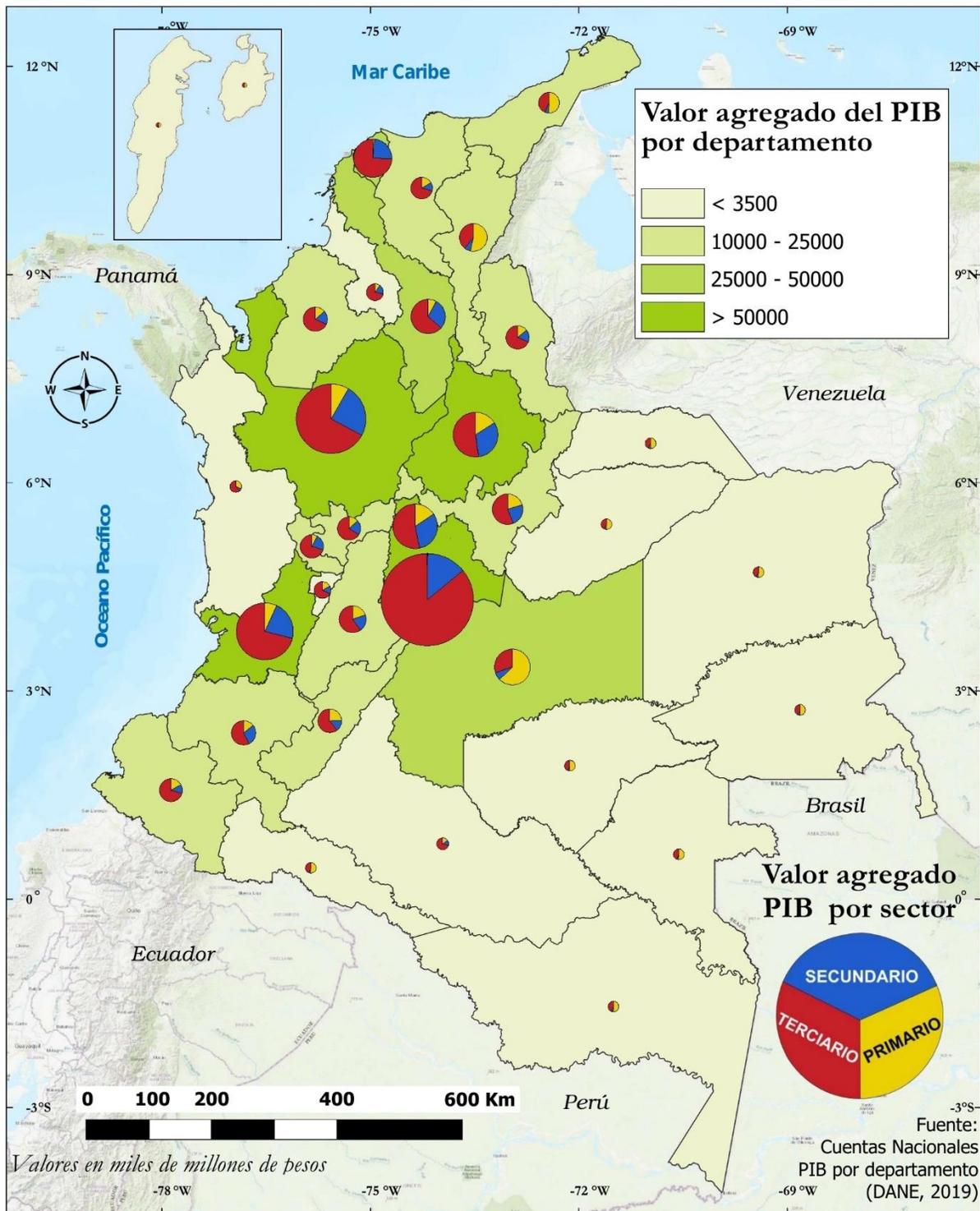
Nota: Para visibilización ver código QR (p. 60).

Esta dinámica poblacional ha promovido también, la centralización de bienes y servicios del Estado, tal como se puede apreciar (como ejemplo) en la Figura 5, que representa la concentración

regional de las actividades económicas registradas en el país. Esto refleja un concepto y un sistema de desarrollo nacional en condiciones de inequidad, que surge en el seno de las dinámicas de concentración demográfica y de la centralización de los bienes y servicios del Estado, en tan solo el 38% del territorio continental del país.

Esta situación se traduce además en el establecimiento de amplias diferencias culturales y político-administrativas, con las demás regiones (Pacífica, Orinoquía, Amazonía e Insular), y se convierte en factor desencadenante de: a) situaciones de violencia, a partir de la emergencia de grupos armados al margen de las leyes y b) desplazamiento masivo de habitantes, hacia las dos regiones centrales del país (Andina y Caribe), entre otros.

Figura 5. Mapa de actividades económicas a nivel departamental.



Fuente: DANE (2006b). Actividades Económicas a Nivel Departamental. Bogotá D.C. Colombia: DANE.

Nota: Para visibilización ver código QR (p. 60).

En este contexto, el fenómeno de centralización que caracteriza la ocupación del territorio colombiano, ha sido un factor determinante en lo que se refiere a la concentración de conflictos ambientales, que surgen como el resultado de la sobredemanda de bienes y servicios ecosistémicos, principalmente en la región Andina, tal como se puede evidenciar en el Informe Sobre el Estado de la Biodiversidad en Colombia, publicado en el año 2002 por el Instituto de Investigación Alexander von Humboldt (IAvH) cuando plantea que:

[...] si bien los Andes colombianos presentan una alta biodiversidad, es la región del país con las mayores presiones sobre sus ecosistemas naturales. Existen presiones directas como el cambio de ecosistemas naturales a transformados, la presencia de especies en categorías de amenaza, la introducción de especies invasoras y el tráfico de biodiversidad, entre otras. Entre las presiones indirectas, se destacan el crecimiento y la concentración poblacional y la actividad productiva. (Romero, *et al.*, 2008, p. 156).

Así mismo, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos”, en el diagnóstico de su política ambiental plantea que:

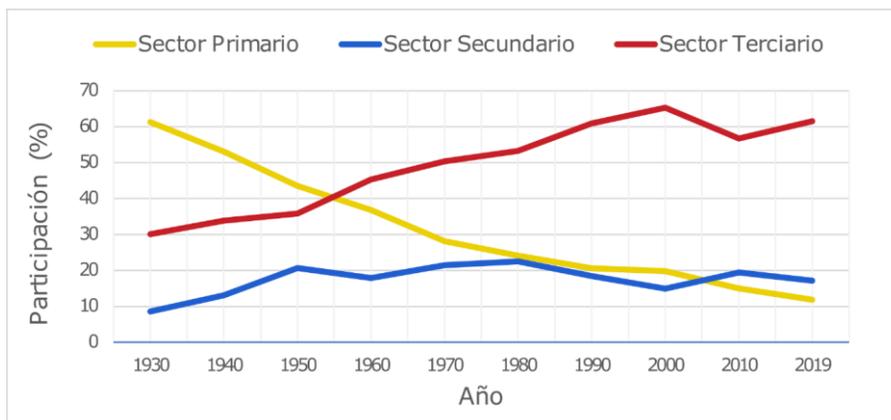
[...] El 85% de los sistemas productivos de Colombia se ubican en áreas vulnerables a la desertificación, y el 48% del país es susceptible de erosión. Estos factores degradan aproximadamente 2.000 hectáreas al año en la región andina y afectan la competitividad del sector agrícola, la disponibilidad de alimentos, y la calidad y cantidad de agua. (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011b. p. 562).

Es entonces esta dinámica de centralización demográfica, de bienes y servicios ofrecidos por el Estado, y de los principales conflictos ambientales del país, otro de los criterios por los cuales, como se verá en los capítulos posteriores, la Región Andina, y en ella el departamento de Norte de Santander, se posiciona como contexto focal para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

1.1.2.2. Aspectos asociados a las dinámicas de producción del país

Las Estadísticas Históricas de Colombia publicadas por el Departamento Nacional de Planeación, demuestran una marcada transformación de las dinámicas económicas del país; en este sentido, en la Figura 6 se puede observar que el sector primario: actividades de agricultura, silvicultura, caza, pesca y actividades extractivas, se mantuvo como el principal sector de la economía nacional aproximadamente hasta la década de 1950, momento en el que diferentes acontecimientos de carácter político y económico de los ámbitos nacional e internacional, propiciaron su decrecimiento, y su superación por parte del sector secundario: industria y del sector terciario: comercialización de servicios.

Figura 6. Gráfico: participación porcentual de los sectores en el PIB.

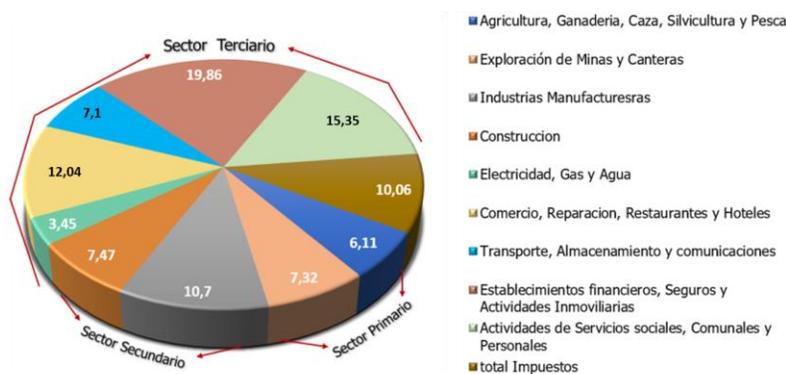


Fuente: Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Estadísticas Históricas de Colombia.

Nota: Construida específicamente para este documento a partir de una revisión de documentos especializados en la temática.

En consecuencia con lo anterior, acorde con esta misma fuente, para el año 2019 el Producto Interno Bruto (PIB) del país estuvo representado en: a) Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca (6.9%), b) Explotación de minas y canteras (6.4%), c) Industrias manufactureras (12.3%), d) Construcción (7.3%), e) Actividades artísticas, de entretenimiento y recreación y otras actividades de servicios (2.6%), f) Administración pública y defensa; Educación; Actividades de la salud humana (16.4%), g) Actividades profesionales, científicas y técnicas (7.5%), i) Actividades inmobiliarias (9.6%), j) Actividades financieras y de seguros (4.8%), k) Información y comunicaciones (3%), l) Comercio y reparación; Transporte y almacenamiento; Alojamiento y servicios de comida (19.4%) y m) Suministro de electricidad, gas, vapor y aire acondicionado (3.6%). Lo cual ratifica, como se puede ver en la Figura 7, que en la actualidad las actividades asociadas a los sectores de producción terciario (servicios) y en menor medida el secundario (industria) están visibilizados con más fuerza en los sistemas económicos del país.

Figura 7. Distribución del producto interno bruto nacional por sectores económicos en el año 2009.



Fuente: Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Estadísticas Históricas de Colombia.

Nota: Construida específicamente para este texto, a partir de la revisión de documentos especializados en la temática.

Esta particular evolución, de la prevalencia de un sistema económico, basado en la producción agropecuaria, a uno fundamentado en la producción industrial y el intercambio de servicios, trae implícitas, transformaciones manifiestas (positiva o negativamente) en las prácticas y dinámicas socioculturales, que construye la gran diversidad de grupos humanos del país, a través de sus permanentes interacciones con los contextos naturales, base de sus horizontes de desarrollo. Esto, por supuesto exige, no sólo el ejercicio de capacitación (habilitación) de estos grupos, para enfrentar los inminentes cambios que acarrea la evolución, sino, de manera importante, una apuesta de formación ciudadana con la potencia, conceptual y estratégica, requerida para la movilización de las mencionadas prácticas, en el marco del cambio de signo de la cultura ambiental nacional.

Es justamente este propósito de cambio en la cultura ambiental, el que abre puertas para el posicionamiento de una apuesta educativo-ambiental, que desde su empoderamiento a través de una política pública (caso colombiano), está llamada a favorecer: 1) la comprensión de las problemáticas ambientales de contexto, desde la necesidad de avanzar hacia una sociedad, con el conocimiento indispensable para la apropiación de realidades complejas (multidimensionales)³, como son las ambientales, y 2) la búsqueda de fortalecimiento de la participación, como un concepto fundado en el reconocimiento de derechos y responsabilidades ciudadanas, y proyectado desde: a) un principio de autorregulación de los comportamientos, y b) una relación armónica entre la economía y el sistema social. Esto último, entendiendo que, de acuerdo con el planteamiento del Plan Nacional de Desarrollo “El Salto Social” 1994-1998, es lo que permite: “regresar a la gente como el único destinatario de los esfuerzos del Progreso de la sociedad y del Estado” (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 1994, p. 8).

1.1.2.3. La diversidad cultural que caracteriza al país

Todos los aspectos ecosistémicos y económicos descritos en los párrafos anteriores permiten evidenciar como:

[...] La relación de las comunidades locales con su medio geográfico y su paisaje natural ha configurado la diversidad cultural que también nos caracteriza y que sorprende a quienes perciben la existencia de las variadas y ricas tradiciones y expresiones que conforman nuestra cultura colombiana. (Ministerio de Cultura, 2009, p. 17).

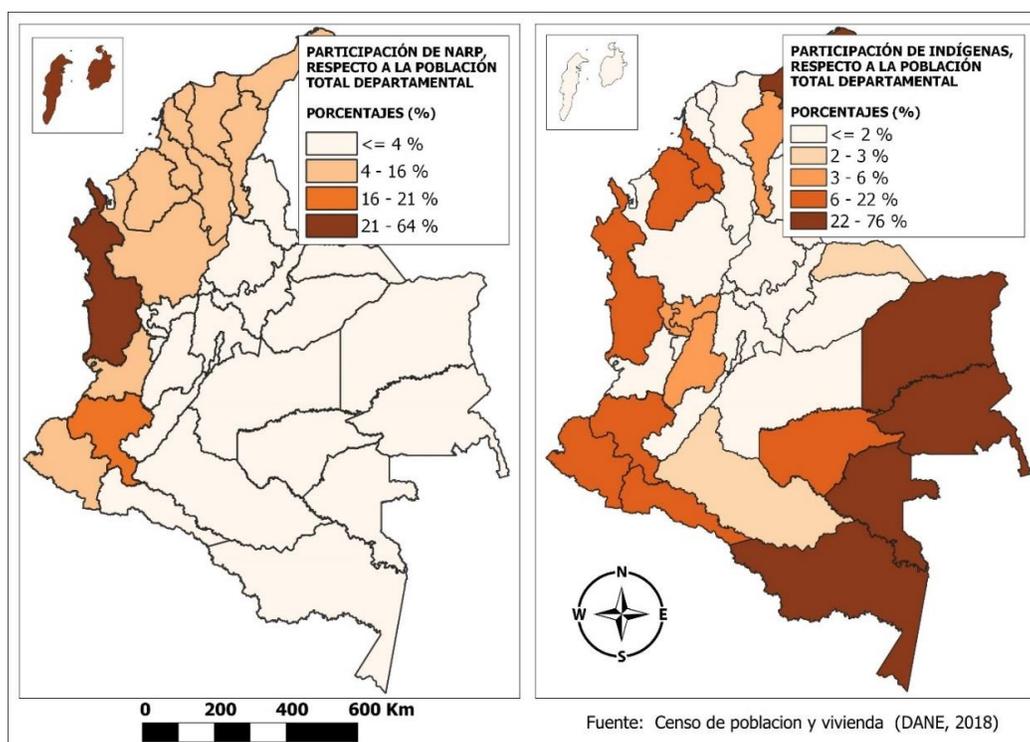
En coherencia con lo anterior, desde los aspectos étnicos, el país cuenta con una amplia diversidad cultural “producto del más variado mestizaje, donde interactúan la cultura y las tradiciones de los pueblos americanos, europeos y africanos; situación que ubica a Colombia en un lugar privilegiado

³ La multidimensionalidad hace referencia aquí, a las dimensiones: científica, tecnológica, ética, estética, política, económica, democrática, entre otras, que se expresan en la interacción permanente de las dinámicas naturales y socioculturales en las que se producen las problemáticas ambientales de los contextos particulares (complejidad ambiental).

respecto de los demás países del mundo” (DANE, 2007, p. 19). En este sentido, en el país se diferencian (ver Figura 8):

- La población mestiza (sociedad occidental) que se ha distribuido en el territorio y ha configurado sus patrones culturales, desde una dinámica coherente con la regionalización descrita en apartes anteriores.
- Los “87 pueblos indígenas identificados plenamente [...]”, distribuidos en “710 resguardos⁴ titulados, ubicados en 27 departamentos y en 228 municipios del país, que ocupan una extensión de aproximadamente 34 millones de hectáreas, el 29,8% del territorio nacional” [...] entre estos grupos, se alcanzan a reconocer “64 lenguas amerindias y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas” [...].
- Las poblaciones afrocolombianas, “incluidas las comunidades raizales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina, la comunidad de San Basilio de Palenque (Departamento de Bolívar) y la población que reside en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades”.
- “El pueblo Rom (Gitano), reconocido recientemente como grupo étnico colombiano”. (DANE, 2007, pp. 19-26).

Figura 8. Mapa de población indígena y afrocolombiana en el país.



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2006c). Población Indígena, ROM y Afrocolombiana. [Mapa a escala 1:4.790.000]. *Nota:* Para visibilización ver código QR (p. 61).

⁴ Los resguardos son reconocidos en los artículos 329 y 330 de la Constitución Política de Colombia (1991), como entidades territoriales indígenas de propiedad colectiva y no enajenable. Estos artículos definen, además, que los territorios indígenas estarán gobernados por consejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades, y su administración será responsabilidad de los consejos indígenas en coordinación con los gobernadores de los respectivos territorios.

Esta amplia diversidad cultural, unida a la gran riqueza natural del territorio colombiano, representa para los diferentes sectores del desarrollo nacional, y de manera particular, para los sectores ambiental y educativo, una inmensa responsabilidad en el dimensionamiento de la realidad ambiental en la que se enmarcan sus acciones, y la fragilidad que esta diversidad conlleva para la construcción de una cultura ambiental sostenible⁵. Lo anterior, considerando que la multiplicidad de sistemas culturales y naturales presentes en el contexto, implican retos importantes para: a) la generación de diálogos entre las diversas formas en las que los diferentes grupos poblacionales conciben, se aproximan y se apropian del contexto natural en el que están inmersas, para consolidar su visión de territorio y trazar sus horizontes de desarrollo, y b) la comprensión del carácter complejo y multidimensional de los conflictos ambientales, que emergen como producto de las desarmonías generadas⁶, en el seno de las interacciones establecidas connaturalmente entre los grupos humanos y el territorio del cual forman parte.

Es entonces la búsqueda de propuestas para la formación de actores sociales con capacidad de tomar decisiones, asociadas a la resolución de estos conflictos ambientales, la que le ha dado sentido a la educación ambiental, fijándole retos para su ubicación como un tema fundamental de las políticas públicas en las que se inscriben las dinámicas del desarrollo nacional. Esto, a través de la definición de marcos conceptuales, contextuales y estratégicos, pertinentes a la comprensión de: a) la inmensa oferta de recursos naturales que, en el marco de la concepción ambiental se posicionan como bienes comunes, no solo como patrimonio natural, sino también como patrimonio cultural intrínsecamente ligado al desarrollo de las comunidades que consolidan la diversidad cultural del territorio nacional; y b) el bienestar y la calidad de vida desde un concepto de sostenibilidad ambiental, en el que la oferta de recursos naturales sea valorada (más allá de su participación en el mercado cambiario), como elemento indispensable para la realización de los intereses y sueños colectivos de los colombianos.

Lo anterior, por supuesto, considerando que la relevancia del tema ambiental encuentra su fundamento, en la premisa de que todos los aspectos geográficos, ecosistémicos, demográficos, económicos y etnográficos del territorio nacional, constituyen la base para la consolidación del marco del Patrimonio Cultural Inmaterial, entendiendo que este último:

[...] no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional (Organización de las naciones

⁵ Es uno de los grandes retos de institucionalización, que aparece en toda la documentación y marco legal del programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional.

⁶ Relacionadas con el contexto de violencia en el que ha vivido el país por más de 50 años.

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2012), y en consecuencia están relacionados con los bienes públicos del Estado, entre ellos el ambiente, “en razón a que su existencia es benéfica para el país en su conjunto, y a que sus efectos de difusión (positivo o negativo) afectan a toda la sociedad. (Torres-Carrasco, *et al.*, 2008c, Diapositiva en PowerPoint, N°. 10)⁷.

Es en este contexto, como se analizará más adelante, que la educación ambiental ha ido configurando sus intencionalidades y retos, desde la instalación de procesos de formación e investigación, que desde el ambiente y para el ambiente, propendan por la construcción de un concepto de ciudadanía, en el cual se reconozca que: a) las condiciones de una amplia diversidad natural, social y cultural, le exigen a los ciudadanos, la construcción de mecanismos de reflexión y de acción, significativamente dialógicos para interactuar con las múltiples formas de sentir, concebir, organizar y proyectar el territorio; y b) las dinámicas sociales, naturales y culturales del sistema ambiental definen el accionar de los individuos que en él se encuentran inscritos, y éstas a su vez, están definidas por las decisiones que ellos como actores sociales, asumen en un marco de derechos y responsabilidades.

Desde esta manera de analizar la complejidad del contexto ambiental colombiano, y en su marco, el sentido y las intencionalidades de la educación ambiental, toma fuerza en este trabajo investigativo la necesidad de reconocer en los siguientes apartes, el origen, los horizontes, las apuestas y otros elementos relevantes del actual sistema socio-político nacional, con el fin de identificar los diferentes esfuerzos que desde el Estado colombiano, se han ido consolidando para la instalación de la participación, como un concepto y una práctica permanente, capaz de garantizar el acceso de todos los ciudadanos, en los escenarios desde los cuales se toman las decisiones relacionadas con el desarrollo nacional y territorial.

1.1.3. Colombia: Sistema Socio-Político Democrático

1.1.3.1. Elementos asociados a su origen, evolución y proyecciones

Vale la pena iniciar este aparte, ubicando algunos elementos que permiten comprender el origen y la evolución del contexto sociopolítico del país, y su papel como marco de las principales apuestas y proyecciones de lo educativo y lo ambiental en el devenir del mundo actual colombiano. No está de más recordar que la actual República de Colombia, tuvo su origen en 1886, año en el que los Estados⁸ que conformaban su primera organización política, con constituciones propias y autónomas, reunidos en un mismo Consejo Nacional Constituyente, definieron legitimar su unidad

⁷ Documento base de la conferencia “Política Nacional de Educación Ambiental: Reflexiones y Proyecciones”, presentada al Foro “La Política Nacional de Educación Ambiental: Una Política Pública” (Medellín-Antioquia. Agosto 22 de 2008).

⁸ Antioquía, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima

con la firma de la Constitución Política de Colombia de 1886⁹, la cual determinó la organización de un sistema político y gubernamental con un horizonte común, a partir de la reconstitución de la Nación Colombiana “en forma de República unitaria” (artículo 1). Lo anterior, “con el fin de afianzar la unidad nacional y asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz” (preámbulo).

Desde ese momento y hasta hoy, el país ha venido caminando en la idea de configurarse, como lo enuncia la actual Constitución Política de Colombia 1991 (2012)¹⁰, en un “Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran, y en la prevalencia del interés general” (p. 8, artículo 1), y tal como se expresa en sus principios, definiendo un horizonte de país, que aunque aún lejano, fija tres retos importantes a saber: 1) el fortalecimiento de sus dimensiones social y jurídica; 2) la consolidación de una República Democrática, en la que “la soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del cual emana el poder público” (p. 8, artículo 3); y 3) la construcción de una nueva cultura de la democracia, centrada en las intencionalidades de “participación de todos, en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural, de la Nación” (p. 8, artículo 2).

El primero de estos retos tiene una importancia capital, como sostén de los planteamientos relacionados con los otros dos aspectos, y por tanto como propulsor de los cambios esperados, en lo concerniente a la transformación de la concepción de Estado; entendiendo que un Estado construido fundamentalmente desde el derecho (como era el promovido por la Constitución Política de Colombia 1886), tal como lo afirma Bobbio (2010) en su texto *Estado, Gobierno y Sociedad: Por Una Teoría General de la Política*, está “concebido principalmente como órgano de producción jurídica” (p. 73), mientras que un Estado Social de Derecho (como lo promulga la nueva Constitución) tiene implicaciones de mayor dimensión, si se asume al decir del mismo autor que “El Estado también es, a través del derecho, una forma compleja de organización social y que como tal no puede ser separado de las sociedades y de las relaciones sociales subyacentes” (p. 73), por lo cual el derecho debe ser considerado solamente como “uno de los elementos constitutivos” (p. 74).

Entendido así, la complementariedad sociológica, que se le impone al nuevo marco de derecho en el enfoque de Estado planteado en la Constitución Política de Colombia 1991, señala al país, un camino a recorrer a través de un proceso de formación ciudadana, en el que se reconozca el papel de la participación, como relevante en las dinámicas de apropiación de las realidades territoriales y nacionales, desde: a) su propio proceso de construcción; b) la naturaleza del nuevo Estado que enuncia; y c) la nueva concepción de organización que propone. Dicha participación ha estado

⁹ Para la construcción de este documento, se revisó la Constitución Política de Colombia 1886. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7153>.

¹⁰ Para este documento, se revisó la 27^a edición de la Constitución Política de Colombia 1991 (2012).

presente no sólo como concepto, sino de manera importante, como intencionalidad y horizonte, posicionándose como componente medular en la columna vertebral de la mencionada carta; tal como se verá en los párrafos siguientes.

Desde su proceso de construcción, es importante resaltar que la participación estuvo presente como un concepto efectivo que se evidenció en el seno de una Asamblea Nacional Constituyente, escenario político avalado por más de cinco millones de colombianos (89% del total de electores en ese momento) que manifestaron a través del voto popular, su apoyo a una gran reforma constitucional, “que permitiera hacer más directa y activa la participación de la sociedad civil en el proceso de democratización y modernización institucional del Estado” [...] (Granda, 1994, p. 89).

En esta Asamblea, participaron todos los sectores económicos, políticos, sociales y culturales del país, a través de mesas de trabajo desde las que se construyeron propuestas para la organización dogmática y temática de esta nueva carta constitucional; propuestas que según los datos consignados por Granda (1994) posteriormente fueron sistematizadas, debatidas y llevadas a concreción por 66 delegatarios, en representación de los principales actores sociales del país (25 delegados del partido liberal, 19 delegados de la Alianza Democrática M-19, 11 delegados del Movimiento de Salvación Nacional, 5 delegados del Partido Social Colombiano, 4 delegados conservadores independientes, 2 delegados de la Unión Cristiana, 2 delegados de la Unión Patriótica, y dos representantes de los pueblos indígenas) (p. 90).

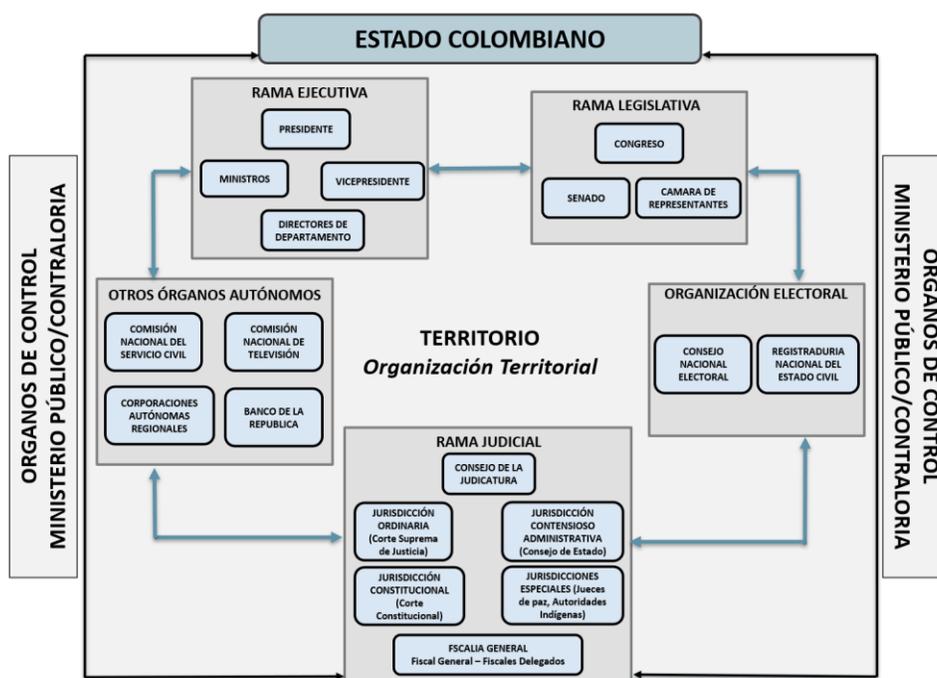
Desde la naturaleza del nuevo Estado que enuncia, es importante destacar que el 52% del articulado de la Constitución Política de Colombia 1991, posiciona la participación como un eje fundamental de su entramado, ubicándola explícita o asociativamente a su dinámica interactiva, cuando la incorpora desde la misma concepción y fines del Estado y la va relacionando paulatinamente, con su marco de derechos y responsabilidades, al igual que con el funcionamiento de la institucionalidad y los mecanismos previstos para la autorregulación y el control social.

Los conceptos de identidad, libertad y acceso a “lo público”, contemplados en dicho articulado, van entonces a señalar un camino importante para la formación de la ciudadanía, implícita en la necesidad de generación de una nueva cultura democrática para el país; aspecto este, que le da un nuevo sentido a la educación, desde diferentes perspectivas presentes en el marco de derechos y responsabilidades de esta propia constitución; entre ellas la ambiental y, en consecuencia, la educación ambiental¹¹, ligada a una formación ciudadana. Esta última, preocupación del Programa Nacional de Educación Ambiental (nicho del trabajo investigativo de la tesis) con un peso importante en la transformación cultural del país.

¹¹ Esta última expresada en el artículo 79 de la Constitución Nacional, cuando plantea que es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.

Desde la concepción de organización que propone, la Constitución Política de Colombia 1991 plantea una estructura organizativa y funcional, que ubica el concepto de participación como base del “aparato estatal”, preocupándose especialmente por la pertinencia de la estructura del Estado, frente a las necesidades de distribución equitativa del poder público, en un marco de democracia en la que el pueblo ejerce su soberanía “en forma directa o por medio de sus representantes” (p. 8, artículo 3). Desde este planteamiento entonces, dicho sistema organizativo, se consolida a partir de tres “ramas del Poder Público: la legislativa, la ejecutiva, y la judicial” [...], y de otros órganos “autónomos e independientes, creados para el cumplimiento de las demás funciones del Estado. Los diferentes órganos del Estado tienen funciones separadas, pero colaboran armónicamente para la realización de sus fines” (p. 52, artículo 113), tal como se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Estructura organizativa del Estado colombiano.



Fuente: Constitución Política de Colombia 1991 (2012). (27ava Edición). Títulos V al XI

Nota: Figura elaborada especialmente para este documento a partir de la lectura e interpretación de la “Constitución Política de Colombia de 1991”.

Las apuestas constitucionales descritas anteriormente, abren las puertas para la transformación total del Estado Colombiano, y proponen trascender de un país pensado exclusivamente desde el concepto de gobernabilidad, hacia uno más incluyente que incorpore un concepto de democracia garante del empoderamiento de los individuos y los colectivos del territorio nacional, para su participación en la toma de decisiones responsables, frente al abordaje de los diferentes temas y problemáticas en las cuales se encuentran inmersos, y desde las cuales pueden aportar en la búsqueda de soluciones adecuadas a sus necesidades y expectativas de desarrollo. Para lo cual por

supuesto, se hace indispensable el fortalecimiento de *la concepción y prácticas de la participación*, así como de sus proyecciones en una dinámica de movilización ciudadana, pertinente y coherente con las transformaciones sociales esperadas: aspecto relevante para las nuevas apuestas educativas del país.

Visto así, y pese a las buenas intenciones de los enunciados de la nueva Constitución, la instalación del mencionado concepto de democracia, presenta limitaciones asociadas a las relaciones sociopolíticas de la configuración actual del Estado colombiano, caracterizados por la persistencia de sistemas político-administrativos, ligados a periodos gubernamentales de corta duración (4 años), ausentes de un proyecto de nación pensado a más largo plazo, en el horizonte de transformación social. En este sentido, es importante resaltar entonces, que las mencionadas apuestas constitucionales con sus limitaciones, hacen parte de los retos y las preocupaciones de las nuevas miradas ambientales y de la educación ambiental (como se verá en apartes posteriores) toda vez que estos temas se conciben y proyectan, desde la formación de actores institucionales y sociales, para su participación efectiva en la transformación de las dinámicas del desarrollo ambiental, en los ámbitos nacional y territoriales del país.

1.1.3.2. Elementos asociados a la educación en las nuevas apuestas de Estado: hacia la construcción de una nueva ciudadanía en Colombia

La Constitución Política de Colombia (1991), tal como se ha reconocido en el desarrollo del presente documento, desde sus propuestas de organización de un nuevo Estado, abre espacios importantes para la participación y la identificación expresa de las múltiples dimensiones requeridas en el avance hacia la consolidación de una nueva ciudadanía, orientada a la construcción de una verdadera cultura democrática para el país, tal como está planteado en sus capítulos I, II y III (Título II), que hacen referencia a los derechos fundamentales, a los derechos sociales, económicos y culturales, y, de manera particular, a los derechos colectivos y del ambiente, de gran interés para el tema central de este trabajo de tesis.

Visto así, la dimensión ambiental se posiciona como un reto conceptual y estratégico, que debido al carácter sistémico de la problemática que aborda, trae aparejados conceptos complejos, cuyo manejo compromete la participación de todos los actores y sectores del desarrollo nacional y, en consecuencia, genera preocupaciones desde las múltiples perspectivas requeridas para su interpretación y comprensión. Entre estos elementos se destacan los conceptos de *territorio*, *descentralización/autonomía*, y *ciudadanía*, los que se desarrollarán en párrafos posteriores. Ellos son considerados centrales para los debates de interés en los campos de: a) lo ambiental, desde los propósitos de sostenibilidad; y b) lo político-público, desde la necesidad de superar la debilidad de las políticas gubernamentales para avanzar en la perspectiva de la definición de un proyecto colectivo de desarrollo, garante de la sostenibilidad natural y sociocultural del país, como se verá posteriormente.

El concepto de territorio, su evolución y limitaciones

Una de las principales discusiones que hizo presencia en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente (origen de la Constitución de 1991), tuvo relación con la necesidad de incorporar en las nuevas apuestas del Estado Colombiano, aspectos importantes que abrieron el espacio para avanzar en los debates y reflexiones sobre un tema de trascendental importancia para el país, como es el ordenamiento del territorio, lo cual se puede evidenciar en la definición explícita de disposiciones para la organización territorial del país en la carta constitucional (Título XI, Capítulo 1, de las disposiciones generales). Las orientaciones de este capítulo han sido la base de múltiples escenarios abiertos, en un intento por avanzar en la consolidación de una ley de ordenamiento territorial, que promueva la incorporación efectiva del concepto de territorio en todas las decisiones políticas, administrativas y técnicas del desarrollo nacional.

Como resultado de lo anterior, se destacan algunos hechos importantes, asociados a la promulgación de instrumentos normativos para el ordenamiento territorial: la ley orgánica de desarrollo territorial (388 de 1997), la Ley 1454 de 2011 modificatoria de la anterior, y otras leyes que acompañan sus desarrollos. De acuerdo con esto, los artículos 5 de la Ley 388 de 1997 y 2 de la ley 1454 de 2011, permiten evidenciar una evolución del concepto de ordenamiento territorial, entre los años 1997 y 2011, así:

Artículo 5° de la ley 388 de 1997: “el ordenamiento del territorio municipal y distrital comprende un conjunto de acciones político-administrativas y de planificación física concertadas, emprendidas por los municipios o distritos y áreas metropolitanas, en ejercicio de la función pública que les compete, dentro de los límites fijados por la Constitución y las leyes, en orden a disponer de instrumentos eficientes para orientar el desarrollo del territorio bajo su jurisdicción y regular la utilización, transformación y ocupación del espacio, de acuerdo con las estrategias de desarrollo socioeconómico y en armonía con el medio ambiente y las tradiciones históricas y culturales. (Congreso de la República de Colombia, 1997, artículo 5).

Artículo 2° de la ley 1454 de 2011: “el ordenamiento territorial es un instrumento de planificación y de gestión de las entidades territoriales y un proceso de construcción colectiva de país, que se da de manera progresiva, gradual y flexible, con responsabilidad fiscal, tendiente a lograr una adecuada organización político administrativa del Estado en el territorio, para facilitar el desarrollo institucional, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo territorial; entendido este, como desarrollo económicamente competitivo, socialmente justo, ambientalmente y fiscalmente sostenible, regionalmente armónico, culturalmente pertinente, atendiendo a la diversidad cultural y físico-geográfica de Colombia. (Congreso de la República de Colombia, 2011, p. 1, artículo 2).

Como se puede observar, entre la ley y su modificatoria, el concepto ganó en fundamentación al permitir: concebir el ordenamiento territorial no sólo como un “conjunto de acciones”, sino como un instrumento de planificación y gestión, en el marco de la construcción colectiva de país, destacar su carácter progresivo, gradual y flexible, y enmarcar el desarrollo territorial desde sus múltiples dimensiones: económica, social, fiscal, ambiental y cultural, entre otras. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de formulación de los instrumentos normativos, esta evolución conceptual del territorio presenta aún múltiples limitaciones de carácter contextual y estratégico, relacionadas principalmente con la debilidad para la delimitación de las entidades territoriales, en un marco de realidades que contemple las relaciones de cotidianidad que en ellas se establecen.

Lo anterior, resaltando además que, desde la concepción planteada, y desde una mirada sistémica del ambiente, estas realidades sobrepasan las dimensiones geográficas y administrativas de un espacio físico, y obligan a incorporar en el mismo nivel de importancia, las variables sociológicas, históricas, culturales y políticas del espacio/tiempo; que, en últimas, son las que reflejan la verdadera dinámica de una organización territorial.

En este contexto es importante destacar el proceso de reflexión crítica, generado desde las discusiones y debates que se han movilizadado en la consolidación de estos instrumentos, desde los cuales se alcanza a percibir diversidad de miradas conceptuales y estratégicas, que van desde las estrictamente técnicas, que restringen el ordenamiento del territorio a su reorganización geográfica, hasta las de corte sociocultural, consideradas más amplias, y por ende pertinentes a la complejidad de lo ambiental, como es la del maestro Fals Borda (2000)¹², quien en su texto *Acción y Espacio: Autonomías en la Nueva República*, plantea la necesidad de trascender la comprensión del territorio, desde las dimensiones exclusivamente físicas del espacio a un concepto en el que el espacio —como ente multidimensional y dinámico— interactúa de manera permanente con el tiempo, cuando afirma explícitamente que en la relación “el espacio/tiempo, las dos dimensiones toman la forma de unidades concretas, pero transitorias de ocupación humana” [...] “maleables y ajustables” (p. 2), cuyos referentes político-administrativos, desde los cuales se dan límites, configuran el territorio.

Esta última mirada desde luego, le impone retos importantes, a las políticas sociales y específicamente a las políticas ambientales, que atraviesan por avanzar en la construcción de un sistema de comprensión de las realidades locales y regionales, desde la complejidad que ellas mismas comportan, acorde con la necesidad de movilización del pensamiento y de la acción en todos los actores y sectores del desarrollo del país, en una dinámica de búsqueda de significación y de sentido, fundamentada en las nuevas apuestas de gestión del territorio, en el marco de la sostenibilidad ambiental. De ahí que la educación ambiental tenga que posicionarse como la

¹² Orlando Fals Borda (1925-2008): Sociólogo Colombiano, graduado en la Universidad de Florida, Fundador y Profesor de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Constituyente de 1991 y secretario general de la Comisión de Ordenamiento Territorial constitucional.

estrategia que favorece el fortalecimiento de la participación y de la cualificación de la acción colectiva en el territorio.

El concepto de descentralización, sus tensiones en el marco de la autonomía y sus implicaciones en la educación ambiental

La Constitución Política de Colombia 1991 (2012) consigna en sus diferentes apartes y específicamente en el título XI que hace referencia a la organización territorial, intencionalidades para hacer efectivos los procesos de descentralización; reconociendo a los municipios como la entidad fundamental de la división político-administrativa del Estado, y otorgándole la responsabilidad de “prestar los servicios públicos que determine la ley, construir las obras que demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria, el mejoramiento social y cultural de sus habitantes, y cumplir con las demás funciones que le asignen la Constitución y las leyes” (p. 126, artículo 311). Planteamiento este, que fortalece la apuesta constitucional de participación, buscando que las comunidades locales, se aproximen, desde sus niveles más básicos de organización, efectivamente a la construcción colectiva de apuestas de desarrollo local, en el marco de los horizontes de un Estado Social de Derecho para Colombia.

En este contexto, es importante resaltar que, en la realidad actual del país, estas intencionalidades tienen múltiples limitaciones, asociadas principalmente a la persistencia de un círculo vicioso que se establece entre:

- a. un sistema institucional de carácter gubernamental, instalado y movilizado por relaciones de delegación y desconcentración de funciones estrictamente administrativas, entre las entidades del ámbito nacional y territorial, sin que se trascienda efectivamente en la emergencia de instituciones capaces de orientar sus decisiones, desde autonomías políticas; y
- b. una base social con dificultades para asumir conceptual y estratégicamente, las apuestas que se desprenden de dichas intencionalidades, y que la involucran directamente, desde los propósitos de fortalecimiento de su participación en la construcción colectiva del “nuevo Estado”, en el marco de los principios de identidad y libertad.

Aspectos estos que llaman la atención de una mirada ambiental y educativa, que reconozca la necesidad de apertura de escenarios formativos para el empoderamiento, tanto de las apuestas políticas de carácter local, como de los actores institucionales responsables de su movilización, en un marco de pertinencia con las necesidades de los contextos locales y de coherencia con los referentes del desarrollo nacional. Esto último, planteado como intencionalidad de la carta constitucional de 1991.

El concepto de ciudadanía, su marcada transformación desde la apuesta constitucional y los retos que le imprime a la educación ambiental.

La Constitución Política de Colombia 1991 (2012), al promulgar que “la soberanía y el poder público del Estado Colombiano residen exclusivamente en manos del pueblo” (p. 8, artículo 3), aspecto sobresaliente para la construcción de un verdadero concepto de democracia, desde su génesis: “cracia” → poder y “demo” → pueblo.

Poniendo de manifiesto una de las más importantes apuestas de la Constitución, como es la resignificación del concepto de ciudadano, y la apuesta de avanzar hacia una nueva ciudadanía en el contexto de la cultura democrática. Esto a partir de: a) la promulgación de tres grupos de derechos¹³ que ubican la libertad como un concepto referencial, para la regulación del poder individual, en el marco de las apuestas colectivas de construcción de Estado, y b) la relación de la participación de los ciudadanos en la “conformación, ejercicio y control del poder político” (p. 18, artículo 40), explícitamente como un derecho e implícitamente como “responsabilidad para engrandecer y dignificar la comunidad nacional” (p. 41, artículo 95).

Esta intencionalidad se robustece a través de 24 artículos de la Constitución, asociados a la participación, desde una serie de instrumentos y mecanismos, propuestos para que los colombianos cualifiquen su participación en los procesos de toma de decisiones, y hagan efectivo el ejercicio de su ciudadanía. Entre estos mecanismos se destacan: a) el “derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades” [...] y “a obtener pronta resolución” (p. 13, artículo 23), b) los plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática (p. 18, artículo 40), c) la “acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar” (p. 32, artículo 86), d) “el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto¹⁴, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato” (p. 46, artículo 103), e) “el derecho a fundar, organizar y desarrollar partidos y movimientos políticos, y la libertad de afiliarse a ellos o de retirarse” (p. 47, artículo 107); entre otros.

Es importante señalar aquí que, aunque esta intencionalidad le abrió puertas al proceso de transformación del Estado, buscando acercar la ciudadanía a sus gobernantes, no solo para la ejecución de acciones, sino para la participación directa en la toma de decisiones sobre los asuntos que le conciernen, las acciones concretas generadas para la participación, se han orientado desde el sólo reconocimiento de los derechos, sin que medie una reflexión sobre el marco de responsabilidades que ellos traen aparejados en un sistema verdaderamente democrático.

¹³ Estos tres grupos de derechos son: a) fundamentales, b) sociales, económicos y culturales y c) colectivos y del ambiente.

¹⁴ “El cabildo abierto es la reunión pública de los Concejos distritales, municipales o de las juntas administradoras locales, en la cual los habitantes pueden participar directamente con el fin de discutir asuntos de interés para la comunidad”. (Artículo 9, Ley 134 de 1994).

Lo anterior sin duda, ubica un conflicto importante para las intencionalidades de apropiación y desarrollo del concepto de autorregulación, en el quehacer de la vida cotidiana de los ciudadanos; ya que como la idea de responsabilidad no se ha instalado en los imaginarios de los colombianos con la fuerza requerida para las transformaciones esperadas (desde sus comportamientos individuales y colectivos), la efectividad de los procesos de construcción de la nueva concepción de gestión ambiental del territorio y, por ende, de la nueva cultura ambiental en la cual se empeña el nuevo país (Constitución de 1991), se ve afectada sensiblemente.

Desde el contexto anterior, entonces, se empieza a visualizar con mayor claridad, la necesidad de avanzar en una apuesta educativa capaz de contribuir efectivamente en la resignificación del concepto y práctica de la democracia, ubicando la cualificación de la relación ciudadanía, territorio y contexto, como eje fundamental de los propósitos de comprensión y movilización de las realidades naturales y socioculturales del país -interpretado desde su inherente complejidad- en el marco del denominado “manejo sostenible”, objeto de las intencionalidades, discusiones y reflexiones, alrededor de una gestión ambiental, no sólo para Colombia, sino en general, para las diversas regiones del mundo.

Vale la pena precisar aquí, para la comprensión del planteamiento anterior, que la cualificación de la relación ciudadanía ↔ territorio ↔ contexto, va a tener importantes implicaciones en la construcción de un nuevo concepto de participación, orientado a movilizar la concepción de un Estado, entendido como un ente proteccionista —ubicado al servicio de los intereses gubernamentales— a un Estado concebido como un escenario factible de deconstrucciones y construcciones permanentes. Todas ellas generadas en la dinámica de fortalecimiento de la acción colectiva (desde la apropiación) y, por ende, en la construcción de un nuevo concepto, preponderante en los propósitos de organización del nuevo sistema democrático, como es la corresponsabilidad, asociado a la gobernanza; concepto este, tenuemente esbozado en la carta constitucional, pero fundamental para los propósitos de lo ambiental y lo educativo ambiental, abordados en este trabajo investigativo.

Lo anteriormente planteado, pone de manifiesto grandes desafíos a la institucionalidad del país en todas sus dimensiones, desde una preocupación importante para los propósitos de construcción del nuevo Estado (Constitución Política 1991), como es una nueva visión del desarrollo y sus proyecciones en un marco de sostenibilidad, al igual que abre un espacio relevante para la organización y consolidación de la institucionalidad ambiental y las grandes reformas de la institucionalidad educativa. Ambos de vital importancia para comprender el contexto particular en el cual se ha venido instalando el presente trabajo de investigación (tesis).

Esta visión panorámica de Colombia permite reconocer la complejidad del país, de la que habla Julio Carrizosa Umaña en su texto “Colombia Compleja” (2014), y la necesidad de avanzar en la construcción y articulación de miradas más profundas y comprensivas, de su geografía, sus

ecosistemas, la riqueza de su biodiversidad y la pluriculturalidad que la caracteriza; y en consecuencia, comprender la multiplicidad de dinámicas naturales y socio-culturales que construyen y resignifican la diversidad territorial del país. Y a la vez, permite entender que para abarcar el conocimiento de esta complejidad es preciso trascender la sola interpretación causal, para avanzar en la aprehensión de las dimensiones interactuantes en las realidades del territorio.

Finalmente, es importante señalar aquí que, hacer sostenible esta riqueza natural y sociocultural del país, reclama entonces la formación de ciudadanos capaces de imaginar esa Colombia real, para lo cual la educación y sus preocupaciones adquieren un valor prioritario en la construcción de una cultura ambiental, que desde las apuestas de la política pública, se posiciona con mayor contundencia en las grandes intencionalidades del Estado, y desde ellas, en el pensar y en el hacer de la ciudadanía y de la institucionalidad nacional y territorial. Esto orientado a resolver la situación actual, planteada por Guhl (2018)¹⁵, cuando afirma que aunque la visión sistémica del ambiente se introdujo en los instrumentos de planificación, como un eje transversal del desarrollo, ellos aún no consideran adecuadamente la heterogeneidad social y natural de las regiones; es decir no toman en cuenta, en su justa dimensión, sus formas específicas de aprovechamiento, ni la coordinación interinstitucional e intersectorial requerida para lograr resultados efectivamente sostenibles (contextos ambientales particulares).

1.2. La situación de la educación ambiental: marcos ambientales y educativos. Aspectos particulares

En este apartado se aborda un eje central del contexto de la investigación en lo concerniente a *los aspectos situacionales de lo ambiental y de lo educativo-ambiental en Colombia*, desde su rol en el marco de la nueva visión de construcción social del país, en concordancia con las apuestas consignadas en la Constitución Política de 1991.

A través de este abordaje se da cuenta de: a) los antecedentes, el origen y las proyecciones del Sistema Nacional Ambiental (SINA), así como algunas dificultades para su instalación en la estructura institucional del país, asociadas a su carácter articulador de lo ambiental, en todos los sectores del desarrollo nacional (Ley 99 de 1993); b) las intencionalidades de la reforma del sistema educativo colombiano (Ley 115 de 1994), desde sus propósitos de autonomía y descentralización, en un marco de calidad y pertinencia de la educación, acorde con las dinámicas de los contextos regionales y locales; y c) la relación de este sistema con la nueva institucionalidad ambiental, a través de la educación ambiental, y las necesidades de una formación ciudadana coherente con los propósitos de construcción de una cultura ambiental sostenible para el país.

¹⁵ Guhl, N. Ernesto. Miembro de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas físicas y naturales y director del Instituto Quinaxi. ¿Cómo le fue al presidente Santos en términos ambientales? En: Semana Sostenible. 19-07-2018

1.2.1. Elementos asociados a la situación ambiental

El salto a la concepción del nuevo país, propuesto en las bases dogmáticas de la Constitución Política de Colombia de 1991, en condiciones ideales, implicaría un redimensionamiento de los procesos de desarrollo nacional, y por lo tanto, una transformación progresiva y permanente del sistema político institucional colombiano; de manera que éste último no sólo centre su razón de ser en los intereses gubernamentales, sino que especialmente, sea coherente y pertinente con las intencionalidades descritas en la carta constitucional, en un marco de trascendencia leído desde la construcción del nuevo Estado. Vale la pena desarrollar aquí, algunos elementos que permiten ubicar la importancia que tuvo en la mencionada carta, el tema ambiental: la manera como fue abordado e incorporado, los espacios que ella le abre, y los retos que le impone a la institucionalidad en general, y en particular, a la que en principio se ubica como la que tiene mayores competencias y responsabilidades en el tema y sus proyecciones.

1.2.1.1. La inclusión de lo ambiental en la nueva constitución nacional

La nueva constitución abre la puerta a un tema que como el ambiental, había estado asociado a la problemática forestal, vinculado al ámbito rural del país y enfocado en la concepción de conservación de los recursos naturales, desde miradas técnicas y políticas, estrictamente sectoriales (MAVDT y MEN, 2003, p. 13). Miradas ausentes de la interconexión necesaria para hacer frente a la solución de problemas complejos, como son los ambientales, que requieren de estrategias multidimensionales: políticas, técnicas, económicas, culturales, entre otras, para su comprensión y abordaje. Esta apertura de la constitución, entonces, posibilita la ubicación del tema en un nivel político privilegiado para los debates, discusiones y decisiones, frente a los grandes retos que le imponen los propósitos de desarrollo sostenible a la nueva concepción de Estado.

Lo anterior, en los enunciados de la constitución, se puede ver claramente en: a) la promulgación de un marco de derechos colectivos y del ambiente; b) el reconocimiento del carácter sistémico de la problemática, cuando propone conservar la integridad del ambiente, desde un marco ecosistémico que trasciende inclusive las fronteras nacionales; c) la ubicación explícita de las responsabilidades del Estado para “garantizar el disfrute de un ambiente sano” [...], y de la sociedad para “participar en todas las decisiones que en este sentido lo afecten” (p. 31, artículo 79); y d) la puesta en relieve de la necesidad de “fomentar una educación para la protección de la diversidad e integridad del ambiente”, como derecho y servicio público (pp. 28-31, artículos 67 y 79); esto último, fundamental en el origen y evolución de la educación ambiental en el país.

Los retos que trae aparejado entonces lo ambiental, desde el empoderamiento y el nuevo estatus político que le da la carta constitucional, están directamente relacionados con su posicionamiento en la institucionalidad del país, en términos de concepción, organización, estructura y proyecciones, para la nueva idea de democracia que se instala, desde las apuestas del desarrollo; adquiriendo así, una serie de compromisos y responsabilidades que lo obligan a pensar su

institucionalidad en un esquema abierto, necesariamente articulador y promotor de un trabajo interactivo, vinculante de los diferentes actores sociales del país (incluidas las instituciones), relacionados con las dinámicas ambientales y sus proyecciones, en los diversos escenarios en los que se concretan las acciones de reflexión e intervención.

En lo particular —de interés para el objeto de la presente tesis— la mencionada constitución señala a la educación un marco de posibilidades para sus retos en lo ambiental, los cuales tuvo que empezar a posicionar en sus propósitos de transformación. Es aquí, donde el tema encuentra un espacio para iniciar un abordaje importante, en la idea de: “incorporación de la dimensión ambiental en la educación colombiana”, a través de una dinámica de reflexión-acción, embrionaria de lo que más tarde el sector educativo consolida como el Programa Nacional de Educación Ambiental; abriendo así, las puertas a la hoy llamada educación ambiental y a su posicionamiento como estrategia de cambio que favorece la transformación de las miradas de calidad y pertinencia de la educación. Esto, de interés particular para la investigación.

Lo anterior, orientado hacia la construcción de soluciones acordes con la integralidad, diversidad, y pluralidad del contexto en el que se dinamizan las realidades ambientales del territorio (problemáticas y potencialidades); tomando fuerza gracias a la claridad en intencionalidades, a través de la cual en su momento, fue posible impulsar el proceso de formulación de la Ley 99 de 1993, que dio lugar a uno de los eventos más importantes que el tema ha tenido en su corta historia, como fue la creación del Sistema Nacional Ambiental (SINA); que marca verdaderamente un hito en la nueva institucionalidad planteada por la Constitución, como se verá en el siguiente aparte.

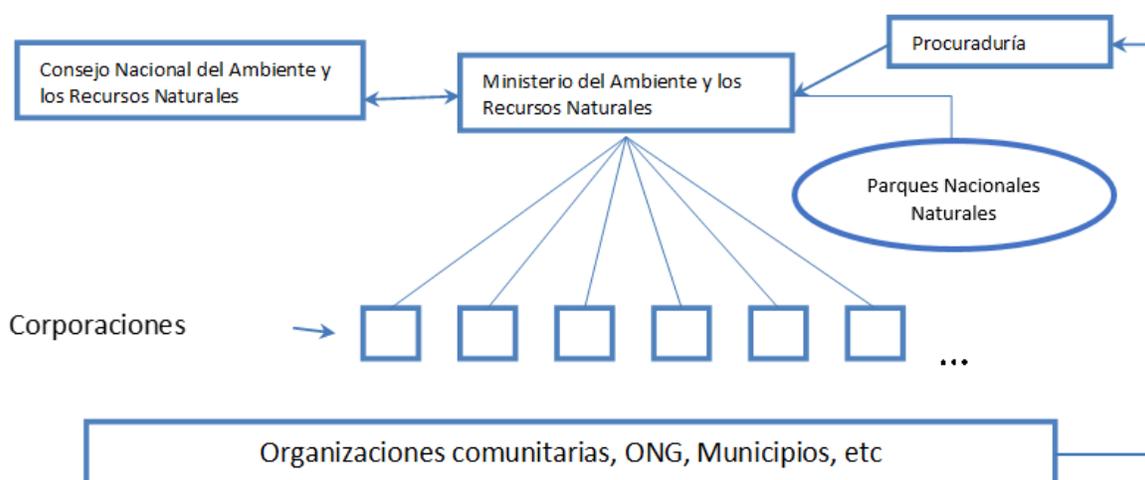
1.2.1.2. El Sistema Nacional Ambiental -SINA: Un marco para la institucionalidad ambiental en Colombia

La apertura de espacios desde la nueva Constitución, para las reformas institucionales requeridas en la orientación democrática del nuevo Estado planteado, proporciona entonces una posibilidad importante a lo ambiental, para promover la generación de su propia institucionalidad en el nuevo orden de “cosas”, como efectivamente lo hace; dando lugar a uno de los planteamientos más importantes que ha tenido la institucionalidad en Colombia como es el Sistema Nacional Ambiental (SINA) de carácter abierto, con implicaciones para todos los actores y sectores del desarrollo del país, no solamente estratégicas, sino fundamentalmente conceptuales y contextuales, incorporadas desde la complejidad del tema y la problemática que lo acompañan. Sistema que para su funcionamiento requiere la definición de competencias y responsabilidades técnicas, políticas y otras, en el marco de las apuestas de interinstitucionalidad e intersectorialidad (carácter multidimensional), redimensionando la importancia del tema, y posicionándolo en las agendas políticas del país.

Antecede a la creación de este Sistema, la Política Ambiental inscrita en el plan de desarrollo “La Revolución Pacífica” (1990-1994), que en el año de 1990 planteaba de manera explícita, algunas

de las problemáticas y potencialidades ambientales del país, ubicando particularmente las dificultades normativas e institucionales para el “manejo ambiental”, y afirmando que la legislación en el tema no había sido acompañada por una capacidad de gestión institucional efectiva por parte del Estado, razón por la cual “existían en ella numerosos vacíos y contradicciones” (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 1991, p. 27); acorde con esto proponía una reorganización institucional a partir de la creación de un Ministerio del Ambiente, y la organización de una estructura orgánica compuesta por entes planificadores, coordinadores y ejecutores, a nivel nacional, regional y local, y para ello describía un esquema institucional que se presenta a continuación en la Figura 10.

Figura 10. Esquema Institucional para la Gestión de los Recursos Naturales y el Ambiente, propuesto por el Plan Nacional de Desarrollo “La Revolución Pacífica” 1990-1994.



Fuente: Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación (DNP, 1991). Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994. La Revolución Pacífica. (p. 31).

El esquema planteado permite visualizar que pese a la necesidad de proponer y definir un sistema institucional para el manejo de lo ambiental en el país, identificada como preocupación explícita en la agenda política del gobierno del momento, el “sistema” organizativo diseñado en ese entonces, presentaba “rasgos de linealidad y verticalidad”, como se puede evidenciar directamente en la gráfica, cuando ubica la presidencia del tema en un Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales, que nuclea a las corporaciones autónomas para su proyección en el territorio, y desde el cual se define la “participación” de las organizaciones comunitarias y las entidades territoriales; las que pese a estar ubicadas (Figura 10) como base del sistema diseñado, sólo entran en interacción con los demás componentes a través de la procuraduría, como institución de control nacional.

En este contexto, un año después de propuesto el mencionado Plan de desarrollo, los principios de participación, democracia, soberanía y pluralidad, que se abrían paso en el país con la expedición

de la nueva carta constitucional de 1991, generaron conflictos desde las relaciones lineales propuestas en el anterior esquema institucional del SINA, y señalaron retos importantes para la consolidación de una institucionalidad ambiental, de mayor potencia, capaz de atender las necesidades de concertación interinstitucional e intersectorial, y de asumir las apuestas propias de un Estado democrático y descentralizado, que ubica el tema ambiental como eje transversal, desde el derecho de los ciudadanos a gozar de un ambiente sano (capítulo de los derechos colectivos y del ambiente); restándole piso a la anterior propuesta y abriendo espacio para una de mayor envergadura como la que se desarrolló y formalizó posteriormente, y que se amplía a continuación.

Creación del Sistema Nacional Ambiental -SINA

Es en este contexto entonces, que en agosto de 1992, en el Congreso de la República, se presenta un proyecto de ley para la creación del Ministerio del Ambiente y los Recursos Naturales y la constitución del Sistema Nacional Ambiental, precisando que su proceso de consolidación debía efectuarse con la seriedad científica y honestidad política que exige un proyecto de esta naturaleza, para que el Estado tenga la capacidad de asumir el reto de enlazar armónicamente la defensa del patrimonio natural y el desarrollo económico y social. Lo anterior, se expresó claramente en el artículo 3° de este proyecto de ley, el cual precisó que:

El objeto del Sistema del Ambiente y los Recursos Naturales, será el de planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración, o sustitución, y en general, asegurar el encargo constitucional hecho al Estado de garantizar el derecho de todas las personas a gozar de un ambiente sano, y a participar en las decisiones que puedan afectarlo. (Congreso de la República de Colombia, 1992, artículo 3).

Posteriormente en el año siguiente, el Congreso de la República de Colombia expide la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, y se organiza el Sistema Nacional Ambiental (SINA); este último definido como el “conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales ambientales” (p.9, artículo 4).

En este sentido, resulta importante señalar aquí, que la concepción de Sistema que acompaña esta ley, se hace explícita cuando en su artículo 1° (principios generales ambientales) plantea que “los componentes del SINA y su interrelación definen los mecanismos de actuación del Estado y la sociedad civil para el manejo ambiental del país” (p.8, artículo 1), planteamiento en el que verdaderamente se encuentra el origen de un sistema abierto, desde los criterios de intersectorialidad e interinstitucionalidad.

En aras de fortalecer este carácter de sistema, la Ley planteó no solamente su marco jurídico del SINA, sino además los actores y escenarios requeridos para su desarrollo, definiendo que éste estaría integrado por los siguientes componentes:

a) los principios y orientaciones generales contenidos en la Constitución Nacional, en esta Ley y en la normatividad ambiental que la desarrolle; b) la normatividad específica actual que no se derogue por esta Ley y la que se desarrolle en virtud de la ley; c) las entidades del Estado responsables de la política y de la acción ambiental, señaladas en la ley; d) las organizaciones comunitarias y no gubernamentales relacionadas con la problemática ambiental; e) las fuentes y recursos económicos para el manejo y la recuperación del medio ambiente; f) las entidades públicas, privadas o mixtas que realizan actividades de producción de información, investigación científica y desarrollo tecnológico en el campo ambiental; y g) el Gobierno Nacional reglamentará la organización y funcionamiento del Sistema Nacional Ambiental, SINA (Congreso de la República de Colombia, 1993a, p. 9, artículo 4).

Para asegurar la coordinación intersectorial de las políticas, planes y programas, en materia ambiental y de recursos naturales renovables a nivel público, el Congreso de la República de Colombia (1993a), a través del artículo 13 de esta ley, crea el Consejo Nacional Ambiental (CNA), integrado por El Ministro del Medio Ambiente (quien lo preside), los Ministros de Agricultura, Salud, Desarrollo Económico, Minas y Energía, Educación, Obras Públicas y Transporte, Defensa, y Comercio Exterior; igualmente, el Director del Departamento Administrativo de Planeación Nacional, El Defensor del Pueblo, El Contralor General de la República, El Presidente del Consejo Nacional de Oceanografía y El Presidente de ECOPETROL, o su delegado; además representantes de: los gobernadores, la Federación Colombiana de Municipios, las Comunidades Indígenas, las Comunidades Negras, los gremios de la producción agrícola, los gremios de la producción industrial, los gremios de la producción minera, los gremios de exportadores, las organizaciones ambientales no gubernamentales, los gremios de la actividad forestal, y la Universidad; esté último elegido por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU (p. 20).

Desde lo anteriormente planteado como: el objeto del SINA, su definición, su estructura organizativa, y los actores y escenarios propuestos para su desarrollo, se puede reconocer la intencionalidad de organizar el tema ambiental, desde la construcción de una “supraestructura”, portadora de las condiciones requeridas para asumir la articulación como base epistemológica y como concepto efectivo de su organización institucional, permitiendo interpretar que en el marco del nuevo Estado lo ambiental no se pensó como un tema sectorial; sino tal vez, como un proceso transversal en el que todas las instituciones y sectores del desarrollo tienen implicaciones, que deben poner en juego para una política ambiental de impacto en los ámbitos nacional y territorial del país.

Dificultades de instalación y proyección del Sistema Nacional Ambiental

Esta manera de ver, plantear y proyectar la institucionalidad ambiental, desde su origen tiene conflictos, pues sus cartas de negociación debían insertarse en el campo altamente sectorial que ha acompañado la institucionalidad Colombiana, desde antes de la constitución de 1886 hasta hoy, y ha promovido la instalación en el territorio, de instituciones y dinámicas técnico-políticas bastante endógenas que hubieran tenido que reformarse en su totalidad para poder asumir todos los desafíos de esa nueva institucionalidad que empezaba a abrirse camino, gracias a la Constitución Nacional de 1991.

Lo anterior, ha determinado que desde su origen, el SINA se haya instalado en una permanente situación paradójica, pues aunque fue concebido como un sistema de articulación intersectorial, presidido por el Ministerio de Ambiente (responsable de la concertación de las políticas ambientales con los diferentes sectores del desarrollo nacional), en las reformas estructurales¹⁶ de este Ministerio, los desarrollos y orientaciones estratégicas del sistema, se han visto alteradas, imprimiéndole un estado de vulnerabilidad asociado a la preminencia del carácter sectorial del desarrollo nacional y, con escasas posibilidades de avanzar hacia concepciones y prácticas intersectoriales y transversales. Es decir, el propio Ministerio se ha empeñado en su configuración como otro sector más del desarrollo nacional, desdibujando progresivamente su razón de ser y la del Sistema, en relación con la planteada en su concepción original.

En este contexto, dado que la educación ambiental en el país pone en relación a este SINA con el sistema educativo, vale la pena destacar aquí que dicha relación está impregnada, de la situación de vulnerabilidad anteriormente señalada, y de la presencia de factores generadores de conflicto, relacionados con las diferencias de origen y de concepción de estos dos sistemas, así: el primero, abierto, de carácter intersectorial y transversal, acompañado de una visión de complejidad connatural al carácter de la problemática ambiental, objeto de sus funciones y proyecciones; y el segundo, cerrado, de carácter sectorial, altamente endógeno y convencional, con dificultades aún, para su articulación efectiva con los demás sectores del desarrollo territorial del país. Lo anterior, por supuesto, ha dificultado la intervención del SINA para la articulación de las dimensiones natural, socioeconómica y cultural del tema, y ha determinado una proyección “discordante” del mismo y de sus temas asociados (incluida la educación ambiental), en los diferentes ámbitos del desarrollo territorial.

¹⁶ Reformas entre las que se destacan, la fusión del Ministerio del Medio Ambiente (recientemente creado), con algunos temas provenientes de la estructura del Ministerio de Desarrollo Económico, dio lugar al denominado Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Reforma realizada en el año 2002.

1.2.2. El sistema educativo en el marco del Sistema Nacional Ambiental

1.2.2.1. Orígenes de la educación en Colombia

La institucionalidad desde la que se organizó el tema educativo en Colombia tuvo su origen con la creación del Ministerio de Educación Nacional “mediante la ley 7ª de agosto 25 de 1886” (MEN, 2010), siendo ese un momento determinante en el que el Estado Colombiano orientaba sus esfuerzos en la configuración de una República Unitaria y en la organización de una estructura institucional pertinente a sus propósitos de unificación y centralización de las dinámicas de poder. Estos propósitos determinaron el surgimiento de un marco institucional, en el que el gobierno central atendía las problemáticas del país, desde el fortalecimiento de una mirada estrictamente sectorial del desarrollo, y por supuesto, en el que el tema educativo se dedicaba a procesos de instrucción, bajo la responsabilidad de un exclusivo grupo de actores.

Esta mirada centralizada, estrictamente sectorial y endógena de la educación, se instaló en el país con fuerza y, con modificaciones no significativas, tuvo vigencia durante casi un siglo, hasta el momento en el que la Constitución Nacional de 1991, definió como se ha descrito anteriormente, un nuevo sistema político cargado de una ideología transformadora para la construcción colectiva de un Estado democrático y participativo; determinando así toda una serie de retos y apuestas para la formación de una ciudadanía, en ejercicio de sus derechos fundamentales, sociales, colectivos y del ambiente, pero sobre todo consciente, y responsable de movilizar su poder soberano en pro de la consolidación del intencionado Estado. Aquí la educación es considerada como “[...] eje fundamental del desarrollo económico, político y social en el presente y el futuro de la nación” (Presidencia de la República y DNP, 1994).

1.2.2.2. La educación en la Constitución Política de 1991

La Constitución Política de Colombia 1991 (2012), sin duda alguna llenó de preguntas al ya configurado sector educativo, y trajo consigo la idea de redimensionar totalmente el rol de la educación y su función social, en el marco del desarrollo nacional; ubicándola como: a) un servicio público garante del “acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 28, artículo 67), b) un “derecho fundamental de todas las personas” (p. 28, artículo 67) “niños” (p. 20, artículo 44), “adolescentes” (p. 20, artículo 45), “grupos étnicos” (p. 29, artículo 68), entre otros), c) una prioridad en el gasto público de la nación y de las entidades territoriales, y d) un objetivo del Estado, enmarcado en el bienestar general y la calidad de vida (p. 154, artículo 366), cuya regulación es una responsabilidad del Estado en su conjunto, y no exclusivamente del presidente de la República, o de un solo sector como estaba contemplado desde 1886; trazando un gran reto al sistema educativo, para la construcción de sistemas de interacción con los demás sectores del desarrollo nacional que le permitieran avanzar en la resignificación de sus funciones y proyecciones.

El redimensionamiento de la educación. Implicaciones en la emergencia de la educación ambiental en el país

Lo anterior representó un giro en el horizonte educativo del país, trayendo consigo una innovación relevante para la educación ambiental, de interés para la contextualización del presente trabajo investigativo, consignada en la Constitución Política de Colombia 1991 (2012), como es el reconocimiento de que el fomento de la educación, para que todas las personas tengan “derecho a gozar de un ambiente sano” [...], es deber del estado y que por tanto, la Ley será garante de “la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo” (Artículo 79, Capítulo 3, Título II: De los derechos colectivos y del ambiente). Reconocimiento este, que como se analizará en apartes posteriores de este documento, significó la apertura de espacios concretos, para la interacción entre la institucionalidad ambiental (SINA) y la institucionalidad educativa del país; los cuales se formalizaron posteriormente a través de la inclusión explícita de la educación ambiental, tanto en lo ambiental (Ley 99 de 1993), como en lo educativo (Ley General de Educación 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860 de 1994), dando lugar al Decreto 1743 de 1994, específico para la educación ambiental en el país, embrión del desarrollo de los marcos técnico, político y normativo que hoy acompañan el proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia: Política Nacional de Educación Ambiental.

Marco normativo para la incorporación de la educación ambiental en las políticas educativa y ambiental del país

En este contexto, el Congreso de la República de Colombia (1993a), a través de la ley 99 ubicó la educación ambiental como “objeto” de la prestación del servicio social ambiental (p. 82, artículo 102); asignada como una responsabilidad de las corporaciones autónomas regionales, relacionada con la asesoría “a las entidades territoriales en la formulación de planes de educación ambiental formal y la ejecución de programas de educación ambiental no formal, conforme a las directrices de la política nacional” (p. 32, artículo 31, numeral 8), y como una responsabilidad conjunta del Ministerio del Medio Ambiente (hoy Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible) y el Ministerio de Educación, para: a) la adopción de “los planes y programas docentes y el pensum que en los distintos niveles de la educación nacional se adelantarán en relación con el medio ambiente y los recursos naturales renovables” [...], b) “promover programas de divulgación y educación no formal” [...] y c) “reglamentar la prestación del servicio ambiental” (p. 10, artículo 5, numeral 9).

Por su parte, la ley 115 del Congreso de la República de Colombia (1994b) y el decreto 1860 de 1994 definieron la educación ambiental como un fin (p. 5, artículo 5, numeral 10), tema obligatorio (p. 11, artículo 14, literal c), objetivo para los diferentes niveles de la educación (preescolar, básica y media) (pp. 12-20, artículos 16, 20, 21, 22, 23), y como elemento para la educación de los grupos étnicos (p. 36, artículo 55) y demás actividades institucionales como el Servicio Social Estudiantil.

Esto, precisando que su incorporación en la educación formal, no formal e informal, no se hace a través de una cátedra —no exige una asignatura específica— sino que debe incorporarse al currículo y desarrollarse de manera interdisciplinaria, como proyecto pedagógico¹⁷ a través de todo el plan de estudios.

Todos los planteamientos expuestos anteriormente en relación con el Sistema Ambiental Colombiano y sus implicaciones en las nuevas miradas del Sistema Educativo, marcan el contexto en el que se configura actualmente la situación educativo ambiental del país. Esto, permitiendo evidenciar que, en su marco general de política, Colombia posee una importante caja de instrumentos, los cuales, desde la formalidad político-administrativa, deberían garantizar la interacción entre la institucionalidad ambiental y la institucionalidad educativa desde el año de 1994. Sin embargo, desde las realidades que marcan el día a día de los dos sistemas, son múltiples las dificultades que persisten para hacer efectiva esta interacción; en razón a que todas las apuestas ambientales (de carácter multidimensional y complejo) consignadas en la Constitución Nacional (1991), en lo educativo, entran en conflicto al tratar de instalarse en un escenario de origen centralizado y sectorial, y en lo ambiental, encuentran dificultades derivadas de la desarticulación interna del SINA (analizadas en el aparte anterior).

1.2.3. La situación de la educación ambiental en las realidades institucionales ambientales y educativas del país

Frente a las dificultades de interacción entre la institucionalidad ambiental y educativa, y reconociendo la importancia de la promulgación de los derechos colectivos y del ambiente, como apuesta fundamental de la Constitución Política de Colombia (1991), los Ministerios de Educación y Ambiente, asumen los retos concernientes a la inclusión de la dimensión ambiental en la realidad institucional del país, desde la responsabilidad que les asigna la Ley 99 de 1993 (Art. 5, Numeral 9), para “Adoptar, conjuntamente los planes y programas docentes [...] relacionados con el medio ambiente y los recursos naturales renovables [...] en la educación formal”. Retos que, en la actualidad, se proyectan a través de:

1. propuestas de carácter formativo e investigativo, orientadas al fortalecimiento de actores institucionales, responsables de la instalación efectiva de la educación ambiental (dimensiones conceptual, contextual y estratégica), en las realidades institucionales y territoriales, e
2. instrumentos de carácter técnico y político fundados en el reconocimiento de los contextos locales, y en la instalación de mecanismos de diálogo entre los niveles nacional y regional, potenciadores de los procesos de negociación, y concertación, que los actores asociados a la

¹⁷ Los Proyectos pedagógicos son definidos en el artículo 36 de la ley 1860 de 1994, como una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos las habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.

educación ambiental, han ido constituyendo como fruto de su gestión intra e interinstitucional, y que se proyectan en sus ámbitos de influencia, desde sus competencias y responsabilidades en los procesos de educación ambiental (experiencias). Estos dos aspectos se presentan a continuación.

1.2.3.1. Las propuestas formativas implicadas en el fortalecimiento de la educación ambiental en el país

Resulta importante precisar aquí, que a pesar de que son múltiples los esfuerzos que los diferentes sectores y actores sociales del desarrollo del país, han emprendido con efectos en la “instalación” de la educación ambiental, para su desarrollo y evolución, sólo se describirán en este aparte, de manera general¹⁸, aquellos adelantados por el Ministerio de Educación (con el apoyo del hoy llamado Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible). Esto centrado en algunos hechos relevantes para la consolidación del Programa de Educación Ambiental y de la Política Nacional de Educación Ambiental, como referentes en los que se inscriben los propósitos y las preocupaciones investigativas, que acompañan la presente tesis. Estos esfuerzos, para su comprensión, se presentan de manera cronológica a través de tres periodos, a saber: 1) comprendido entre 1992-1994, 2) comprendido entre 1994-1995, y 3) 1996 a la actualidad.

Periodo comprendido entre 1992-1994

De acuerdo con lo anterior, es en el año de 1992, que el Ministerio de Educación se planteó la creación de un programa para responder al reto Constitucional y atender la necesidad de incluir la dimensión ambiental en los procesos educativos de los sectores formal, no formal e informal de la educación; lo cual se concretó a través de un convenio con la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objetivo era impulsar un equipo interdisciplinario de trabajo, para explorar las posibilidades conceptuales y estratégicas de la educación ambiental, y de reflexionar críticamente en torno al concepto de formación integral (avances, logros y dificultades), desde las acciones, propuestas, actividades y proyectos que se venían desarrollando en materia de educación ecológica y ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Entendiendo que, desde aquí, se abren espacios para la participación ciudadana y se propician cambios fundamentales en todos los sectores de la vida social y económica nacional.

En este mismo orden de ideas, luego de la organización formal del sector ambiental en el país, en el año 1993, se crea el Ministerio del Medio Ambiente (Ley 99 de 1993) y se ubica como una de sus funciones, la adopción conjunta con el Ministerio de Educación Nacional, de programas, planes de estudio y propuestas curriculares en materia de educación ambiental. Esto con el fin de aunar esfuerzos en el fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental (SINA) y de lograr los

¹⁸ La presentación general de estos esfuerzos en este aparte del documento responde a que el contenido detallado de los mismos, se encuentra en el capítulo IV del presente documento: Contexto Histórico del Programa Nacional de Educación Ambiental (PNEA), Nicho del Trabajo Investigativo de la Presente Tesis.

impactos requeridos en lo que a la construcción de una cultura ambiental se refiere. En este mismo año se expide la Ley 70 de 1993, la cual incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de etnoeducación, dirigidos a las comunidades afrocolombianas que habitan los territorios aledaños al mar Pacífico, elemento este importante para la proyección de las políticas nacionales educativas y ambientales y su contextualización en el marco de la diversidad cultural y atendiendo a las cosmovisiones propias del carácter pluricultural del país.

Periodo comprendido entre 1994-1995

Es en el marco de estas innovaciones institucionales del país, que en 1995 tanto el Ministerio del Medio Ambiente, como el Ministerio de Educación Nacional elaboran documentos para los lineamientos de una política nacional de educación ambiental, en el marco de las políticas nacionales educativas y ambientales: a) “Cultura para la Paz, hacia una política de educación ambiental 1995-1998” en el cual el Ministerio del Medio Ambiente, centró su propósito de promover al interior del SINA una cultura ambiental solidaria, equitativa y no violenta, que entendiera y respetara las diferencias regionales y étnicas de Colombia y se orientara hacia la creación de espacios de intercambio y comunicación, los cuales brindarían la oportunidad al ciudadano(a), de aportar a la construcción de un proyecto colectivo de sociedad; y b) “Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental”, en el que el Ministerio de Educación Nacional, propuso promover las bases contextuales y conceptuales fundamentales para la educación ambiental en el país.

Periodo comprendido entre 1996, hasta hoy

Desde estos Lineamientos, en 1996 los dos Ministerios acuerdan iniciar la implementación del Proyecto: “Incorporación de la dimensión Ambiental en la educación Básica: Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del país”, desarrollado hasta hoy como propuesta fundamental en la apertura de espacios financieros, conceptuales, metodológicos y estratégicos para la institucionalización de la Educación Ambiental en el país. Es desde la experiencia acumulada en el desarrollo de este Proyecto (antecedentes y origen), que el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, se ha consolidado, como un escenario de construcción y negociación de apuestas, orientadas a sobrepasar la mirada educativa convencional¹⁹ y a profundizar en los alcances de gestión asignados a la institucionalidad ambiental. Esto, en una idea de sostenibilidad que cobija a la naturaleza, la sociedad y la cultura, y en un concepto de ciudadanía/ciudadano coherente con una apuesta de tanta envergadura como es la democracia participativa (Estado Social de Derecho), consignada en la Constitución Política de Colombia 1991.

¹⁹ Convencional: entendida desde el sistema educativo formalmente instalado, donde la educación está categorizada de manera fronteriza.

1.2.3.2. Los instrumentos técnicos y políticos para la gestión de la educación ambiental en los ámbitos nacional y territorial

Es en este contexto, como resultado de los acuerdos establecidos entre los ministerios del Medio Ambiente y de Educación Nacional, y atendiendo a los impactos de la primera fase del proyecto “Incorporación de la dimensión Ambiental en la educación Básica: Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del país”, que se abre paso la construcción de una “Propuesta Nacional de Educación Ambiental, no sólo para el sector formal sino para el no formal e informal” (MAVDT y MEN, 2003, p. 5); propuesta que se concretó en lo que hoy es la Política Nacional de Educación Ambiental, aprobada en el año 2002 por el Consejo Nacional Ambiental del SINA, a través de la cual se orientan “los esfuerzos de numerosos grupos que, de manera organizada o no, realizan acciones tendientes a racionalizar las relaciones de los colectivos humanos con el medio natural o creado”; esto, en el marco de los propósitos de fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental (MAVDT y MEN, 2003, p. 5).

En este marco, vale la pena resaltar también aquí que, desde los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental, se ha dado continuidad a la producción de instrumentos que han empoderado y redimensionado todo el marco legal que la ha acompañado en su proceso de institucionalización. Entre estos instrumentos se destacan los de mayor actualidad como son:

- Agendas Conjuntas de Trabajo, interministeriales (MAVDT-MEN), que a partir de 1994 y hasta 2010, estuvieron orientadas a fortalecer la concertación entre los sectores ambiental y educativo, en el marco de las disposiciones técnico-políticas mencionadas en párrafos anteriores, para la puesta en marcha de la propuesta educativo-ambiental en el territorio nacional, así como para el seguimiento y monitoreo de sus desarrollos y alcances.
- La Agenda Intersectorial de Comunicación y Educación Ambiental (2011), como un instrumento político que se propone “avanzar en la construcción de una cultura ambiental sostenible para Colombia, a partir de la articulación de planes, programas, proyectos, actividades y otros que, en los temas específicos, adelantan los diferentes sectores del desarrollo del país. Esto, por supuesto, en el marco del plan de desarrollo “Prosperidad para Todos” (2010-2014), y atendiendo a las intencionalidades de fortalecimiento y consolidación de la educación ambiental y la comunicación, inscritas en las políticas nacionales, ambiental, educativa, de comunicación y particularmente de Educación Ambiental” (Presidencia de la República de Colombia, 2012, p. 3).
- La Ley 1549 del 5 de julio de 2012, por la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Entre otras disposiciones, esta Ley plantea que “todos los sectores e instituciones que conforman el Sistema Nacional Ambiental (SINA), deben participar técnica y financieramente, en: a) el acompañamiento e implementación de los PRAE, de los

Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA), y de los Comités Técnicos de Educación Ambiental (CIDEA); estos últimos concebidos como mecanismos de apoyo a la articulación e institucionalización del tema y de cualificación de la gestión ambiental del territorio; y b) En la puesta en marcha de las demás estrategias de esta política, en el marco de los propósitos de construcción de un proyecto de sociedad ambientalmente, sostenible” (Congreso de la República, 2012, artículo 9, p. 6).

En este contexto, es fundamental resaltar que desde sus propósitos de instalación efectiva del tema, en las dinámicas del desarrollo nacional, la Política Nacional de Educación Ambiental se ha incorporado en: a) el ámbito nacional, desde los planes de desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” (2002-2006), “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos” (2006-2010), “Prosperidad para Todos” (2010-2014); así como en el “Plan Colombia Visión 2019” y el “Plan Decenal de Educación” (2006-2016), y b) el ámbito territorial, a través de planes departamentales de educación ambiental, que garantizan la proyección del tema (institucional e interinstitucional) en los diferentes planes de desarrollo tanto a nivel departamental, como municipal, y en los planes y esquemas de ordenamiento territorial (POT y EOT).

1.2.3.3. Las experiencias de educación ambiental instaladas en el ámbito nacional y territorial del país

Algunos de los avances de los procesos formativos y de gestión implementados inicialmente por el programa de educación ambiental del Ministerio de Educación para la incorporación de la dimensión ambiental en la institucionalidad educativa, y posteriormente para la apropiación de la política de educación ambiental se manifiestan en:

- Una estrategia de formación-investigación, instalada como ya se ha dicho en párrafos anteriores, en el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, y consolidada desde su fortaleza dialógica con las experiencias del territorio; las cuales acompaña, para su empoderamiento, a través de procesos formativos/investigativos vinculantes de actores institucionales y sociales de la educación ambiental (de diferentes contextos naturales y socio-culturales del país), desde procesos pedagógico-didácticos, movilizadores de sus concepciones, visiones, y formas de ver y proyectarse en los desarrollos institucionales y territoriales de los ámbitos locales en los cuales se instalan, para su quehacer educativo.
- Un número importante de experiencias acompañadas por la Estrategia: formación-investigación del Programa, con evidencias en las dinámicas de institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental, en los ámbitos locales y regionales del país, a saber:
 - a. 16 Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) de carácter departamental, con planes de Educación Ambiental, “en proceso” de incorporación en sus

- dinámicas de desarrollo territorial (correspondientes al 50% de los 32 departamentos del país).
- b. 258 CIDEA de carácter municipal, organizados y fortalecidos, de manera autónoma, por los CIDEA Departamentales, constituidos en el país (correspondientes al 25% del total de municipios del país).
 - c. 5000 proyectos Ambientales Escolares (PRAE) incorporados en los desarrollos de las instituciones educativas (ejes transversales de los Proyectos Educativos Institucionales-PEI), correspondientes al 51% del total de 9880 instituciones educativas públicas del país, según datos de Cobertura en cifras²⁰. Estos Proyectos, vinculados a la Estrategia: formación - investigación del Programa-MEN, y a las acciones de educación ambiental de las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR)²¹ y las secretarías de Educación²² de los diferentes departamentos que conforman el territorio nacional.
 - d. 5 observatorios de participación y educación ambiental (PROCEDA), en proceso de fortalecimiento de sus dinámicas educativo-ambientales, comunitarias y ciudadanas, en los ámbitos locales y regionales (Experiencia piloto).
 - e. 15 proyectos específicos en materia de educación ambiental y participación ciudadana, acompañados por el Programa, a través de convenios tripartitas, establecidos entre las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR), las Secretarías de Educación Departamentales y el Ministerio de Educación Nacional (Programa de Educación Ambiental), en el marco de los propósitos formativos orientados al fortalecimiento de la Política Nacional de Educación Ambiental: su contextualización y pertinencia para la interpretación y comprensión de la problemática ambiental de los contextos territoriales.

Todas estas experiencias, asociadas al marco estratégico de la Política Nacional de Educación Ambiental, desde los retos de transformación de los nudos problemáticos del tema en el país, identificados en el proceso de construcción de esta política, e incluidos en el aparte: “A manera de diagnóstico” (MAVDT y MEN, 2003, pp. 21-23). Experiencias a las cuales se hará referencia ampliada en el Capítulo V del presente documento.

1.2.3.4. Elementos de dificultad presentes en la situación actual del proceso de incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país

Sin desconocer los desarrollos del tema, es importante destacar aquí que, de acuerdo con la revisión documental del Programa y la información obtenida a través del contacto directo con la experiencia

²⁰ Cifras tomadas de la información oficial del Ministerio de Educación Nacional, 2012.

²¹ Las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) son entes corporativos de carácter público, creados por la ley 99 de 1993, encargados de administrar, dentro del área de su jurisdicción (ámbito territorial del país), el medio ambiente y los recursos naturales renovables, y propender por su desarrollo sostenible. En la actualidad existen 33 Corporaciones, de las cuales siete (7) fueron creadas como Corporaciones para el Desarrollo Sostenible, por estar asociadas a ecosistemas de la mayor importancia para el país.

²² Las Secretarías de educación son los entes territoriales con competencias y responsabilidades en la administración del servicio educativo nacional, adscritas al sistema educativo nacional, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional. Están ubicadas en los diferentes departamentos del país y sus correspondientes municipios.

de formación-investigación -CIDEA en el país, aún se presentan dificultades para la apropiación institucional del tema, en los términos de transformación sociocultural, que previó la Constitución de 1991, y que hace parte de los propósitos del SINA y de las apuestas de su Política de Educación Ambiental. Dificultades relacionadas con:

- La debilidad de la institucionalidad territorial, para comprender con mayor claridad, el papel de los CIDEA, en la desatomización (articulación) de las acciones educativo-ambientales, en los diferentes niveles intrainstitucional e interinstitucional/intersectorial, del desarrollo territorial.
- La debilidad de los CIDEA para armonizar sus capacidades técnicas con las necesidades de gestión estratégico-política para la difusión, socialización y concertación de sus propuestas con los demás actores y sectores del desarrollo implicados en los retos de la Política.
- La ausencia de acciones contundentes para el relacionamiento de los CIDEA y sus apuestas, en los niveles de toma de decisiones en lo institucional, lo local y lo regional; y dificultades en la cobertura de la Estrategia: formación-investigación CIDEA, que hacen evidente, que la normatividad orientada a la obligatoriedad de la inclusión del tema en el desarrollo, sin un proceso formativo adecuado y pertinente al tema y sus proyecciones (transformación institucional), no tiene los efectos esperados para hacer realidad los propósitos de la Política de Educación Ambiental en el país: descentralización y autonomía regional.

Esto, por supuesto incide en: 1) “la lentitud” con la que los actores CIDEA (a pesar de sus avances en organización y voluntad técnica), instalan sus reflexiones y producciones en materia de educación ambiental, en sus ámbitos de intervención institucional y territorial; y 2) las limitaciones para aproximar su dinámica al fortalecimiento de la capacidad requerida para acompañar a las autoridades de planeación territorial, y las instancias tomadoras de decisiones en el campo específico.

Esta situación subsiste no obstante, la existencia de: 1) un marco técnico-político, que acompaña los desarrollos del tema y de la Política de Educación Ambiental (1992 a hoy), que actúa desde la interacción permanente entre la institucionalidad de los niveles nacional y territorial; 2) una estrategia de formación-investigación instalada, desde sus orígenes, por el Programa de Educación Ambiental del MEN, que ha acompañado el fortalecimiento de los actores CIDEA (institucionales, organizacionales y otros), así como de las dinámicas interinstitucionales/intersectoriales, que ellos instalan localmente y desde las cuales movilizan sus conceptos y prácticas de participación y gestión de la educación ambiental; y 3) diferentes proyectos desarrollados específicamente alrededor de la profundización del quehacer de los CIDEA, para los retos de la incorporación del tema en el desarrollo territorial, y por ende, garantizar la sostenibilidad de la Política.

Esta situación es factible de explicar quizá, desde la magnitud de los retos de transformación cultural que conlleva la Política Nacional de Educación Ambiental -SINA (Política Pública), en el

marco de sus apuestas de construcción de una cultura ambiental para el país, cuyas implicaciones trascienden las apuestas, concepciones y prácticas de la planeación y de la gestión exclusivamente sectoriales, fuertemente ancladas en las dinámicas del desarrollo nacional actual, desde políticas gubernamentales de corto plazo (periodos presidenciales de cuatro años). Esto último limitativo para la apropiación de procesos de largo alcance, como son los asociados a las transformación social y cultural, en las que se inscribe la apuesta nacional de educación ambiental en Colombia.

Los retos arriba mencionados, le imponen, a su vez, retos a las propuestas educativo ambientales que se instalen en el territorio; relacionados con la efectividad en la apropiación de la educación ambiental, como estrategia relevante para avanzar hacia una cultura ambiental sostenible en el país. Lo cual justifica, de lejos, la necesidad de profundizar procesos formativos contundentes, en lo concerniente a: a) la lectura crítica de las realidades educativo ambientales en Colombia, desde sus escenarios y ámbitos concretos de acción; b) el ejercicio de resignificación de las apuestas de la educación ambiental (Política Nacional de Educación Ambiental), desde la diversidad de contextos naturales y socioculturales del país; y c) el fortalecimiento de diálogos, entre los niveles nacional y territorial, movilizados de visiones, concepciones y prácticas educativo-ambientales, participativas, pertinentes a los requerimientos de institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental.

En el marco de estos planteamientos, recobra entonces interés particular la lectura crítica de la experiencia de la Política de Educación Ambiental en Colombia (política pública), desde sus propósitos de incorporación del tema en la institucionalidad, y en las dinámicas del desarrollo nacional y territorial del país, y en este marco (para el caso de este trabajo investigativo), la lectura específica de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, portadores de retos para la integración de la gestión de la educación ambiental, desde su reconocimiento como una de las estrategias asociadas a la contextualización de esta Política, en los ámbitos locales y regionales del territorio, y teniendo en cuenta la complejidad de sus propias realidades ambientales y sus proyecciones en la construcción de la cultura ambiental del país.

1.3. Aspectos asociados al objeto y desarrollos de la tesis

Tomando como base algunos elementos del contexto que se viene presentando, en este aparte se abordan aspectos concernientes a: a) la problemática de la investigación: antecedentes, emergencia del problema específico y de las preocupaciones centrales; b) el objeto de investigación, los objetivos general y específicos, y los alcances, las preguntas investigativas; y c) los conceptos “clave” que se han posicionado a través del proceso investigativo, como el eje estructural de sus marcos: teórico-conceptual, analítico-crítico e interpretativo y, por ende, de sus proyecciones.

1.3.1. Ubicación del trabajo investigativo

Es en el marco de las situaciones, ambiental, educativa y de la educación ambiental del país, planteadas en párrafos anteriores, que se encuentra instalado el trabajo investigativo de la presente tesis, en la Estrategia: formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional²³. Ubicación desde la cual la tesis fue tomando cuerpo y evolucionando en la acción permanente de la relación formación ↔ investigación, propia de esta estrategia, y cuyas apuestas e intencionalidades han estado orientadas a la transformación de las realidades de la educación ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país. Esto, en el horizonte de la Política de Educación Ambiental reconocida hoy como una política pública, importante no sólo por sus propósitos de transformación de la cultura ambiental nacional, sino por el posicionamiento que ella ha venido ganando en el ámbito local colombiano.

Visto así, es importante señalar aquí, que el *Programa* se posiciona como contexto general y, a la vez, como contexto particular de la investigación de la tesis, tal como se precisa a continuación:

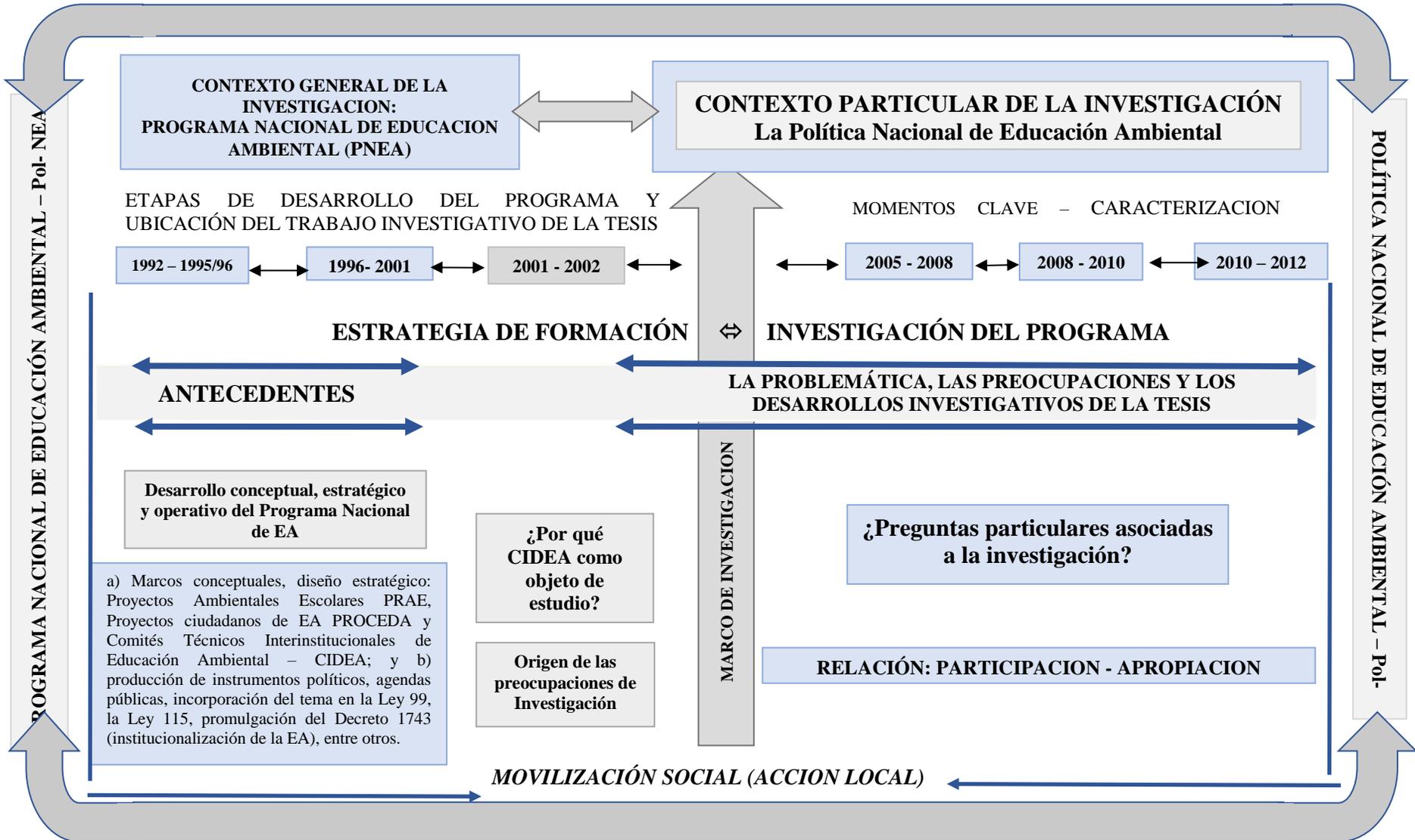
Como contexto general, se posiciona a partir de sus propósitos de fortalecimiento de un proceso participativo que, desde sus orígenes (1992-1994) hasta hoy, ha propiciado espacios importantes para la lectura crítica requerida, en la interpretación y análisis de las acciones formativas instaladas en el territorio nacional, en materia de educación ambiental. Acciones que le han permitido, la realización permanente de un ejercicio de reflexión ↔ acción que, ubica el contexto local como factor movilizador de las dinámicas propias de la problemática ambiental particular, y que, a la vez, ha sido relevante para la evolución y sostenibilidad del trabajo investigativo de la tesis.

Como contexto particular, se posiciona a partir de su rol (desde su Estrategia de formación) en el origen, la formulación, la implementación, el seguimiento y el monitoreo, de la Política Nacional de Educación Ambiental -SINA²⁴, a través de la cual se movilizan actualmente, actores institucionales/organizacionales y otros, en los diferentes escenarios y ámbitos locales del territorio nacional, en el marco de los propósitos de incorporación de la educación ambiental en los diferentes instrumentos técnico-políticos de la gestión y la planeación, y en los procesos de desarrollo local, regional y nacional (Ver Figura 11).

²³ Coordinada desde su origen, y acompañada para su implementación en el territorio por la investigadora

²⁴ Aprobada por el Consejo Nacional Ambiental en 2002.

Figura 11. Representación gráfica del sistema de funcionamiento de la Tesis.



Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Nota: Elaborada especialmente para el documento consolidado de la tesis.

La Figura 11 refleja el origen y evolución del trabajo de la tesis, en el marco, tanto de la Estrategia de formación-investigación del Programa (contexto general), como de la Política Nacional de Educación Ambiental (contexto particular). Esta última, construida históricamente desde la propia dinámica del Programa, a través de un proceso de formación (investigación), que ha atravesado por tres periodos de tiempo a saber: el primero, se encuentra ubicado entre 1992-2000; el segundo, entre 2000 y 2002; y el tercero, entre 2002 y 2012; los cuales denotan importancia para la comprensión de la problemática asociada a los intereses investigativos de la tesis, como se verá a continuación.

1.3.2. Problemática de la investigación

1.3.2.1. Antecedentes

Es importante precisar aquí, que los dos primeros periodos permiten identificar los aspectos considerados relevantes, para la configuración de un marco de antecedentes, asociado a la problemática que sirve de contexto al trabajo investigativo de la tesis; los cuales se presentan a continuación:

El Primer periodo (1992-2000): desde los orígenes y desarrollos iniciales del Programa Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional y de su estrategia de formación-investigación, en proceso de instalación (hasta ese momento), en los diferentes ámbitos del desarrollo del país, permite identificar los siguientes antecedentes:

- La perspectiva de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, centrada exclusivamente en los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE²⁵; y los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, convocados únicamente, para contribuir en el fortalecimiento de la gestión técnica y financiera del Proyecto: “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la educación básica, en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País”, cuyo objetivo estaba orientado a la “introducción” de la dimensión ambiental en los currículos de todas las instituciones educativas del país.
- La emergencia de los “CIDEA” como un hecho “inesperado” en el Proyecto, y ubicados como dinámicas interinstitucionales importantes para el fortalecimiento estratégico de la organización y proyecciones de la educación ambiental, en las apuestas del desarrollo local y regional del territorio.
- Los CIDEA visualizados por el Programa (en el marco del Proyecto), no sólo como acompañantes de su Estrategia: formación - investigación, sino como “posibles socios” para la introducción del tema en la dinámica institucional local, con proyecciones para los impactos

²⁵ Los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE fueron incluidos en los primeros “Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental” (1995), y en el Proyecto “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la educación básica y media, en zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (1996-2000/Fase I) como la estrategia en la cual se concentraron las expectativas de institucionalización del tema a nivel nacional y territorial.

esperados en la incorporación de la educación ambiental en la institucionalidad del desarrollo local.

Estos antecedentes generan en su momento, preguntas, y reflexiones, asociadas a:

- La necesidad de descentrar las intencionalidades de institucionalización de la educación ambiental, del sólo sector formal de la educación, estrategia PRAE, y de considerar a los CIDEA como colectivos de actores institucionales y sociales de la educación ambiental con intereses en el fortalecimiento institucional del tema, factibles de transformar sus reflexiones y acciones, para la movilización del tema en los contextos locales.
- La necesidad de volver la mirada a los CIDEA, como estratégicos para la convocatoria de la diversidad de actores institucionales/organizacionales del desarrollo local —con competencias y responsabilidades en la educación ambiental—, para la consolidación del trabajo interinstitucional requerido en los procesos de apropiación de los Lineamientos para una Política de Educación Ambiental (MEN, 1995).
- La necesidad de ampliar la estrategia de formación-investigación del Programa, desde la incorporación de la gestión a los procesos contextuales, conceptuales y estratégicos de la misma, en coherencia con la inclusión de la diversidad (institucional/organizacional) de actores CIDEA en los procesos formativos del Programa, desde sus necesidades contextuales, conceptuales y proyectivas, en materia de educación ambiental.

Todo esto, de interés para el reconocimiento de la problemática que acompaña los propósitos investigativos de la tesis.

El Segundo periodo (2000-2002), desde los avances en la consolidación del proceso de instalación de la estrategia de formación-investigación del Programa en el ámbito territorial, y, su incidencia en la definición y aprobación de la Política Nacional de Educación Ambiental -SINA, este, se constituye en el periodo de mayor importancia para la delimitación de la problemática y la identificación más precisa de las preocupaciones de la Tesis. Esto, a partir de la emergencia de preguntas y reflexiones, asociadas a:

- La comprensión por parte de los actores CIDEA (delegados institucionales /organizacionales) de: a) sus potencialidades para asumir el nuevo “rol” de acuerdo con el Proyecto que los catapultó como “espacios” de coordinación, con proyecciones a la gestión de la educación ambiental, y b) la importancia de su quehacer, desde su inclusión explícita en la Política de Educación Ambiental, como estrategia para la “concertación y el trabajo interinstitucional”, requeridos en la “desatomización” del tema en todos los escenarios y ámbitos del territorio (MAVDT y MEN, 2003, p. 67).
- La dinámica formativa-investigativa del Programa, centrada hasta ese momento, en los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE); y la exigencia de analizar sus posibilidades de

avanzar hacia una propuesta formativa, pertinente a las necesidades de los actores institucionales/organizacionales CIDEA; desde los retos que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental. Esto, teniendo en cuenta que ellos: a) hacen presencia en el territorio como actores asociados a las instancias institucionales con competencias y responsabilidades en la educación ambiental; b) trascienden la institucionalidad estrictamente educativa, ampliando su proyección a otros actores sociales implicados en su “quehacer”; y c) evidencian la urgencia de una formación más abierta, orientada al fortalecimiento de su reflexión y de su acción en la gestión de la educación ambiental, en los ámbitos locales y regionales.

Este marco de antecedentes da lugar al tercer periodo del proceso formativo del Programa que, como se verá en los párrafos siguientes, va a ser relevante para avanzar hacia la ubicación de la problemática específica del trabajo de tesis.

1.3.2.2. Emergencia de la problemática específica de la tesis

En el transcurso del Tercer periodo (2002-2010/2012), los CIDEA son incorporados en la Política Nacional de Educación Ambiental (SINA), como una de las estrategias importantes para su institucionalización en el territorio Colombiano; y a la vez, son reconocidos por el Programa de Educación Ambiental del MEN, como objeto de formación en materia de educación ambiental (conceptualización, contextualización y proyecciones), teniendo en cuenta sus retos y proyecciones hacia la gestión de la educación ambiental en los ámbitos local y regional del país. Es en este contexto que dichos Comités entran a problematizar la Estrategia: formación-investigación del *Programa-MEN*, desde la manifestación de:

- a. Las necesidades de fortalecimiento, por parte de los actores institucionales/organizacionales que los conforman, para la comprensión y proyecciones de su rol en la “desatomización” de la educación ambiental y su incorporación en las dinámicas de la gestión institucional, en el ámbito territorial del país.
- b. Los nuevos requerimientos formativos de los actores CIDEA, relacionados con las concepciones, conocimientos y prácticas de la participación (apropiación) y de lo educativo ambiental, importantes para la instalación de sus acciones en los contextos institucionales particulares. Aspecto este, fundamental para sus apuestas formativas, teniendo en cuenta que estos actores provienen de diversas instituciones y sectores del desarrollo local, convergentes en las dinámicas interinstitucionales que ellos mismos instalan, a través de su quehacer en la organización y coordinación del tema, desde sus preocupaciones e intereses asociados a la gestión de la educación ambiental en el territorio.
- c. La visibilización, por parte del Programa, de los cambios requeridos en las dinámicas de su estrategia formativa-investigativa, para avanzar hacia una orientación particular a la formación de los mencionados actores CIDEA (esto desde el reconocimiento del nuevo grupo de actores

institucionales/interinstitucionales implicados en su conformación, funcionamiento y proyecciones, en los contextos locales y regionales).

Este último periodo (2002-2012) muestra entonces, con mayor claridad, la necesidad de realizar lecturas críticas a las experiencias de instalación de la Política Nacional de Educación Ambiental en el ámbito local del territorio —particularmente las asociadas a la estrategia CIDEA— terreno concreto de su razón de ser y de su quehacer técnico-político en el país. Lo cual, en el caso particular de la tesis, abre el espacio propicio para la realización de un proceso de reflexión crítica e interpretación de:

- a. la estrategia CIDEA, relevante para el fortalecimiento de la gestión de la educación ambiental, en el marco de los propósitos de apropiación e institucionalización de la Política en el territorio nacional, y
- b. la estrategia de formación-investigación implementada por el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación para el fortalecimiento de los actores CIDEA y sus proyecciones en el marco de sus retos de incorporación de la educación ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional/organizacional, en el ámbito local del territorio: *institucionalización*.

Contexto este, desde el cual, ha sido posible plantear de manera más asertiva las preocupaciones investigativas de la tesis; las cuales se presentan a continuación:

1.3.2.3. Preocupaciones investigativas de la tesis

Entre las preocupaciones identificadas por la investigación, se destacan:

- La lectura crítica de la experiencia de la Política Nacional de Educación Ambiental, tal como ella se manifiesta en el campo concreto de su acción (política pública), a través de la observación y seguimiento a las dinámicas de la estrategia CIDEA, considerada relevante para su apropiación e institucionalización en el ámbito territorial colombiano.
- La interpretación de la dinámica generada por la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN y su relación con la participación (apropiación) de los actores institucionales y sociales CIDEA, en el marco de los retos de la Política Nacional de Educación Ambiental.
- La identificación de experiencias CIDEA, que permitan reconocer evidencias sobre la influencia de la estrategia de formación-investigación del Programa, en los desarrollos y proyecciones de la gestión de la Educación Ambiental —nivel de concreción de la política en el ámbito local del territorio: experiencia situada (objeto de la investigación).
- La identificación de pistas para el reconocimiento de la experiencia de institucionalización de la Política de Educación Ambiental en Colombia: Pistas para actuar y reflexionar con mayor

profundidad sobre la calidad de la formación y su proyección en la transformación de las realidades institucionales e interinstitucionales de la educación ambiental.

1.3.2.4. Preguntas asociadas al trabajo investigativo

Los siguientes interrogantes orientan el trabajo de la tesis, es decir la indagación, la observación y la reflexión crítica, requeridas para la interpretación y comprensión de la estrategia CIDEA (Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental) como una experiencia de apropiación y de concreción de la Política Nacional de Educación Ambiental en el ámbito local del territorio colombiano:

Pregunta de investigación

¿Las dinámicas organizativa y funcional de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) y del proceso formativo implementado para el fortalecimiento de sus bases conceptuales y contextuales en materia de educación ambiental, favorecen la apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental y su concreción en el desarrollo institucional y territorial del país?

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué relaciones se establecen entre las dos (2) realidades de la Política Nacional de Educación Ambiental: *la primera*, expresada en sus enunciados y supuestos teórico/conceptual/político, y encarnada en la formulación nacional derivada de la estructura del Sistema Nacional Ambiental (SINA), y la segunda presente en la experiencia concreta de los CIDEA, instalada en su “campo de acción y proyección”, es decir, el contexto local del territorio?
2. ¿Qué papel juegan los CIDEA, en relación con las apuestas y proyecciones de la Política de Educación Ambiental en Colombia (política pública)?
3. ¿Cuáles son los propósitos y características de la estrategia de formación-investigación, implementada por el Programa Nacional de Educación Ambiental con los CIDEA, y qué relación establece con las apuestas y proyecciones de la Política de Educación Ambiental en Colombia?
4. ¿Qué relaciones existen entre la trayectoria histórica de la estrategia de formación-investigación -CIDEA del Programa de Educación Ambiental, y la trayectoria histórica de los CIDEA en Colombia; y cuál ha sido su impacto en el origen, evolución y proyecciones de estos Comités?

5. Cuáles son los desafíos y retos de estas dinámicas que se instalan a través de la experiencia CIDEA, en el marco de la apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental, para favorecer la sostenibilidad de estos procesos de apropiación en el territorio.

Los anteriores interrogantes contribuyen en la orientación del trabajo investigativo de la tesis, instalado en el Programa de Educación Ambiental y, por ende, en la acción de su estrategia de formación-investigación, en permanente relación con la Política Nacional de Educación Ambiental.

1.3.3. Objeto, alcances y objetivos

Objeto:

La experiencia de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), como estrategia de apropiación y concreción de la Política Nacional de Educación Ambiental, en el ámbito local del territorio colombiano.

Alcances:

Favorecer y fortalecer la sostenibilidad y la expansión de los procesos de apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental, por parte los CIDEA, en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país.

Objetivo general:

Caracterizar la experiencia CIDEA, a través de la construcción de una historicidad que, desde su trayectoria, ubicada en el marco del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, y de su estrategia de formación-investigación, dé cuenta de los aspectos que han sido relevantes para su origen, evolución y proyecciones en el país, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Vale la pena precisar aquí que la lectura crítica de los CIDEA en Colombia, indispensable para su caracterización, trae implícita una aproximación *histórica* orientada a la construcción analítica e interpretativa de su trayectoria; reconociendo que esta última, desde sus orígenes, ha estado asociada al Programa de Educación Ambiental del MEN (estrategia de formación-investigación) instalado en el territorio nacional, en el marco de los propósitos de fortalecimiento de los actores institucionales/organizacionales de la educación ambiental, que conforman los CIDEA. Programa en el cual, además, tuvo origen la Política Nacional de Educación Ambiental en la que hoy se inscriben estos Comités, como una de las estrategias importantes para su concreción en el ámbito territorial del país.

Es en este contexto que, para la *historicidad* de la Experiencia CIDEA en Colombia, la lectura reflexiva de su trayectoria juega un papel fundamental en la dinámica del eje de temporalidad que acompaña la construcción de una narrativa “obligada” para la búsqueda del sentido de dicha historicidad de la experiencia. Esta última importante, como interpretación, para la comprensión del devenir histórico de los CIDEA en la concreción de las apuestas y la emergencia de sentido y horizontes de la Política; todo esto, en el marco de las realidades históricas del Programa y de su estrategia de formación-investigación, fuentes de su origen, evolución y proyecciones.

Objetivos específicos:

Caracterizar los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, en el marco de los retos que les imprime la Política de Educación Ambiental, en lo concerniente a la articulación de las acciones educativo-ambientales y su incorporación en el desarrollo institucional y territorial del país.

En simultaneidad: caracterizar la estrategia del Programa de Educación Ambiental, a través de la cual se ha desarrollado el proceso formativo de los actores CIDEA para su fortalecimiento contextual, conceptual, y estratégico, en materia de educación ambiental (apropiación), desde las apuestas, propósitos y proyecciones de la Política Nacional de Educación Ambiental.

1.3.4. Impactos y proyecciones

Lo anterior, entendiendo que la lectura crítica de la experiencia CIDEA y de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional), puede aportar información relevante para:

- a. la construcción de un proceso de investigación, pertinente a la producción de conocimientos para la interpretación de realidades concretas y fortalecimiento de la Educación Ambiental en Colombia;
- b. la identificación de “pistas” para futuros análisis sobre la calidad de una formación asociada a procesos de apropiación y comprensión de la Política Nacional de Educación Ambiental, como una Política Pública.

1.3.5. Conceptos “clave” para el proceso de investigación

La tesis es portadora de conceptos “clave” que se han ido posicionando como el eje estructural de sus marcos: teórico-conceptual, analítico-crítico e interpretativo y, por ende, de sus proyecciones. Ellos son:

- Educación ambiental: carácter emancipador (transformación social).
- Política Pública: enfoque emergente.

- Relación Participación (Inclusión) ↔ Apropiación (Empoderamiento).
- Gestión (educación ambiental - Acción Local).
- Formación integral (complejidad ambiental) ↔ Investigación (Lectura crítica de realidades complejas).
- Investigación en Acción: proceso que se origina en el seno de la acción permanente de una estrategia de formación-investigación.
- Narrativa histórica: Historicidad de la institucionalización de la educación ambiental
- Institucionalización: Incorporación de la educación ambiental en los marcos técnico-políticos del desarrollo institucional y territorial del país.
- Sostenibilidad: Concepción ética (respeto por todas las formas de vida). Vigencia, permanencia y viabilidad del ambiente (Presente y futuro de la sociedad).

Desde el desarrollo de estos conceptos y su aplicación a la interpretación y comprensión de las realidades ambientales y educativas, en el contexto de los propósitos de institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país, se registran contribuciones importantes para la historicidad del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su estrategia de formación-investigación, que a través de la historia, ha acompañado el origen y evolución de los CIDEA. Lo anterior, fundamental para el análisis e interpretación, requeridos en la caracterización de estos comités (objeto de la investigación) y la elaboración de un marco de interpretación, pertinente al desarrollo de su “experiencia concreta” en el ámbito local del país: contexto de la Política de Educación Ambiental.

Capítulo I. Contexto, problemática y objetivos
 Mapas. Contexto general colombiano
 Situación físico-política

Tabla 2. Códigos QR, para visualización detallada de los mapas.

	
<p>Figura 1. Mapa Físico Político</p>	<p>Figura 2. Mapa de Biomás</p>
	
<p>Figura 3. Mapa de Regiones Naturales</p>	<p>Figura 4. Mapa de densidad poblacional</p>
	
<p>Figura 5. Mapa de PIB por Departamento</p>	<p>Figura 8. Mapa de población Indígena, ROM y Afrocolombiana</p>

Fuente: Elaboración propia para los desarrollos de la investigación.

CAPÍTULO II.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A través de este capítulo se hacen explícitos, por un lado: los aspectos considerados relevantes para la ubicación de los paradigmas, los enfoques y perspectivas que orientan la concepción, e implementación de la tesis y, por otro lado, su estructura procedimental, es decir, la temporalidad, el espacio, la población, las estrategias y los instrumentos que acompañan sus desarrollos y proyecciones. En cuanto a los paradigmas que acompañan los desarrollos de la investigación destacamos aquí la importancia de la investigación cualitativa y de la perspectiva crítico-social para la interpretación de la estrategia de formación-investigación del Programa, y su influencia en la caracterización de los CIDEA en Colombia (experiencia situada), aspecto de interés para los objetivos y alcances de la tesis.

2.1. Paradigmas, enfoques y perspectivas

La investigación cualitativa es uno de los paradigmas que orientan el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta, en primer lugar, que ella de acuerdo con Atkinson, Coffey y Delamont (citado en Vasilachis de Gialdino, 2006, p.24), se posiciona como *“un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones”*, con implicaciones importantes en los procesos de análisis, interpretación y comprensión de las realidades complejas, que emergen a través de problemáticas propias del desarrollo social; y, en segundo lugar, como bien lo plantea Mason (2002), este tipo de investigación se interesa en *“las formas en las que el mundo social es producido, experimentado, y comprendido”* (p. 3) y, desde la cual los métodos de generación de información que la acompañan son de carácter flexible y sensible al contexto social en el que esta se produce: *abarcadores de la comprensión de la complejidad y el detalle*.

El anterior planteamiento permite confirmar algunas de las características de este tipo de investigación, pertinentes al desarrollo de la presente tesis, entre las cuales, de acuerdo con Maxwell (2004 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006), se destacan: **a)** el interés por el significado y la interpretación, **b)** el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, en la investigación, y **c)** la estrategia inductiva y hermenéutica, la cual, según Denzin y Lincoln (citado en Vasilachis de Gialdino, 2006), es pertinente al carácter, naturalista e interpretativo de la problemática que aborda. Ella, interpreta entonces, dicha problemática de forma situada (natural), es decir, la localiza en el contexto particular en el que tiene lugar; lo cual, en el caso de la presente tesis, es pertinente en lo relacionado con la circunscripción de las experiencias de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia, en el tiempo-espacio en el que ocurren los acontecimientos de hoy, tratando de comprender sus dinámicas complejas (multidimensionales), y de explicarlos, recurriendo a las dinámicas locales (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En este contexto y dado que la “indagación” desde la investigación cualitativa se realiza en situaciones naturales, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos sociales, en los términos del significado que las personas y/o colectivos le otorgan en sus contextos particulares, su metodología abarca una diversidad importante de estrategias. Para el caso particular de esta investigación, éstas se condensan en tres grandes grupos a saber: 1) la observación sistemática de (exterior e interior de la Estrategia formativa de educación ambiental), 2) el análisis e interpretación de una documentación “densa y abundante”, producida en desarrollo de la Estrategia formativa, y actualmente en circulación, 3) la lectura de la ‘experiencia situada’ de los doce CIDEA que participaron en la experiencia formativa-investigativa (análisis documental —publicaciones escritas y audiovisuales— testimonios, entre otros). Estas estrategias, como se verá más adelante, se ubicarán como prioritarias para los propósitos de la presente tesis.

2.1.1. Una investigación de tipo socio-crítico

En coherencia con el marco anterior, la presente tesis se ubica en la perspectiva de la *investigación crítico social*, atendiendo a la pertinencia de su *fundamentación paradigmática*, para los propósitos de lectura crítica e interpretación de una de las realidades de la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia, como es la de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA): estrategia de concreción de esta Política en el ámbito territorial del país.

Lo anterior en razón a que este paradigma, como lo plantean Alvarado y García (2008), es portador de un carácter autorreflexivo y de una postura que considera que el conocimiento: a) se construye por intereses que parten de necesidades concretas de grupos, actores sociales, comunidades y otros, comprometidos en procesos (acción-reflexión-acción) que buscan contribuir en su empoderamiento social; b) se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de teoría y práctica en contexto, y c) se obtiene a través de la formación de los sujetos y de los colectivos sociales, para que desde su apropiación participen y contribuyan en la transformación social. De ahí el carácter emancipador de este paradigma y su importancia para la postura y los propósitos del presente trabajo investigativo.

Es en este contexto que vale la pena destacar aquí, algunos principios del paradigma socio - crítico, planteados por Popkewitz (citado en Alvarado et al., 2008): 1) conocer y comprender la realidad como praxis; 2) integrar el conocimiento, la acción y la reflexión; y 3) integrar a “todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones”. Principios desde los cuales emergen dos características de interés para la presente investigación: la aceptación de una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su construcción; y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (contexto empírico).

Desde los fundamentos planteados, es importante destacar que la Estrategia formativa-investigativa del Programa Nacional de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional, origen del proceso de formación de los actores CIDEA en Colombia, y ubicada como eje de lectura crítica en la tesis, ha orientado igualmente bajo este paradigma, sus acciones, reflexiones y proyecciones, para el fortalecimiento y consolidación de estos Comités como “experiencias de concreción” de la Política de Educación Ambiental en el territorio. Lo cual permite ver la pertinencia de este paradigma para la investigación, entendiendo que ella entra en relación con los “*contextos particulares*” en los que dichos actores, partícipes de la Estrategia, desarrollan su quehacer educativo y ambiental en el marco de los propósitos de apropiación del tema y de su incorporación en el desarrollo institucional y territorial del país.

Lo anterior, permite reconocer que es la Estrategia formativa-investigativa la que, a través de su historia (1992 a hoy) ha ubicado como eje de empoderamiento de actores y escenarios CIDEA, *la reflexión crítico social* (MEN, 2012) en los procesos formativos del Programa. Eje directamente asociado a los cambios y/o transformaciones de las realidades de la educación ambiental en todos los sectores del desarrollo territorial, en el contexto del *proyecto de sociedad*²⁶ plasmado en la Constitución Política del país (1991). Razón por la cual, el paradigma *crítico social* se posiciona como un factor de coherencia para comprender la “relación de coexistencia” entre esta Estrategia y los mencionados Comités, y, por ende, su incidencia en la caracterización de los mismos (interpretación y comprensión), objeto de la tesis. Dicho posicionamiento se enmarca directamente en una serie de condiciones que han acompañado la instalación e implementación de la Estrategia formativa en el país y, en consecuencia, el desarrollo del proceso formativo de los actores CIDEA, en el marco de la política pública. Condiciones que se sintetizan a continuación:

a. Desde la dinámica de la investigación

- *Las diferentes aproximaciones requeridas para la lectura crítica e interpretación de la dinámica compleja, presente en los procesos educativo-ambientales instalados en la diversidad de contextos locales/regionales, desde los propósitos de incorporación en el desarrollo institucional y territorial. Aproximaciones, que como se verá más adelante, vienen a jugar un papel importante en la caracterización de estos procesos en el país, y, en el caso particular de la experiencia formativa (CIDEA). Ellas, son portadoras de aspectos conceptuales, metodológicos y estratégicos relevantes, para la construcción de la historicidad del Programa de Educación Ambiental, en el seno del cual se origina esta Estrategia, y a la vez, los mencionados Comités: “relación de coexistencia”.*

²⁶ Este proyecto, de acuerdo con Hernández (2016), es esencialmente “humanista y democrático”, y se enmarca en el “respeto a la dignidad de la persona y el reconocimiento por parte del Estado de valores insustituibles como la libertad, la igualdad, la paz, el trabajo y la familia”. En este sentido, la Constitución Política de 1991, reconoce y deja en claro que Colombia es “un Estado social y democrático de derecho, participativo y pluralista, y que uno de los objetivos principales de la organización estatal es garantizar la efectividad de los derechos, libertades, garantías y deberes de los asociados”.

- *La participación directa de la investigadora en la Estrategia de formación-investigación CIDEA y, por ende, su doble rol como formadora y, a la vez, como intérprete de la experiencia.* Lo cual le permite establecer un diálogo permanente con los actores que conforman estos Comités y que participan del proceso formativo (testigos vivos), así como instalar una observación detallada del proceso en contexto, y una dinámica de autorreflexión. Aspectos que se posicionan como “elementos clave” en la construcción de la historicidad de la mencionada experiencia formativa y la interpretación de su influencia en la caracterización de los CIDEA, a través de una narrativa histórica, la que de acuerdo con Ricoeur (1986), será de gran importancia para la inteligibilidad de la mencionada experiencia, en la medida en que pueda leerse como texto.

b. Desde los procesos formativos-investigativos a observar (interpretación y comprensión).

- *Las relaciones establecidas por los actores CIDEA con el proceso formativo, y a la vez, las posibilidades de entendimiento mutuo entre ellos.* Esto, en el marco de las dinámicas que se instalan en el territorio para el desarrollo de la Estrategia de formación-investigación, que acompaña estos Comités en su fortalecimiento: *proceso de apropiación y empoderamiento de la educación ambiental* (enfoque hermenéutico).
- *El sentido y la significación de la experiencia formativa -CIDEA, para los propósitos de cambios y/o transformaciones de los actores y, los escenarios de acción y reflexión de la educación ambiental* en el territorio: contexto particular en el que ellos dinamizan su quehacer institucional, profesional y personal (carácter transformador).

Estas condiciones permiten relacionar los propósitos de la tesis con el campo de la investigación cualitativa y el paradigma de la investigación crítico social, entendiendo que es justamente desde este último, como bien lo afirma Sauvé (1996), que el saber se construye socialmente, está en función del contexto histórico, social y ético en el cual se elabora, y promueve la participación de los diferentes actores de la problemática, desde la preocupación por su empoderamiento y el de sus propias realidades socio culturales: “carácter emancipador”.

En este contexto y en lo que se refiere a la investigación cualitativa, aunque ella no incluye explícitamente las diversas modalidades de “investigación crítica y colaborativa” (Sandin, 2003), vale la pena precisar aquí, que para el caso particular ha sido importante acudir a uno de sus enfoques metodológicos como es el *hermenéutico*. Esto, en razón al carácter interpretativo propuesto en los objetivos de la tesis y sus proyecciones a la comprensión de problemáticas que emergen asociadas a las realidades del mundo de lo social, como son las ambientales y las educativo-ambientales, en Colombia. Realidades en las cuales, la diversidad de individuos y colectivos del país se encuentran inmersos y, por ende, con implicaciones importantes en su transformación, desde los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental.

2.2. Concepción de investigación de la tesis

La presente investigación como se ha planteado en párrafos anteriores, tiene su origen en la Estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental -MEN (*Programa-MEN*), portadora de los aspectos contextuales, conceptuales y proyectivos de la educación ambiental que acompañan el fortalecimiento de la formación de los actores CIDEA en Colombia. Esta Estrategia se implementa desde los propósitos de incorporación y fortalecimiento de la educación ambiental en el desarrollo territorial (Convenio establecido entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Distrital)²⁷, y se expresa en las experiencias concretas de la Política en los diversos ámbitos, locales, departamentales y regionales del país. Experiencias entre las que se destacan los mencionados Comités. Visto así, la tesis se posiciona entonces, como “*una investigación que emerge de las dinámicas formativas*” del mencionado Programa, asociada a sus necesidades explícitas, en lo concerniente a:

- a. La exploración de información relevante sobre el contexto en el cual se encuentran instalados los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA, para poder avanzar de manera adecuada y significativa, en la “lectura crítica” de las realidades de la educación ambiental, en las dinámicas institucionales y territoriales del país. Esto, en el contexto de las apuestas de la política y de sus posibilidades de proyección hacia la construcción de una cultura ambiental.
- b. La “construcción de conocimientos y saberes” pertinentes a las necesidades formativas de los actores institucionales/organizacionales CIDEA, que dan vida al proceso formativo (CIDEA) del *Programa-MEN*, desde los intereses, inquietudes, reflexiones, propios de su “quehacer” (Institucional e interinstitucional) en materia de educación ambiental y sus proyecciones, atendiendo a los propósitos de la Política de Educación Ambiental.
- c. La reflexión crítica y las inquietudes que se expresan en los espacios formativos, y que provienen tanto, de las interacciones que establecen estos actores CIDEA, en el contexto de su rol educativo ambiental (cotidianidad de sus instituciones/organizaciones/comunidades), como en los contextos regional y nacional, en los que: a) se movilizan la diversidad de concepciones, preocupaciones y discusiones (campo empírico) y, b) se desarrollan las propuestas conceptuales, estratégicas y proyectivas, de la educación ambiental (aspectos técnicos, políticos y pedagógicos), en el marco de la Política.
- d. El fortalecimiento de los procesos de apropiación (empoderamiento) y participación (inclusión) de los -CIDEA, en los escenarios de la interacción (relación dialógica) establecida entre el referente nacional de la política (realidad ideal) y sus referentes territoriales (realidad

²⁷ Este convenio se establece entre el Ministerio y la Universidad para desarrollar acciones conjuntas en materia de educación ambiental, en el marco de las Políticas Nacionales Ambiental y Educativa, de los acuerdos establecidos entre el sector ambiental y sector educativo, y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental, teniendo en cuenta las competencias y responsabilidades de las dos instituciones en materia de educación ambiental. (Ministerio de Educación Nacional y Universidad Distrital, 2007).

concreta de la política). Referentes asociados directamente a la transformación de las realidades de la educación ambiental, en los contextos institucionales y territoriales del país: *Institucionalización*.

Visto así, se puede afirmar aquí, que el presente trabajo se caracteriza como una investigación que emerge y se desarrolla en la “*acción permanente de un proceso formativo*” orientado, a través de la concepción *formación ↔ investigación*, la cual, desde las intencionalidades del Programa, acompaña la apropiación de la educación ambiental y, desde las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental, contribuye en la incorporación del tema en las dinámicas del desarrollo local y territorial del país. En este marco, la investigación se puede entender, además, como un proceso “de largo alcance” que se dinamiza en la propia Estrategia de formación de los actores CIDEA, “claves” para los propósitos de la institucionalización de la educación ambiental en Colombia (*autonomía y descentralización*), como se profundizará en párrafos siguientes.

2.2.1. La relación entre la Estrategia de formación-investigación de los CIDEA y la investigación (tesis)

En el contexto anterior y desde las apuestas del Programa de Educación Ambiental, como se ha venido planteando en párrafos anteriores, se establece una relación de interdependencia - entre la investigación y la Estrategia formativa del mismo, la cual se posiciona como un factor relevante para el fortalecimiento de estos Comités, en el contexto de *sus propias realidades ambientales (sociales)*. Esta relación se sustenta en una *dinámica de diálogo* (actores-contexto-estrategia) que favorece la interacción permanente: *formación ↔ investigación*, base de la formación de los actores CIDEA, en el marco del rol que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental (2012), asociado a la superación de la “atomización” del tema en las realidades de sus contextos institucionales y territoriales. Esta dinámica fortalece la retroalimentación de conocimientos, saberes, prácticas y otros que iluminan los propósitos de interpretación de las mencionadas realidades, y, la búsqueda de sentido y significación, para su comprensión y proyecciones en la toma de decisiones.

Cabe destacar que, esta relación es portadora del carácter autorreflexivo, desde el cual la Estrategia formativa se relaciona con la lectura crítica de las realidades asociadas a la temática, y, en simultaneidad, la investigación se relaciona con la generación de conocimientos para la interpretación y comprensión de las realidades sociales, en las que se producen las diversas problemáticas ambientales y/o educativo-ambientales. Visto así, dicha relación acompaña el proceso formativo de estos Comités y sus retos en la transformación de las mencionadas realidades. Esto teniendo en cuenta los propios contextos naturales y socioculturales en los cuales se encuentran instalados los actores CIDEA y desde los cuales, proyectan su “quehacer” hacia la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial.

En el seno de esta relación, se posicionan como factores de coherencia del campo metodológico de la tesis, a nivel paradigmático, la investigación cualitativa y el enfoque crítico social; y a nivel estratégico, el enfoque interpretativo (hermenéutico) así como las aproximaciones históricas, política y educativa. Los cuales, desde sus apuestas y proyecciones, interactúan en el marco del carácter transformador propio de la educación ambiental, y contribuyen en la construcción de la narrativa que acompaña la historicidad del proceso formativo-investigativo, y, por ende, en la caracterización de los CIDEA. Lo cual se desarrolla en los párrafos correspondientes al siguiente subtítulo.

2.2.2. Aspectos asociados a la postura de la investigación

En este aparte se presentan los aspectos relacionados con la posición de la tesis y su campo metodológico, a saber: las aproximaciones investigativas, “histórica, política y educativa”, el enfoque transversal (hermenéutico) y la “mirada” estratégica de la investigadora. Aspectos que se ubican como relevantes para la comprensión e interpretación de los componentes procedimentales, como se verá a continuación:

2.2.2.1. La aproximación histórica

Esta aproximación se asocia a la investigación desde la perspectiva *Historia del Tiempo presente*, en razón a que ella asume como su principal preocupación la “reflexividad” de los hechos y acontecimientos que tienen ocurrencia en un “tiempo corto”, en el que es posible reconocer, evidenciar y redimensionar dinámicas asociadas a realidades sociales vigentes. Realidades en las que los actores sociales y sus “experiencias vividas” son testigos de una historia en “caliente”, es decir, de los momentos en que ella se produce (Garton Ash, 1999, en Allier, 2018), y en la que “el sujeto se interfiere con el conocimiento, el actor, con la acción que da vida a su propia historia, y la memoria con la interpretación de la misma” (Cuesta, 2010, p. 229).

Esta perspectiva es considerada pertinente a las necesidades de reflexión, interpretación y comprensión de la historicidad del Programa de Educación Ambiental, así como la Estrategia de formación-investigación que acompaña la evolución de los CIDEA, que son objeto de la presente investigación. Esto, teniendo en cuenta que dicha historicidad se enmarca en uno de los ‘acontecimientos’ más importantes de los últimos tiempos del desarrollo nacional, como es la expedición de la Constitución Política de 1991, que dio lugar a la concepción de un nuevo proyecto de país, ‘hoy’ en pleno desarrollo, y, cuyos actores políticos y sociales —asociados a las transformaciones esperadas para la inclusión de lo ambiental como una de las perspectivas del desarrollo de la nueva sociedad— son ‘agentes vivos’ de esta historia en la actualidad. (Esto se verá, con mayor detalle, en los capítulos IV y V de este documento).

Es en este contexto que los actores institucionales y organizacionales, además de otros, asociados a las dinámicas de la Política Nacional de Educación Ambiental, “hoy por hoy”, se posicionan

como “*protagonistas vivos*” de la educación ambiental y de su incorporación en el desarrollo institucional y territorial colombiano; lo cual se expresa en las *experiencias locales* de concreción de la Política, las que desde sus singularidades, en el contexto actual, se proyectan hacia “*horizontes de expectativas posibles*”, en el marco de la construcción de una cultura ambiental sostenible para Colombia. Experiencias y expectativas que, desde su interacción permanente, de acuerdo con Koselleck (en Müller, 1993), “engendran” el tiempo histórico en el que se sitúan los hechos y acontecimientos, objeto de análisis e interpretación de realidades sociales como la de la educación ambiental en Colombia.

Visto así, esta perspectiva es portadora de elementos metodológicos relevantes para la tesis, en lo concerniente a los retos de construcción de una “historia inédita²⁸”, que como la del Programa y su influencia en el origen de esta Política y en la emergencia de los CIDEA —experiencia de instalación de la misma en el territorio— hoy tiene a su alcance: 1) la relación directa con los protagonistas de la historia, que se constituyen en testigos vivos de los eventos y acontecimientos históricos; 2) una “documentación densa y abundante, producida y en circulación” en las dinámicas de los diferentes ámbitos y escenarios del territorio, en los que se movilizan los actores de la educación ambiental; y 3) una diversidad de “experiencias locales” que, en el marco del proceso histórico del Programa y de la Política, son reveladoras de su pertinencia para la transformación de las realidades ambientales y educativo-ambientales, del país.

Todo lo anterior, confirma la pertinencia de la historia del tiempo presente como enfoque en la construcción de una narrativa de la experiencia del *Programa-MEN* y, desde sus desarrollos, de la Política y de los CIDEA, organizada de manera coherente, en el eje del tiempo. Esta narrativa hace inteligible, por primera vez, “la acción en la historia” del *Programa*, a través de su significación, que ubica la reflexión crítica como singularidad del investigador (sujeto que narra) y que, desde los propósitos de la presente investigación, permite avanzar en la vía de la interpretación y la comprensión de la diversidad de realidades de la educación ambiental, en el desarrollo institucional y territorial del país (coexistencia entre el *Programa* y la Política de Educación Ambiental).

2.2.2.2. La aproximación política

Esta aproximación es tomada para la investigación, desde la concepción de “*formación de Política Pública*”, entendida como *un proceso de construcción* en el cual se involucran los agentes gubernamentales e institucionales asociados a la toma de decisiones en los escenarios en los que se dinamiza el ejercicio de la Política, y los actores sociales asociados a las problemáticas específicas que las originan. Estos últimos, fuente de lo sustantivo en la Política Pública y, a la vez, conocedores tanto de los contextos naturales y socio-culturales en los cuales se producen estas problemáticas (principio de realidad de la Política), como de sus necesidades y posibilidades de

²⁸ Una historia que no aún no ha sido publicada y, para el caso particular, hace referencia a la presente investigación como primera versión escrita de la historia del Programa, de la Estrategia y de los CIDEA en Colombia.

resolución. Lo anterior desde las ideas y prácticas que ellos mismos han desarrollado para la transformación de sus contextos, así como desde sus ideales y esperanzas de desarrollo.

Lo anterior de acuerdo con Vargas (2007) permite entender ‘el por qué’ realizar una lectura crítica sobre las maneras de pensar y de hacer las políticas, se hace indispensable para “comprender que alrededor de una política pública y de su proceso de construcción, se interrelacionan el sistema de poder político, el aparato administrativo y la sociedad” (p. 6), y, que de ello depende el tejido del conjunto de interacciones que se instalan desde su complejidad. Este aspecto es fundamental para el análisis crítico y la comprensión del proceso formativo del *Programa-MEN*, que dio lugar a la correspondiente Política en el contexto de los propósitos de institucionalización del tema en el territorio colombiano.

El enfoque de *formación de política pública*, desde una perspectiva metodológica constituye un “factor de pertinencia” para la interpretación histórica del proceso que ha dado lugar a la “construcción participativa” de la Política de Educación Ambiental en el país. De acuerdo con algunos autores especialistas en el tema, la preeminencia que éste le da a los aspectos que se reconocen hoy, como fundamentales para los procesos de definición/implementación de la política pública, tales como: la participación real de los actores sociales en su construcción (empoderamiento de su rol en el proceso) (Parker, 2014, p. 192); la apertura de espacios deliberativos para la argumentación y el razonamiento público entre ciudadanos iguales (Cohen, 2010); la generación de instancias de dialogo y aprendizaje entre los actores sociales, políticos y otros, involucrados en ella (Hysing, en Parker, 2014). El planteamiento anterior, de alguna manera, imprime un nuevo carácter a los estilos de hacer la política pública en la actualidad (Valenti y Flórez, en Parker, 2014).

Visto así, el mencionado enfoque se posiciona como una “perspectiva comprensiva” de las realidades (*ideales y concretas*) de la Política de Educación Ambiental (SINA 2002) en el marco de los propósitos de descentralización y autonomía de la educación ambiental en Colombia. Esto en razón del carácter multidimensional propio de la complejidad de la temática y la problemática que aborda esta Política (lo ambiental, lo educativo y lo educativo-ambiental), así como sus proyecciones estratégicas expresadas en el carácter interinstitucional e intersectorial que acompaña el rol de los CIDEA, como es la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional/organizacional de los ámbitos local y territorial del país.

2.2.2.3. La aproximación educativa

Esta aproximación se ubica en el contexto del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia desde el cual, ella es reconocida como “una apuesta que, asociada a un marco de derechos colectivos y del ambiente, se incorpora en los propósitos de transformación social del país integrados en los enunciados de la Constitución Política de Colombia, y en los propósitos de los diferentes gobiernos que han participado en sus desarrollos, desde su

promulgación en 1991” (Torres-Carrasco, 2013, p. 1); desde lo cual, se posiciona como uno de los ejes transversales de la política pública, en el campo de ‘lo ambiental’²⁹ y de ‘lo educativo’³⁰, para su inclusión en el desarrollo local y regional del país. Esto, con implicaciones *formativas-investigativas* en la construcción de ‘nuevas miradas’ para la comprensión de las realidades ambientales como sistémicas y complejas, portadoras de elementos reflexivos y críticos en relación con la educación convencional y las transformaciones requeridas para avanzar hacia una cultura ambiental para el país.

Vale la pena señalar aquí, que esta aproximación se expresa como una *postura de investigación* que orienta metodológicamente la dinámica crítica e interpretativa de la presente tesis y que se ubica particularmente en la Estrategia de formación-investigación CIDEA en el marco del *Programa-MEN*. En este contexto, dicha aproximación se instala a través de un proceso de construcción de conocimientos, reconoce la complejidad de las problemáticas ambientales (multidimensionales), derivadas de la pluralidad de contextos naturales y socioculturales en los cuales se producen, y, en consecuencia, reafirma la necesidad de integrar diversos tipos de conocimientos y saberes —científicos, experienciales, tradicionales, y otros— requeridos para su análisis (Sauvé, 2012). Visto así, es importante destacar que esta aproximación incorpora la “reflexividad” como eje de interpretación y comprensión del proceso dialéctico establecido entre la teoría y la práctica, y a la vez, como proyección de los resultados de la lectura crítica en las dinámicas de transformación de las realidades locales.

La pertinencia metodológica de esta aproximación en la investigación, está asociada a su posicionamiento como un ‘factor de coherencia’ entre el enfoque emancipador (construcción de condiciones transformadoras de las realidades) de la educación ambiental, que acompaña al proceso formativo-investigativo de los CIDEA en Colombia, y los propósitos de construcción histórica de los mismos, en el marco del abordaje de su caracterización. Esto, teniendo en cuenta que los Comités constituyen una de las “realidades concretas” de la Política en el territorio, y que la incorporación de la reflexividad en su análisis e interpretación, viene a jugar un papel importante para la comprensión de su razón de ser como “experiencia local” —*terreno de la acción-reflexión-acción*— y a la vez, como estrategia de la Política para la apropiación y el empoderamiento de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial (descentralización y autonomía).

Lo anterior pone de manifiesto la ‘complejidad’ de los CIDEA y de su rol en el contexto de los retos de “integración” de las acciones de la educación ambiental, para su incorporación en las dinámicas institucionales y territoriales del país, y por ende, la importancia de acudir, desde esta investigación, a los diversos enfoques y aproximaciones metodológicas consideradas pertinentes

²⁹Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental SINA y se dictan otras disposiciones.

³⁰Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación.

a las necesidades de análisis e interpretación de la historia y evolución de estos Comités (caracterización), teniendo en cuenta su carácter multidimensional, derivado de la pluralidad de actores y de instituciones que los conforman, de la diversidad de escenarios asociados a sus dinámicas de acción y reflexión, y de las múltiples realizaciones técnico-políticas instaladas en los espacios interinstitucionales e intersectoriales propios de su quehacer, desde sus retos en la Política de Educación Ambiental.

Esta manera de ver, de acuerdo con Scott (2012), establece retos importantes a la tesis para avanzar en la vía de construcción de argumentos, conducentes a fortalecer miradas investigativas abiertas y de mayor contundencia necesarios para la producción de un conocimiento pertinente a las realidades actuales de la educación ambiental. Lo anterior, en razón a que las relaciones entre lo educativo y las ideologías ambientales, necesitan ser repensadas para reflejar miradas y entendimientos plurales, de tal manera que trasciendan las asociadas a la educación y la investigación convencionales.

2.2.2.4. La hermenéutica y su relación con la interpretación y comprensión de las realidades

El enfoque hermenéutico adquiere una importancia estratégica para la metodología de la presente investigación, dada su pertinencia para la *interpretación* del proceso implementado por el *Programa-MEN*, a través de su Estrategia de formación-investigación CIDEA y, por ende, para las búsquedas de *comprensión* del mismo y de sus implicaciones en la caracterización de estos Comités, en el marco de los propósitos de institucionalización de la educación ambiental a nivel territorial. Lo anterior, reconociendo que esta perspectiva, de acuerdo con Ricoeur (en Grondin, 2008), es fundamental para la entrada a la comprensión del mundo de *la significación y el sentido*, el cual permite ser habitado desde los propósitos de lectura de las realidades diversas, complejas y plurales instaladas en él —tales como las asociadas a lo ambiental y lo educativo-ambiental— en Colombia.

Desde esta mirada, y de acuerdo con Hans-Georg Gadamer (en Balaban, 2011) cuando afirma que “todo comprender es interpretar”, el enfoque hermenéutico viene a jugar un papel importante en el ejercicio que acompaña la lectura crítica y el reconocimiento de la diversidad de contextos naturales y socioculturales en los que la Estrategia formativa CIDEA se instala en el territorio, así como la complejidad de las problemáticas ambientales propias de dichos contextos, y la pluralidad de actores institucionales/organizacionales y otros que participan en la misma. Esto, en el marco del rol que la investigadora asume como formadora y, a la vez, como intérprete (narradora) de las dinámicas que se desarrollan en la “*acción permanente*” de la mencionada Estrategia, como se verá más adelante.

Vale la pena destacar aquí, los aportes de esta perspectiva para la comprensión de las realidades locales, departamentales y regionales en las que los procesos formativos -CIDEA se desarrollan desde el ‘diálogo’ que se instaura entre el contexto nacional (Programa de Educación Ambiental)

y el contexto territorial (los Comités Técnicos Interinstitucionales CIDEA). Diálogo desde el cual se referencian tres niveles de interacción, que se establecen entre: 1) los actores que conforman los CIDEA y la Estrategia de formación-investigación, los cuales, provienen de diferentes contextos y escenarios asociados a la problemática abordada para su formación (autorreflexión crítica); 2) los Comités y sus propios contextos institucionales y territoriales, en el marco de la lectura crítica de su “quehacer” cotidiano, en materia de educación ambiental; y 3) el investigador, los equipos de formación y los actores -CIDEA, vinculados al proceso formativo-investigativo del Programa, para su fortalecimiento.

Finalmente, cabe destacar aquí el carácter dialógico del proceso formativo CIDEA, del mencionado Programa, que acompaña la relación entre la investigadora y los actores —partícipes de la Estrategia— al igual que su posicionamiento como un factor relevante para la construcción y desarrollos de su ‘postura *sui generis*’ en la concepción metodológica de la investigación, como se verá a continuación.

2.2.2.5. Postura de investigación

Es en este contexto que la investigadora se ubica en una posición privilegiada, al hacer parte y poder incidir directamente en el proceso implementado por el *Programa-MEN*, a través de su Estrategia formativa, para el fortalecimiento de los CIDEA. Desde esta posición, tres aspectos, vienen a jugar un papel importante en el campo metodológico de la tesis; ellos son:

1. *Su participación directa*³¹ en la construcción del enfoque: *formación-investigación*, la conceptualización, el desarrollo y el seguimiento a la Estrategia de formación -CIDEA, en los diferentes departamentos del país, en los cuales ella se ha venido instalando, desde los retos que les asigna la Política a estos Comités.
2. *Su observación y lectura crítica: investigación-participación*, de la puesta en acción de dicha Estrategia, teniendo en cuenta las intencionalidades de *apropiación del tema*, por parte del Programa, y, las de *empoderamiento e institucionalización* del mismo en el territorio, por parte de la Política. Lo anterior, reconociendo que esta lectura, conlleva una carga importante de subjetividad, dada la participación de los actores -CIDEA en esta Estrategia, posicionados como “sujetos de formación, en contexto”; y que es desde su interacción con ellos, que la investigadora, en el marco del proceso formativo, realiza su trabajo crítico y amplía la interpretación de la experiencia concreta de estos actores, desde las apuestas de transformación de las realidades del tema en sus instituciones/organizaciones y en el territorio.

La relación de la investigadora con los actores que participan en la Estrategia de formación-investigación CIDEA, permite fortalecer la ubicación de la participación como parte integral

³¹ La participación, como coordinadora del Programa Nacional de Educación Ambiental, del Ministerio de Educación de Colombia, responsable de la orientación conceptual y estratégica, así como de la gestión técnico-académica y pedagógica, del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el territorio nacional.

de la misma y, a la vez, como eje dinamizador de la investigación de la tesis. Es desde este marco, entonces, que la investigadora ha jugado *un doble rol* en la interacción que establece con la experiencia -CIDEA (contexto-realidades), como se presenta a continuación.

Un primer rol, desde los propósitos de formación-investigación CIDEA, en el marco de la Política, y *un segundo rol*, desde los propósitos de la propia investigación. Este doble rol imprime un carácter singular a su postura, toda vez que ha debido estar presente en lo que sucede en el ‘adentro’ de la Estrategia, siendo portadora de reflexiones formativas, y a la vez, de miradas investigativas importantes para sus dinámicas (lectura de contexto/propósitos de transformación). Esto último, desde dos marcos referenciales mayores: 1) la Política de Educación Ambiental; y 2) el Sistema Nacional Ambiental -SINA. A través de estos marcos, ella establece directamente una relación dialógica con las experiencias -CIDEA, desde los propósitos del Programa para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país.

Desde esta postura metodológica, la investigadora hace presencia expresa *como narradora y como intérprete*. Como narradora, desde la construcción histórica de eventos y acontecimientos, que han sido importantes para la observación y el ejercicio de lectura crítica de la experiencia formativa -CIDEA; y como intérprete, desde las intencionalidades de comprensión de la misma, teniendo en cuenta su singularidad (contexto) y sus posibilidades de mediación dialógica entre una realidad “ideal”, representada en la Política, y las realidades concretas en las que ella se expresa en los ámbitos locales del país. Realidades que interactúan desde una concepción particular de la política pública.

3. *su mirada sistematizadora* presente en la Estrategia, desde el seguimiento permanente a los procesos formativos -CIDEA y relevante en la producción de información. Esta mirada se expresa en: 1) la diversidad de materiales utilizados para los desarrollos de las diferentes actividades formativas e investigativas, tales como orientaciones, conferencias, ponencias, presentaciones, e informes; 2) la documentación proveniente de las actividades instaladas en los espacios de formación de los actores CIDEA y que surge de sus intercambios, discusiones, debates y reflexiones; y 3) los registros, textos, artículos y/o publicaciones, que dan cuenta de la reflexión crítica y el análisis de aspectos particulares y generales de la experiencia. Todos estos materiales constituyen un acervo de información importante para el procedimiento metodológico de la investigación en lo concerniente a la construcción de la narrativa histórica del *Programa* y de su Estrategia formativa, y, por ende, en la caracterización de estos Comités.

Vale la pena destacar aquí que, en el marco de las apuestas de interpretación/comprensión, ha sido importante poner en interacción diferentes perspectivas que convergen de manera directa o colateral, en el análisis e interpretación de los CIDEA. Esto, entendiendo que su historia no es independiente de la historia del Programa de Educación Ambiental-MEN (*Programa-MEN*), ni de la propia historia de la Política Nacional de Educación Ambiental, y que sus dinámicas están

también, como ya se ha advertido en párrafos anteriores, directamente relacionadas con los contextos particulares del territorio, en los cuales tienen lugar sus desarrollos (pluridimensionales) y proyecciones de transformación social (carácter emancipatorio).

2.3. Estructura estratégica de la investigación

La presente investigación juega un papel importante en la construcción histórica de este *Programa-MEN*, portador de información relevante para la ubicación: 1) del origen y evolución de su Estrategia formativa, y específicamente, del proceso asociado a la formación de los actores CIDEA; y 2) del origen, evolución y proyecciones, de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA. Visto así, la construcción histórica del Programa, la Estrategia y los CIDEA se ubican de manera relacional, no sólo en el proceso formativo de estos Comités, sino también en la investigación, pues es desde esta Estrategia que esta última realiza el proceso de lectura crítica de los CIDEA, para su caracterización (narrativa histórica).

La tesis emerge entonces, en el periodo comprendido entre 2002-2012 (*etapa de proyección del Programa de Educación Ambiental*), en el cual los CIDEA son incorporados en la Política de Educación Ambiental (SINA-2002), como la estrategia para la ‘desatomización’ de la educación ambiental en Colombia, y en consecuencia, incluidos en el *Programa* como actores importantes para la gestión del tema en el territorio, con necesidades específicas de formación y apropiación de su propuesta educativo-ambiental. Estos Comités ponen nuevos retos a la Estrategia formativa, centrada desde 1996 hasta el año 2001, en la inclusión del tema en el currículo de la educación básica y media (zonas rurales y pequeño urbanas), proyectando así, el *Programa*, a nuevos escenarios para la formación, con actores diferentes a los de la educación formal.

Es en esta estrategia de formación-investigación de este programa, que se instala la estructura pedagógica, didáctica que da lugar a la operativización del proceso formativo para los actores CIDEA (experiencia situada de la investigación). Esta estructura procedimentalmente se desarrolla a través de la realización de mesas de trabajo interinstitucional, de carácter departamental, subregional y nacional, como lo desarrollamos detalladamente en el Capítulo V de este documento.

2.3.1. Población vinculada a la Estrategia de formación-investigación CIDEA, desde los propósitos del Programa y la Política de Educación Ambiental

La población que participa en la investigación está conformada por los actores institucionales, organizacionales y otros que constituyen los Comités y que están vinculados directamente a la Estrategia formativa -CIDEA del *Programa-MEN*, a partir de estas características: a) sus intereses en el mejoramiento de la situación de descoordinación de las acciones de la educación ambiental realizadas por diferentes instituciones, organizaciones y grupos sociales, en las diversas regiones del país; situación con implicaciones evidentes en la duplicación de esfuerzos, la poca racionalización de los recursos técnicos, financieros y otros, a nivel nacional y territorial

(Lineamientos generales para una política de educación ambiental, 1996); b) el reto que les asigna la Política de Educación Ambiental para la superación del estado de atomización del tema; y c) su responsabilidad en la inclusión de la educación ambiental, en los Planes de Desarrollo nacional, departamental y municipal -Política de Educación Ambiental SINA (MAVDT, 2003, p. 67).

2.3.1.1. Aspectos generales

De acuerdo con el planteamiento anterior, es importante precisar que, en los CIDEA, participan tanto actores institucionales o estatales, como actores sociales, relacionados directamente con las dinámicas ambientales y educativo-ambientales de sus territorios, tomando como marco orientador general, la estructura organizativa del SINA (Ministerio del Medio Ambiente y Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca CVC, 2002)³², tal como se presenta a continuación:

Actores institucionales o estatales

- *Entidades de carácter gubernamental:* Secretarías de Educación departamentales y municipales, Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) de cada uno de los departamentos del país; Autoridades ambientales urbanas del Sistema Nacional Ambiental (SINA); Secretarías Departamentales de Desarrollo Agropecuario y de Ambiente; Secretarías Departamentales de Salud; Secretaría Departamentales de Planeación; Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA); Policía Nacional (Policía Ambiental); Unidad Administrativa Especial de Parques Nacionales Naturales (instancias regionales); Sistema Regional y Local de Gestión del riesgo de desastres; y sistemas territoriales de ciencia y tecnología, entre otras.
- *Universidades:* Diversas universidades de carácter nacional y regional que acompañan los procesos de formación ambiental y de educación ambiental en cada departamento (mejoramiento de la calidad de la educación superior); Centros de investigación ambiental públicos y privados; y Entidades de investigación adscritas al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Actores sociales

- *Organizaciones No Gubernamentales:* Diferentes ONG establecidas de acuerdo con las dinámicas de cada departamento. Se destacan fundaciones, Organizaciones étnicas (Indígenas, afrocolombianos y Rom), Organizaciones y redes de actores asociados con las problemáticas, ambiental, educativa y de educación ambiental, de acuerdo con los desarrollos institucionales y organizacionales propios del contexto territorial.

³² Esta estructura, está representada en uno de los documentos más importantes para la institucionalidad y en general para la comunidad ambiental del país (en su momento), como es el “Reportaje al Sistema Nacional Ambiental -SINA”. El cual consigna, como bien lo destaca su título: “Las Voces del SINA”, expresadas a través de los actores que dan vida a los diferentes componentes estructurales de este sistema.

- *Empresa privada y gremios de la producción:* Diversas organizaciones, empresas o sectores de la producción con competencias y responsabilidades en la implementación y apropiación de la Política de educación ambiental (manejo sostenible del ambiente).

2.3.1.2. Aspectos particulares

Los *Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental* -CIDEA, de acuerdo con el Decreto 1743 de 1994³³ (Art. 11), vinculan específicamente actores provenientes de instituciones y organizaciones de los diversos ámbitos locales y regionales, implicados en el desarrollo institucional y territorial, y, por ende, con responsabilidades en la transformación de las realidades naturales y socioculturales de los correspondientes departamentos y municipios que constituyen el país. Estos actores son de carácter técnico-profesional y actúan en delegación de las autoridades institucionales/organizacionales del nivel territorial (Ley 99 de 1993: artículo 14°, numeral 5), con competencias y responsabilidades en lo ambiental y en lo educativo-ambiental, atendiendo a los lineamientos de las correspondientes políticas públicas.

En este contexto, los Comités que participan en la Estrategia de formación-investigación CIDEA, objeto de la investigación, son de carácter departamental y, al inicio del proceso, provenientes de catorce departamentos del total de los 32 que constituyen el país, a saber: Amazonas³⁴, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Caldas, Córdoba, Guaviare, Magdalena³⁵, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca. Estos Comités fueron incluidos desde 1996 en el Proyecto matriz “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país”³⁶ y a partir de 2001, se ubican en la mencionada Estrategia, como la base de formación específica de los actores CIDEA y sus proyecciones a la transformación de las realidades de la educación ambiental en las dinámicas, institucionales, organizacionales, comunitarias y otras, desde los retos de institucionalidad del tema en Colombia.

Es importante destacar aquí, que estos departamentos constituyen las cuatro subregiones seleccionadas desde los inicios del Programa, para los desarrollos de las actividades de su Estrategia de formación, como son: la Subregión Eje Cafetero (Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda), la Subregión Caribe (Bolívar, Magdalena y Córdoba), la Subregión Sur Pacífico

³³ Este decreto, es vigente y para el caso de la Política Nacional Educativa, fue incorporado en el Decreto único del sector educativo, correspondiente al Decreto 1075 de 2015.

³⁴ A pesar de que la selección, contempló la vinculación en el proceso formativo de 14 departamentos que venían participando en las actividades del proyecto desde 1996, el departamento de Amazonas no pudo continuar por razones asociadas a los cambios políticos locales.

³⁵ El CIDEA del departamento de Magdalena participó solamente en la segunda fase del Proyecto y no pudo continuar en el proceso formativo por razones asociadas a los cambios políticos locales.

³⁶ Este proyecto se instala en el país en el año de 1996, en el marco del crédito con el Banco Interamericano de Desarrollo (empréstito: BID-BIRF) y en el contexto de los propósitos de institucionalización de la educación ambiental en Colombia. Él que da lugar, a los primeros acuerdos establecidos entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, para su ejecución y administración (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

(Cauca, Nariño y Valle del Cauca), y una subregión ‘Mixta’ (Norte de Santander, Guaviare y Boyacá), esta última, definida desde sus intereses de ‘inclusión’ regional.

Esta selección corresponde a los criterios de priorización del *Programa-MEN* para la instalación de su Estrategia formativa en la diversidad de ámbitos departamentales y regionales del país. Entre estos criterios se destacan:

1. La distribución ecosistémica del territorio colombiano y la necesidad de ubicación específica del proceso formativo en los ecosistemas estratégicos³⁷. Ver Figuras 12 (Figura 12.1 y Figura 12.2)
2. El nivel de desarrollo institucional y territorial de los departamentos y las regiones.
3. La emergencia de experiencias relevantes en materia de ambiente y de educación ambiental.
4. La proximidad física entre los departamentos.

Figura 12. Ubicación de los CIDEA y las subregiones definidas por el Programa en el ámbito territorial

Figura 12.1. Ubicación de los CIDEA departamentales en los biomas del país.

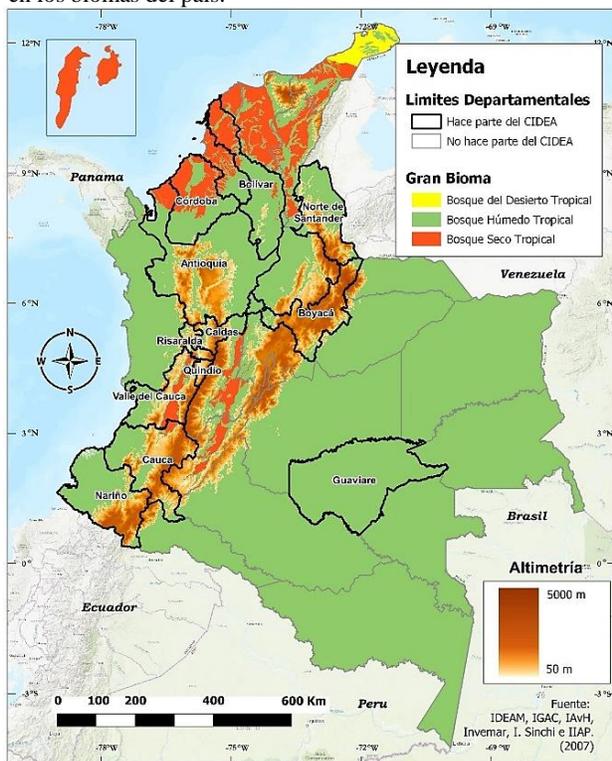


Figura 12.2. Ubicación de las Subregiones de la Estrategia en el territorio nacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*.

³⁷ Los ecosistemas estratégicos deben entenderse como partes diferenciadas del territorio en los que se concentran funciones naturales, de las cuales dependen, de manera especial y significativa, bienes y servicios ecológicos vitales para el mantenimiento de la sociedad y la naturaleza (Marquez, 2003).

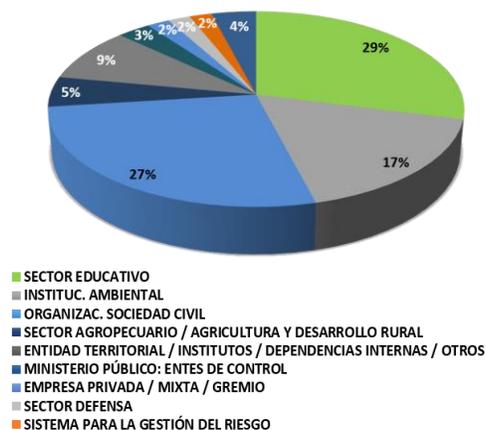
Como se ha venido planteando en párrafos anteriores, cada uno de los 12 Comités que permanecieron en el proceso de formación, está conformado por un número de actores, profesionales y técnicos que provienen de las diversas instituciones, organizaciones y sectores del desarrollo territorial de sus correspondientes departamentos, razón por la cual, la estructura de los mismos no es homogénea pues varía, entonces, de acuerdo con las dinámicas propias de las particularidades de sus contextos departamentales y regionales (ubicación geográfica, su grado de desarrollo socio-político, su tamaño institucional, entre otros).

Tabla 3. Los CIDEA departamentales: actores institucionales/organizacionales vinculados a los desarrollos de la Estrategia de formación-investigación del Programa.

Ubicación de los CIDEA: Departamentos/ Subregiones	Sectores, instituciones y organizaciones del desarrollo territorial										Número Total de actores Instituciones
	Sector Educativo	Institucionalidad Ambiental	Organizaciones Sociedad Civil	Sector agropecuario / Agricultura Y Desarrollo Rural	Entidad territorial/ institutos / Dependencias internas	Ministerio Público: Entes De Control	Empresa Privada / Mixta / Gremio	Sector Defensa	Sistema Para La Gestión Del Riesgo	Otros Sectores Desarrollo: Salud / Comunicac. / Minero energético/ Vivienda	
	Número de actores										
Dep. Antioquia	7	4	6	1	0	0	0	0	0	1	19
Dep. Caldas	8	2	8	0	2	1	0	0	1	3	25
Dep. Quindío	3	1	2	1	4	3	1	0	1	2	18
Dep. Risaralda	4	2	10	0	3	0	1	1	0	0	21
Subr. Eje Cafetero	22	9	26	2	9	4	2	1	2	6	83
Dep. Bolívar	7	4	7	1	3	0	0	2	0	1	25
Dep. Córdoba	5	2	6	2	3	1	1	1	0	0	21
Dep. Magdalena	4	2	4	0	0	0	0	0	0	0	10
Subr. Caribe	16	8	17	3	6	1	1	3	0	1	56
Dep. Guaviare	1	3	0	1	1	2	1	0	0	1	10
Dep. Boyacá	7	6	1	1	1	0	0	1	1	0	18
Dep. N. de Santander	7	4	4	1	1	0	1	0	1	1	20
Subr. Mixta	15	13	5	3	3	2	2	1	2	2	48
Dep. Valle del Cauca	5	4	3	0	2	0	0	0	0	0	14
Dep. Cauca	6	1	8	2	0	1	1	0	0	0	19
Dep. Nariño	3	4	4	1	1	0	0	0	1	0	14
Subr. Sur Pacífico	14	9	15	3	3	1	1	0	1	0	47
TOTAL	67	39	63	11	21	8	6	5	5	9	234
Porcentaje	29%	17%	27%	5%	9%	3%	3%	2%	2%	4%	100%

Fuente: Base de datos elaborada para la consolidación de la información de la población vinculada a la Estrategia CIDEA, construida para la presente tesis, a partir de la revisión de listas de asistencia, cuadernillos e informes de reuniones, encuentros y mesas de trabajo interinstitucional del Proyecto (Ver Anexos 1 y 2).

Figura 13. Representación de los sectores vinculados a los CIDEA en el ámbito territorial.



La Tabla 3 da cuenta de: a) la composición intersectorial de los Comités departamentales que participan en el proceso formativo del Programa-MEN, b) el número de actores institucionales/organizacionales, provenientes de cada uno de ellos, vinculados a los desarrollos de la Estrategia de formación-investigación CIDEA, c) el número y la diversidad de instituciones que participan en dicha Estrategia, y d) una distribución importante de estos Comités en las diferentes regiones del país (ver subregiones). En este contexto, la Figura 13 precisa el carácter intersectorial de la composición de estos CIDEA y la importante presencia del sector educativo, de la institucionalidad ambiental y de las organizaciones de la sociedad civil, en sus dinámicas y, por ende, en la Estrategia, esta última siendo relevante para sus

propósitos y proyecciones.

Vale la pena aclarar aquí que los mencionados actores se ubican en la Estrategia de formación-investigación orientada a los CIDEA, la cual se desarrolla a través de las Fases II, III y IV del Proyecto matriz “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y pequeño urbana del país”. Fases desde las cuales, a través del proceso formativo, se buscaba la emergencia de las estructuras de estos Comités, para su fortalecimiento, evolución y proyecciones en el marco de la Política de Educación Ambiental (*Capítulo V*). Es entonces desde la mencionada Estrategia, que ha sido posible caracterizar dichos Comités, a través del trabajo investigativo de la presente tesis, como se describe en la Tabla 4.

Tabla 4. La Estrategia de formación CIDEA: fases y población de actores vinculados a ellas.

Proyecto matriz: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y pequeño urbana del	Estrategia de Formación CIDEA		Participantes			
	Fases	Proyecto Especifico por Fase	No. De Departamentos	No. De Comités	No. De delegados	No. De Instituciones
	II Fase 2001-2003	“Consolidación de los CIDEA: Descentralización y autonomía regional”.	13 departamentos, del total de 32 que hacen parte del país	13 comités, 1 por cada departamento	166	166
	III Fase 2003/2004-2005	“Fortalecimiento Regional al Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental. Capacitación-Formación a los CIDEA”.	11 departamentos, del total de 32 departamentos que hacen parte del país	11 comités, 1 por cada departamento	157	157
	IV Fase 2005-2012	“Profundización y Proyección del Proceso de Fortalecimiento de la Educación Ambiental a Nivel Territorial”	12 departamentos, del total de 32 departamentos que hacen parte del país	12 comités, 1 por cada departamento	154	154

Fuente: Base de datos elaborada para la consolidación de la información de la población vinculada a la Estrategia formativa CIDEA, construida para la presente tesis, a partir de la revisión de listas de asistencia, cuadernillos e informes de reuniones, encuentros y mesas de trabajo interinstitucional (departamental, subregional y nacional), realizadas en cada una de las fases del Proyecto (Ver Anexos 1 y 2)

La tabla permite ver el número de Comités y de delegados que participaron en cada una de las cuatro fases, en las cuales se desarrollaron los proyectos específicos que permitieron la evolución de la Estrategia de formación-investigación -CIDEA, en el marco de las apuestas del *Programa-MEN* y de la Política. Es importante precisar aquí, que estos delegados, vinculados al proceso formativo, constituyen una población “clave” para la educación ambiental en el país, teniendo en cuenta que cada uno de ellos representa a una institución/organización territorial (en cada uno de los 12 departamentos mencionados) y que están distribuidos en las diferentes regiones del territorio nacional, como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Número de delegados participantes en los CIDEA, en cada una de las fases.

Subregión	Comités Departamentales	Número de delegados: institucionales / Organizacionales que participaron:			Promedio de delegados institucionales por departamento / región
		Fase II 2001-2003	Fase III 2003/2004 -2005	Fase IV 2005-2012	
Eje Cafetero (4 departamentos)	CIDEA Antioquia	16	16	14	15,7
	CIDEA Caldas	14	18	21	15,0
	CIDEA Quindío	15	0	13	9,3
	CIDEA Risaralda	13	14	11	12,0
TOTAL. SUBREGIÓN EJE CAFETERO		58	48	59	55
Caribe (2 departamentos)	CIDEA Bolívar	20	17	16	16,7
	CIDEA Córdoba	15	16	11	13,7
TOTAL. SUBREGIÓN CARIBE		35	33	27	31
Mixta (3 departamentos)	CIDEA Guaviare	7	8	8	8,7
	CIDEA Boyacá	7	15	16	9,7
	CIDEA Norte de Santander	13	15	13	12,0
TOTAL. SUBREGIÓN MIXTA		27	38	37	34
Sur Pacífico (3 departamentos)	CIDEA Valle del Cauca	12	12	11	10,3
	CIDEA Cauca	15	15	10	11,0
	CIDEA Nariño	9	11	10	9,3
TOTAL. SUBREGIÓN SUR PACIFICO		36	38	31	35
Otros (2 departamentos)	Chocó	0	0	0	0,0
	Magdalena	10	0	0	0,0
TOTAL. POBLACION POR FASES		166	157	154	159

Fuente: Base de datos elaborada para la consolidación de la información de la población vinculada a la Estrategia formativa CIDEA, construida para la presente tesis, a partir de la revisión de listas de asistencia, cuadernillos e informes de reuniones, encuentros y mesas de trabajo interinstitucional (departamental, subregional y nacional), realizadas en cada una de las fases del Proyecto (Ver Anexos: 1 y 2)

Esta tabla da cuenta de la información específica, asociada al número de actores institucionales/ organizacionales que conforman cada uno de los doce CIDEA vinculados a las diferentes fases de la Estrategia formativa, y al promedio de participación de cada uno de estos Comités a lo largo del

proceso de implementación de la misma. En este contexto, es importante precisar que el número de delegados (actores) registrados en la Tabla 5, corresponde exactamente al número de instituciones/organizaciones que conforman los correspondientes CIDEA departamentales.

Diversidad de énfasis formativos de los actores que convergen en los escenarios de la experiencia de formación-investigación de los CIDEA en el marco de la investigación

Para efectos del reconocimiento de la pluralidad y diversidad de actores que convergen en el espacio/escenario de la estrategia de formación-investigación CIDEA, pondremos aquí una ‘lupa’ sobre dos departamentos que consideramos significativos: Risaralda (Región Eje Cafetero) y Norte de Santander (región fronteriza Colombia-Venezuela) que hacen parte de la experiencia de la estrategia de formación-investigación CIDEA, objeto de la tesis, Comités que permiten dar mayor claridad sobre la conformación del grupo de actores institucionales y no institucionales que convergen en ellos.

La denominación de significación para estos dos departamentos tiene su fundamento en el tiempo de permanencia (años de participación) en las actividades de la estrategia de formación-investigación del Programa; su consideración como espacios de convergencia de las instituciones/organizaciones y grupos comunitarios que hacen sostenible el proceso de institucionalización de la educación ambiental y la política en el territorio; y sus avances en la producción de instrumentos técnico-políticos para la gestión de la educación ambiental en el territorio (indicios de autonomía y descentralización). Los actores institucionales y no institucionales de estos Comités han participado en todas las acciones previstas en las diferentes etapas del Programa y en las fases de formación de la Estrategia durante el periodo 2002-2012 en el que se consolida la fuente de información de la investigación.

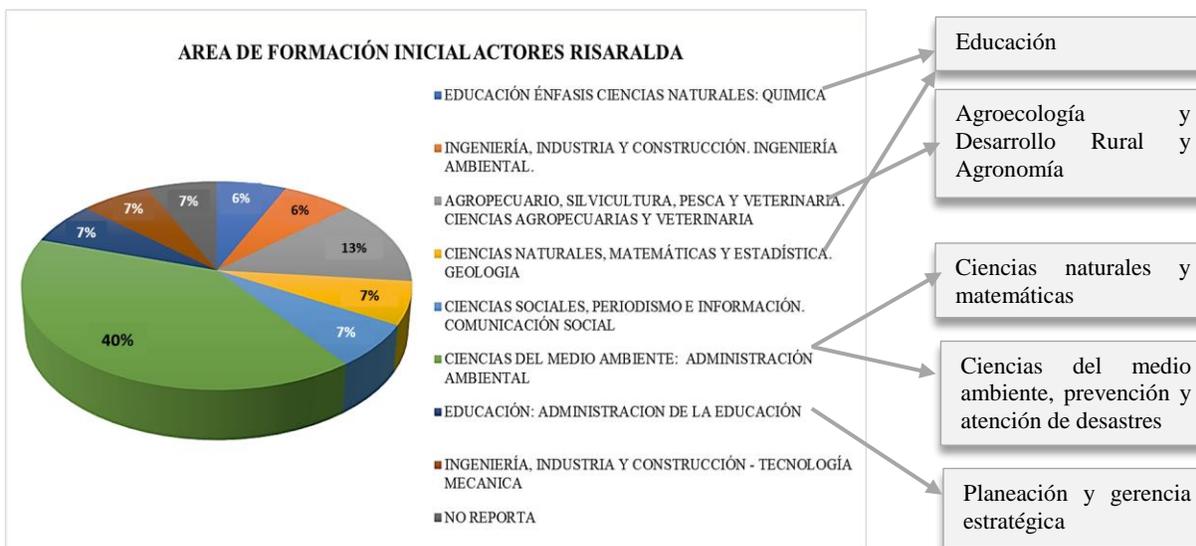
- *Base fundamental de la formación de los actores que hacen parte de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA*

Los departamentos son una representación de los actores: profesionales, técnicos, tecnólogos, entre otros, de los CIDEA en Colombia. En este sentido, y para los fines de la investigación, destacamos aquí información relacionada con la pluralidad y diversidad de perfiles profesionales, técnicos y otros, derivados del campo de la formación básica y/o especializada de los actores de los departamentos. Esta pluralidad y diversidad en cuanto a la formación tiene orígenes relacionados con los diferentes sectores, instituciones y grupos comunitarios de los que provienen, razón por la cual su perfil también es diverso, pues requieren conocimientos de los diferentes campos, desde los cuales ejercen su desarrollo profesional, y que están asociados a la educación ambiental, la gestión ambiental, la participación ciudadana.

No todos los actores que llegan en delegación de las diferentes instituciones, sectores, etc., tienen como base la misma formación. Aquí se muestra la diversidad de campos de formación inicial de

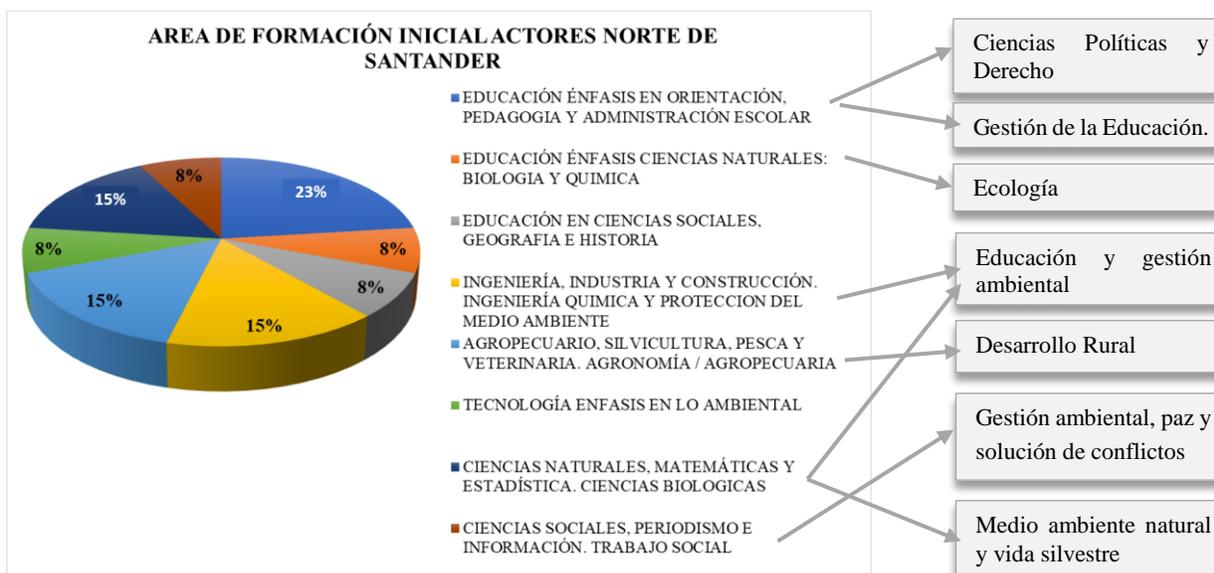
estos actores, sus áreas de especialización y profundización destacando la importancia e influencia que esto va a tener, para el redimensionamiento de la estrategia de formación y el carácter interdisciplinario que se va instalando en el proceso formativo de la estrategia.

Figura 14. Área de formación inicial de los actores del CIDEA de Risaralda.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Figura 15. Área de formación inicial de los actores del CIDEA de Norte de Santander.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Las Figuras 14 y 15, muestran la base de formación de los diferentes actores que hacen parte de la estrategia de formación-investigación, evidenciando la diversidad en las áreas de formación inicial, y los principales énfasis de formación especializada, evidenciando la necesidad de cualificación

de su reflexión-acción desde los requerimientos del tema en lo que, a la educación, el ambiente y la educación ambiental se refieren. Esto se refleja en el carácter interinstitucional e intersectorial de los actores CIDEA, portador de información relevante para el abordaje interdisciplinario del conocimiento multidimensional de los fenómenos y problemáticas ambientales, en la diversidad de contextos naturales y socioculturales del territorio (Para mayor información ver Anexo 4).

Como se puede inferir desde la información presentada, los actores que participan en los CIDEA tienen la formación básica y la especializada en diferentes campos, y todos provienen de sectores del desarrollo directamente relacionados con la problemática ambiental, educativa, y de la gestión, dada su vinculación con la institucionalidad ambiental, ya que provienen de diferentes sectores del desarrollo, y de instituciones que están comprometidas con el proceso de institucionalización de la educación ambiental en el territorio, en el contexto de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Es importante precisar aquí, que el procedimiento realizado para la consolidación de los datos asociados a la población que participa en las dinámicas de formación e investigación asociadas a la tesis, se presenta en el párrafo posterior denominado: *Instrumento 2- Información sobre la población vinculada a la Estrategia formativa CIDEA y a la investigación*, el cual hace parte de la “documentación densa y abundante del Programa-MEN”. Los anteriores planteamientos y el mencionado instrumento se constituyen en elementos esenciales para la fundamentación del contexto en el que se desenvuelve la población vinculada a la Estrategia y, en consecuencia, para la presente investigación (*capítulo V*).

2.3.2. Aspectos asociados al desarrollo estratégico y operativo de la tesis

En coherencia con los enfoques planteados en la concepción general de la metodología y, específicamente, los del aparte que hace referencia a *la postura de la investigación* como son, las aproximaciones, política, educativa e histórica (*historia del tiempo presente*), se ubican aquí, los instrumentos asociados al desarrollo estratégico y operativo de la tesis. Esto, teniendo en cuenta que ella es portadora de tres características esenciales para la definición de su cuerpo metodológico, a saber: 1) la relación directa, establecida entre la investigación y los actores CIDEA; 2) la “documentación densa y abundante, producida y en circulación” en las dinámicas actuales de los diferentes ámbitos del territorio, en los que se movilizan los actores de la educación ambiental; y 3) las “experiencias situadas” que, en el marco del proceso histórico del Programa y de su Estrategia formativa, son reveladoras de la concreción de la Política de Educación Ambiental, caso particular de los CIDEA, objeto de la tesis. Condiciones que se presentan a continuación.

2.3.2.1. La relación directa de la investigación con los protagonistas de la historia

Esta relación se instala a través de la participación permanente de la investigadora, en la concepción, el desarrollo y el seguimiento, a las acciones de la Estrategia de formación-

investigación CIDEA (*Programa-MEN*) en los diferentes ámbitos del desarrollo territorial, desde los propósitos de institucionalización de la educación ambiental en el país. Lo cual, le abre espacios para su “*inmersión total*” en el proceso formativo y, por ende, para su interacción directa con los actores CIDEA. Actores que, para la metodología de la investigación, se constituyen en “*los testigos vivos*” de los hechos y acontecimientos históricos del *Programa-MEN* y de la mencionada Estrategia, orientada al fortalecimiento contextual y conceptual de los CIDEA, para su rol en la incorporación del tema en el desarrollo institucional y territorial, a nivel local y regional.

Es en este contexto que, en el seno del mencionado proceso formativo, se instalan dos dinámicas que se ubican como estratégicas para la metodología de la investigación, como son:

1. *La observación sistemática de la investigadora*, sobre los ejercicios de indagación, acción y reflexión de estos actores, en los espacios y escenarios propios de su proceso formativo, así como las asociadas a su relación con el conocimiento específico (ambiente y educación ambiental), y la significación de sus realidades y proyecciones, a la cotidianidad de su “quehacer” institucional e interinstitucional en el tema particular. Todo lo cual, se constituye en el cuerpo verbal de la tesis, ya que incorpora información asociada a la oralidad propia de la interacción y la participación de estos actores, en el análisis de información relevante para el proceso formativo, la reflexión crítica, las discusiones, las conclusiones y los debates, que se instalan en estos espacios, desde los propósitos de interpretación de sus propios contextos y la comprensión de sus realidades educativo-ambientales.
2. *La mirada sistematizadora* de la investigadora, que desde sus orígenes acompaña la Estrategia formativa CIDEA, contribuye en: 1) la identificación de las necesidades de estos actores para su participación en los niveles de contextualización y profundización de los contenidos formativos de la misma; y 2) la obtención de información sobre las implicaciones de dichos contenidos, en la transformación de sus dinámicas estratégicas en el territorio (contexto) y, en la intervención en los ajustes de las acciones del proceso formativo. Visto así, esta mirada se posiciona como relevante para el campo metodológico de la tesis y, juega un papel importante en la definición y elaboración de los instrumentos de investigación, orientados a la organización y la consolidación de la base documental del *Programa-MEN*, la cual, incorpora a su vez, la base de datos poblacional.

Estas dos dinámicas, en el marco de los aspectos metodológicos, amplían, profundizan y complementan, información relevante para la interpretación de los hechos y acontecimientos históricos del Programa y de su Estrategia formativa CIDEA (ejercicio hermenéutico). Aspectos en el marco de los cuales, es posible identificar la emergencia de elementos útiles para la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA); los cuales, se constituyen en insumos importantes para la *narrativa histórica* que acompaña los desarrollos de la investigación.

2.3.2.2. Una “documentación densa y abundante, producida y en circulación”

La documentación producida a través de las diferentes fases de la Estrategia de formación-investigación CIDEA, ubicada estratégicamente en la metodología de la investigación, está representada en una diversidad importante de materiales, como son: lineamientos técnico-políticos, textos de carácter pedagógico-didáctico, instrumentos/herramientas (exploración y profundización), informes de actividades y procesos, memorias de eventos, cuadernillos de trabajo, publicaciones, libros, artículos, material audiovisual, y otros documentos, que evidencian la participación de los actores CIDEA en los espacios de formación propios del proceso³⁸, desde sus ejercicios de indagación contextual, de análisis y de reflexión crítica sobre sus realidades institucionales, su apropiación teórica y conceptual, sus inquietudes, preguntas, aportes, formulación de conclusiones y proyecciones del proceso.

Este material se constituye en el *acervo documental* de la Estrategia, y, por ende, refleja de manera importante la presencia de los actores partícipes en sus diferentes desarrollos, así como, la del equipo de profesionales que contribuyen en la formación, y, la de la institucionalidad nacional/regional, que dan vida e imprimen una dinámica particular al proceso formativo. En este sentido, se puede afirmar aquí que, a través de esta documentación se plasman entonces, “las voces” y la experiencia formativa de estos actores (informes y otros documentos que incorporan la síntesis de su participación en discusiones, debates y plenarias en los espacios formativos); lo cual, metodológicamente, juega un papel relevante en la construcción de la narrativa histórica del *Programa-MEN*, de su Estrategia y de los CIDEA.

Vale la pena precisar aquí, que esta documentación, caracterizada por su densidad, diversidad y complejidad, se encuentra aún en circulación, en las dinámicas de los diferentes ámbitos y escenarios del territorio, en los que se movilizan los actores y sus acciones en materia de educación ambiental, en el contexto de la institucionalización del tema en Colombia.

La revisión de estos materiales, dio lugar a la construcción de los instrumentos utilizados para la compilación, organización, y sistematización de la documentación, como son: 1) la base documental de la información producida por el Programa; 2) la base de datos construida para la caracterización de la población; y 3) los registros asociados a la ‘experiencia situada’ de los CIDEA, como entrevistas, testimonios de los actores clave; esta documentación está aún en circulación y se constituye como referente teórico y experiencial de la institucionalización de la educación ambiental en el país. Como se verá a continuación:

³⁸ Estos espacios, hacen referencia a las denominadas: “Mesas de trabajo interinstitucional/intersectorial”, que son estrategias metodológicas a través de las cuales se convoca a la diversidad de actores institucionales/organizacionales vinculados a las actividades propias del proceso formativo (investigativo) CIDEA. Las cuales se desarrollarán con mayor detalle en el Capítulo V.

Instrumento 1. Construcción de la Base documental del Programa

Este instrumento recoge y consolida la información producida por el Programa Nacional de Educación Ambiental, en el contexto del desarrollo de sus procesos formativos e investigativos, en materia de educación ambiental, y, particularmente, de aquellos asociados a la formación de los CIDEA en el país. Contexto desde el cual, en el marco de la metodología de la investigación, ella se posiciona como la *fuerza primaria* que soporta un contenido denso y abundante de información de “*primera mano*”, representada en registros, escritos, audiovisuales y otros, entre los que se destacan: *documentos originales*, resultado del trabajo técnico, académico y de gestión del Programa, entre los que se destacan:

- Los materiales utilizados en los espacios de formación CIDEA.
- Los estudios asociados a la formación/investigación.
- Los informes técnicos y académicos.
- Los proyectos nacionales/internacionales (apoyo técnico) relacionados a los procesos formativos.
- Las publicaciones, periódicos, documentos oficiales de instituciones públicas, y, normatividad política regional, nacional e internacional relacionada con los desarrollos de la educación ambiental en el territorio.

La consolidación de esta información, en la denominada base documental del Programa de Educación Nacional (ver Anexo 2), se constituye entonces, en uno de los instrumentos/herramientas esenciales para la narrativa histórica del Programa y de la Estrategia formativa CIDEA, marco contextual importante para la caracterización de estos Comités, y su incidencia en la concreción de la Política de Educación Ambiental. En este sentido, se presenta en la Tabla 6, las etapas y momentos que permitieron la realización del proceso de construcción de este instrumento:

Tabla 6. Proceso de consolidación de la información, para la construcción del instrumento 1.

I. PRIMERA EXPLORACIÓN: Identificación y acopio de información			
Momentos	Actividades realizadas	Productos logrados	Fuentes de origen de la información
1. Búsqueda general de información: Revisión de materiales, documentos, presentaciones, soportes de actividades del Programa. -----	a) Consulta directa a los profesionales del equipo técnico del Programa. b) Búsqueda y descarga de la información referenciada por los profesionales en los equipos de cómputo del Programa. c) Búsqueda de información física relevante (material sin clasificar, perteneciente al archivo de los profesionales del Programa). d) Búsqueda de información en las carpetas físicas almacenadas por el	<ul style="list-style-type: none"> • Acopio de material físico y virtual de las diferentes fases del proyecto, teniendo en cuenta, mesas nacionales, departamentales, y subregionales. Incluye los asociados a la estrategia implementada por el Programa para 	<u>Fuentes primarias:</u> Profesionales del equipo del <i>Programa-MEN</i> , que son los responsables de la implementación de las mesas y otros espacios propios de la Estrategia (participan en todas las reuniones de preparación,

Continúa en la página siguiente →

	Programa, separadas por año (sin clasificación).	la formación específica de los CIDEA.	de seguimiento y de proyección de dichos espacios).
2. Registro: Identificación precisa de fuentes, primera organización de información.	a) Definición de criterios para la primera organización de la información proveniente de la exploración (fecha, nombre del documento, autor)	<ul style="list-style-type: none"> Primer Excel con la incorporación de la información obtenida en la exploración (sin depurar, organizar, ni categorizar). 	<p>Carpetas físicas almacenadas por el <i>Programa-MEN</i>.</p>
	b) Selección de un aplicativo para el registro de la información: Excel, pues permitía realizar filtros y mantener un orden en la información.		
	c) Registro en el Excel de toda la información obtenida como resultado de la primera exploración.		
3. Depuración de información: Selección de información relacionada con la estrategia CIDEA.	a) Organización cronológica de la información, se excluyó la información no relacionada específicamente con la estrategia CIDEA.	<ul style="list-style-type: none"> Excel organizado cronológicamente 	
	b) Creación de carpetas y subcarpetas según las fechas.		
II. CONTEXTUALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN: Construcción de la Estructura básica, primer análisis con la investigadora.			
Momentos	Actividades realizadas	Productos logrados	Fuentes de origen de la información
1. Primera revisión y análisis de la información registrada: La sistematicidad como base de organización.	a) Realización del primer ejercicio de revisión de la información.	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de la primera grafica para ubicar la información teniendo en cuenta los criterios de secuencialidad y sistematicidad de la estrategia formativa. Consolidación del Excel, organizado según temporalidad, con algunos documentos pendientes por anexar. 	<p><u>Fuente primaria:</u> Coordinación del Programa de Educación Ambiental - MEN.</p>
	b) Reorganización teniendo en cuenta la sistematicidad y temporalidad presentes en la estructura de la estrategia de formación-investigación.		
	c) Reconocimiento de hallazgos: material faltante, vacíos, inconsistencias de la información, teniendo en cuenta la periodicidad del programa y la sistematicidad en la implementación de la estrategia formativa CIDEA.		
III. SEGUNDA EXPLORACIÓN			
Momentos	Actividades realizadas	Productos logrados	Fuentes de origen de la información
1. Búsqueda de información proveniente de los hallazgos: Información pendiente por anexar: resultado de los vacíos y faltantes identificados en la fase de contextualización y organización.	a) Búsqueda exhaustiva de información teniendo en cuenta la estructura del proceso formativo: Fases y mesas de trabajo realizadas, ubicadas en el proceso como espacios de socialización, de reflexión crítica, y de contextualización teórico-conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> Nuevo material físico y virtual incorporado al registro Excel. 	<p><u>Fuentes primarias:</u> Profesionales del equipo del Programa de Educación Ambiental. (responsables de la implementación de las mesas y otros espacios propios de la Estrategia del Programa (participan en las reuniones de preparación, de seguimiento y de proyección de dichos espacios).</p>
	2. Registro:		
IV. CARACTERIZACIÓN			

Continúa en la página siguiente →

Momentos	Actividades realizadas	Productos logrados	Fuentes de origen de la información
1. Elaboración de criterios de caracterización: Criterios de acuerdo con la estructura de la estrategia de formación CIDEA.	a) Se inicia la caracterización teniendo en cuenta la estructura interna de la estrategia formativa (año, fase, autores, tipo de documento), producción propia del Programa, o de las experiencias regionales, documentos producidos por la investigadora).	Definición de la caracterización de los documentos: • De carácter Político. • De carácter Técnico-Gestión. • De carácter Técnico-Académico.	<u>Fuentes primarias:</u> Profesionales del equipo del Programa de Educación Ambiental. (son los que participan en todas las reuniones de preparación de los espacios formativos), Coordinación del Programa.
2. Cualificación de la información caracterizada.	a) Ejercicios de indagación para completar la información de cada documento descargado, teniendo en cuenta las fuentes primarias (coordinación del Programa, los profesionales, y algunos actores del mismo) en búsqueda de la fiabilidad de la información. b) Búsqueda de fechas exactas, lugares, aclaración de dudas.	• Libro de Excel ajustado y construido como un instrumento de carácter documental, con información especializada para el objeto de la investigación.	

Fuente: Materiales y documentos producidos por el Programa de Educación Ambiental (MEN), en cada una de las cuatro fases de la Estrategia formativa CIDEA, que incluye, textos, publicaciones, informes, cuadernillos, artículos, presentaciones y otros documentos que constituyen los insumos de la Base documental del Programa, elaborada específicamente para la presente tesis.

En relación con los aspectos asociados a la organización y caracterización de la información, es importante señalar que esta base fue construida específicamente para los propósitos de la tesis y consolidada como un instrumento documental, que fundamenta el proceso de organización, clasificación y caracterización de la información, desde criterios asociados a: a) la fase de la Estrategia formativa en la que ella produce; b) el tipo de documento, según sea artículo, cuadernillo, libro, presentación o informe; c) el formato en el que se encuentra disponible el archivo; según sea digital (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, PDF), impreso u otro; d) la fecha en que se produce, el título y el autor de cada uno de los documentos enlistados; e) la disponibilidad del documento, es decir, la ubicación de los archivos impresos, y los vínculos que conducen a los archivos digitales; y, f) el carácter del documento/material, según sea su orientación, Político, Técnico-Académica, Técnico-Gestión, o, Académico-Investigativo, tal como se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. Instrumento 1. Aspectos asociados a la categorización y al carácter de la información.

CARÁCTER	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
POLÍTICO	Información sobre marco legal (leyes, decretos y otros), así como instrumentos y herramientas asociadas a los marcos políticos para el desarrollo del tema en Colombia.	Documentación asociada a: • Normas (bases jurídicas adoptadas para guiar, ajustar y regular el tema en el país), • Lineamientos (orientaciones: visiones, concepciones, marcos estratégicos y operativos para la orientación de las acciones del tema en el territorio) • Instrumentos de gestión institucional, interinstitucional e intersectorial (de carácter local o regional) que constituyen la base para la institucionalización de la educación ambiental en el país.

Continúa en la página siguiente →

CARÁCTER	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
TÉCNICO - GESTIÓN	Información sobre instrumentos asociados a los procesos de gestión y planeación de las acciones implementadas por el Programa, en los ámbitos nacional y territorial.	Documentación asociada a: <ul style="list-style-type: none"> • Contratos para la ejecución de proyectos técnicos y/o de gestión del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación. • Convenios: Acuerdos - técnicos y financieros - entre instituciones del orden nacional, regional y/o internacional, para el desarrollo de las acciones del Programa. • Proyectos e instrumentos que presentan contenidos y aspectos estratégicos para la gestión y la planeación de la formación por parte del Programa, a nivel regional y nacional. En el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental.
TÉCNICO - ACADÉMICO	Información relacionada con los procesos formativos- investigativos del Programa, y particularmente los concernientes a la formación de los actores institucionales/ organizacionales CIDEA.	Documentación asociada a: <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de la estrategia de formación-investigación CIDEA (Programa de Educación Ambiental) Relacionadas con los: Enfoques, orientaciones metodológicas y estratégicas, instrumentos de lectura y reflexión crítica; herramientas y materiales de trabajo (cuadernillos, lecturas). Todo esto utilizado en las mesas de trabajo y otros escenarios de formación (investigación). • Documentos asociados a la sistematización de los procesos formativos (investigación) y de gestión Relacionados con los informes, memorias, actas, entre otros. • Proyectos estratégicos para los desarrollos de los componentes* de la Estrategia formativa del Programa: Estudios asociados al proceso formativo-investigativo (Ministerio de Educación Nacional-UNESCO, AECI).
TÉCNICO - COMUNICACIÓN	Información relacionada con el componente comunicativo del Programa.	Documentación asociada a materiales asociados a: <ol style="list-style-type: none"> 1. Publicaciones: Libros textos, artículos, brochures, memorias, informes, 2. Ponencias: Resumen y presentaciones elaboradas en el marco de las actividades del Programa, 3. Audiovisuales: Videos, material fotográfico, material presentado en congresos, seminarios, foros, y eventos del nivel local, regional, nacional e internacional.

Fuente: Materiales y documentos producidos por el Programa de Educación Ambiental (MEN), en cada una de las cuatro fases de la Estrategia de formación-investigación CIDEA (textos, publicaciones, informes, cuadernillos, artículos, presentaciones y otros documentos que constituyen los insumos de la Base documental del Programa)

Nota: () Estos componentes son: 1) capacitación-formación, 2) sistematización-investigación, 3) comunicación-formación y 4) internacionalización (MEN y Programa de Educación Ambiental, 2012).*

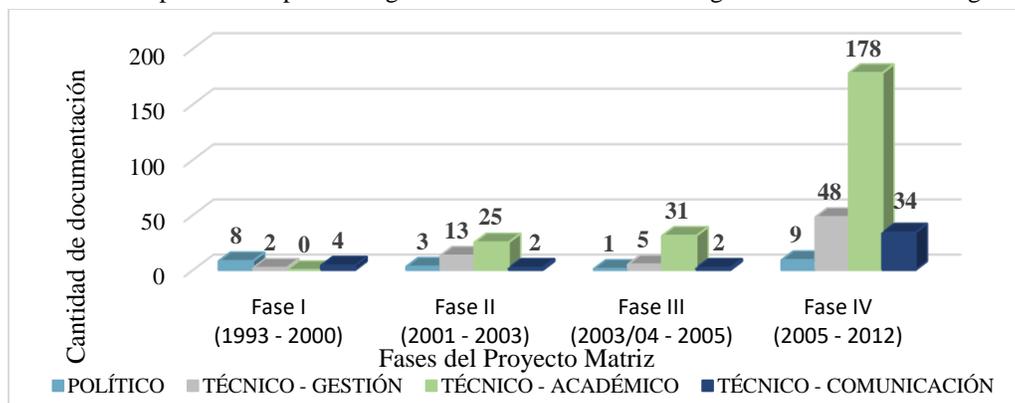
Esta documentación se consolida en la Tabla 8, teniendo en cuenta el número de materiales que constituyen la documentación producida por el Programa de Educación Ambiental, asociada a su Estrategia, y, particularmente, al proceso formativo de los CIDEA, en el contexto de los desarrollos de cada una de las Fases del *Proyecto matriz* y de la Política de Educación Ambiental en el territorio. Razón por la cual, como se puede evidenciar, la producción documental fue mayor en la Fase IV (2005-2012) teniendo en cuenta su duración y las dinámicas ya instaladas en el país con los actores de la experiencia de formación.

Tabla 8. Información asociada a la clasificación de los documentos, según su carácter por fase y año.

FASE	AÑO	POLÍTICO	TÉCNICO - GESTIÓN	TÉCNICO - ACADÉMICO	TÉCNICO - COMUNICACIÓN
I*	1993	2	-	-	-
	1994	4	-	-	-
	1995	1	-	-	1
	1996	-	1	-	2
	1997	-	-	-	-
	1998	1	-	-	1
	1999	-	-	-	-
	2000	-	1	-	-
II	2001	1	2	1	-
	2002	1	7	5	1
	2003	1	4	19	1
III	2004	-	4	22	-
	2005	1	1	9	2
IV	2005	-	3	15	1
	2006	-	1	14	1
	2007	1	19	33	1
	2008	-	4	41	2
	2009	3	4	36	21
	2010	-	1	19	4
	2011	1	10	6	2
	2012	2	3	12	1
2013	2	3	2	1	
Total		21	68	234	42

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación. (Anexo 3). *Nota: (*) En esta fase I, la Estrategia de formación-investigación del Programa estuvo orientada a la inclusión de la dimensión ambiental en los currículos en la educación básica y media, a través de los programas diseñados en el contexto de los proyectos institucionales PEI, para lo cual se propuso la creación de los Proyectos Escolares -PRAE.*

Esta información, se presenta de manera gráfica en la Figura 16, en el contexto de los desarrollos de documentación de las Fases del *Proyecto matriz* y de la Política de Educación Ambiental.

Figura 16. Documentos producidos por el Programa en las fases de la Estrategia de formación-investigación -CIDEA.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Esta base documental (Anexo 3), en el marco metodológico de la investigación, se ubica como soporte de fundamentación de la narrativa histórica del Programa de Educación Ambiental en sus etapas, desarrollos y proyecciones (*capítulo IV*); y, particularmente de los aspectos asociados a la Estrategia de formación-investigación CIDEA, en la ubicación de los momentos, hechos y acontecimientos históricos que surgen de sus desarrollos, así como su influencia en la caracterización de estos Comités (*capítulo VI*).

Esta base sirve de apoyo general a la construcción del instrumento 2, el cual presenta información más detallada y específicamente asociada a la contextualización de la población que hace parte de la Estrategia arriba mencionada, y, que ha orientado la formación de los actores que constituyen estos Comités para sus retos en el proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país.

Instrumento 2. Población vinculada a la Estrategia del Programa de Educación Ambiental y a la investigación

Este instrumento, se construye con el propósito de consolidar información asociada a la población que participa en el proceso formativo del *Programa-MEN* y considerada relevante para la caracterización de los Comités, objeto de la investigación; ella, se organiza a través de una base de datos que utiliza, tanto fuentes de información primaria, como fuentes de información secundaria.

- a. La primera, da cuenta de las evidencias materiales recolectadas en las actividades propias de la Estrategia formativa CIDEA, entre las que se destacan: listas de asistencia a reuniones, mesas de trabajo interinstitucionales y encuentros (departamentales, subregionales y nacionales), así como, actas de las sesiones de trabajo e informes (parciales y finales) de estas actividades, preparados por los profesionales del equipo nacional del Programa, que acompañan, en su momento, los procesos formativos regionales (departamentales y locales), y otros.
- b. La segunda, permite el registro de información revisada en los portales web de: el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, las Corporaciones autónomas regionales (ASOCAR) y las Secretarías de Educación departamentales.

Es en este contexto que presentamos en la Tabla 9, los momentos que permitieron la realización del proceso de construcción de este instrumento.

Tabla 9. Procedimiento de construcción del Instrumento II. Caracterización de la población.

MOMENTOS	ACTIVIDADES REALIZADAS	PRODUCTOS LOGRADOS	FUENTES DE ORIGEN DE LA INFORMACIÓN
1. Búsqueda de información	a) Identificación de los departamentos que participan en cada una de las fases de la Estrategia formativa y su ubicación en las 4 subregiones definidas por el Programa.	Levantamiento información: Para contextualización de aspectos físicos y geográficos de los departamentos.	<u>Fuentes secundarias:</u> Información recopilada por el DANE ubicada en WebSite de la entidad.
	b) Definición de la temporalidad, para la selección de la información digital: Fases de la Estrategia formativa CIDEA (Programa de Educación Ambiental-MEN)	Acopio de material de las diversas fases del proyecto* (Materiales de las actividades formativas CIDEA).	<u>Fuentes primarias:</u> 1. Cuadernillos, listas de asistencia e informes (digitales) de las reuniones, encuentros y mesas de trabajo interinstitucionales, nacionales, subregionales y departamentales (Fases II, III y IV) 2. Profesionales del Programa, que acompañan las actividades de la Estrategia en los diferentes departamentos.
2. Revisión de material digital	a) Revisión de la información del Programa para identificar las instituciones/ organizaciones CIDEA que participan en las diferentes fases de la Estrategia formativa.	Configuración de listados con la información precisa sobre las instituciones /organizaciones vinculadas a las II, III y IV fase de la Estrategia formativa CIDEA.	
	b) Búsqueda de información digital, sobre las instituciones / organizaciones CIDEA, que participan en las diferentes mesas interinstitucionales de cada una de las fases de la Estrategia formativa.		
	c) Verificación de la información sobre las instituciones/organizaciones CIDEA vinculadas a su Estrategia de formación-investigación		
3. Depuración de información	a) Depuración de la anterior información: 1) por departamento, y 2) por fases de la Estrategia, en las que participan.	Incorpora información en una primera matriz de Excel (provisional).	
4. Organización y caracterización de la información	a) Selección de las variables para tener en cuenta para la caracterización de la información.	Definición: ejes y categorías de organización de la información.	
	b) Caracterización de la información en el Excel, según las categorías producto de la reunión.		
	c) Organización de la información según departamentos y subregiones, en las que se encuentran instalados los CIDEA, vinculados a la Estrategia formativa CIDEA.		

Fuente: Materiales y documentos producidos por el Programa de Educación Ambiental (MEN), en cada una de las cuatro fases de la Estrategia formativa CIDEA, como insumo para la Base de datos poblacional, elaborada específicamente para la tesis.

Nota: (*) Proyecto Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país, en sus fases II, III y IV (Estrategia de formación-investigación CIDEA).

Una vez revisada la anterior información, se definen tres ejes considerados fundamentales tanto para la categorización de la información relacionada con la población: actores -CIDEA vinculados a la Estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, para su fortalecimiento y proyecciones en el territorio; así como para la consolidación de una base de datos, acorde con las necesidades de la investigación, como se presenta a continuación:

Eje 1. Información sobre los doce departamentos, en los cuales se encuentran instalados los Comités vinculados a la Estrategia formativa CIDEA, organizada a través de las categorías: a) subregiones a las que pertenecen los departamentos (Eje cafetero, Caribe, Sur Pacífico y Mixta); b) municipios que los conforman; c) número de habitantes; y d) datos sobre la extensión territorial. Información relevante para dimensionar el tamaño de cada uno de los departamentos, y su relación con los alcances del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el ámbito territorial del país.

Eje 2. Información sobre los doce CIDEA departamentales vinculados a la Estrategia y, en ellos, las categorías: a) número de instituciones/organizaciones que los conforman y su estructura interinstitucional e intersectorial; y b) listado completo de las instituciones/organizaciones vinculadas al proceso formativo, especificando su participación en cada una de las Fases formativas de la mencionada Estrategia (II, III y IV).

Eje 3. Información sobre la institucionalidad representada en los CIDEA departamentales, en relación con las categorías: a) carácter de la institución de la que provienen los actores CIDEA que participan en el proceso (público, privado o mixto); b) ámbito de acción (local, regional, nacional); y c) sector del desarrollo territorial al cual pertenecen: ambiental y educativo, y otros con competencias y responsabilidades en el tema; así como, sociedad civil, gremios y empresa privada, entre otros (dado el carácter intersectorial de estos Comités y sus propios contextos de desarrollo). Es en este contexto, que la información se sistematiza en una base de datos, construida teniendo en cuenta las categorías definidas para cada eje, desde las que se incorpora información específica en relación con los departamentos y subregiones en los cuales se encuentra instalada la Estrategia de formación-investigación -CIDEA. Tomando como base lo anterior, se elaboran tablas y representaciones gráficas (circular y barras), ilustrativas de la participación de los actores institucionales/organizacionales que conforman los mencionados Comités.

Finalmente vale la pena destacar aquí que, en el contexto de la presente metodología, esta base de datos³⁹ eje de la estructura del *Instrumento 2: Población vinculada a la Estrategia del Programa de Educación Ambiental y a la investigación*⁴⁰, consolida una información de carácter cuantitativo, importante para la contextualización de la población; dado que ella sustenta la estructura de los doce CIDEA vinculados a la Estrategia, durante el periodo comprendido entre 2002-2012. Lo cual, como se pudo ver en párrafos anteriores (pp. 20-24), contribuye en el reconocimiento de la influencia de esta Estrategia en la caracterización de los CIDEA, en el marco de la concreción de la Política en el territorio nacional. Aspectos que serán retomados y ampliados específicamente en los Capítulos V y VI.

³⁹ Esta base ha sido incorporada en el *Instrumento 1- Base documental del Programa*, construida específicamente para la investigación y, que se constituye en el acervo documental para la caracterización de los CIDEA, objeto de la tesis.

⁴⁰ Este Instrumento cuenta, adicionalmente, con un anexo, que ha sido un aporte importante de la investigación para la Estrategia formativa CIDEA, en razón a que, da cuenta de la ubicación ecosistémica de estos Comités en los ámbitos departamental y regional del territorio (ubicación en los ecosistemas estratégicos en los cuales se encuentran instalados).

2.3.2.3. *Presentación de la “experiencia objeto de la investigación” vinculada al proceso de formación de los CIDEA, instalado en las dinámicas del desarrollo territorial del país.*

La existencia de una diversidad de experiencias, acompañadas por la Estrategia de formación-investigación CIDEA del *Programa-MEN* en Colombia, permite presentar desde nuestra investigación, este proceso como ‘una experiencia situada’ en los ámbitos locales y regionales del país, con incidencia en la concreción de la Política en los ámbitos regional y/o local del territorio, y, por ende, en la transformación de sus realidades educativas y ambientales.

Visto así, es importante destacar aquí, dos aspectos importantes para la interpretación de esta experiencia —objeto de la presente investigación— relacionados con el contexto particular de los departamentos vinculados a la estrategia, a saber: 1) el origen, participación y trayectoria de los CIDEA en las dinámicas de formación y gestión del *Programa-MEN* y, particularmente, en las asociadas a su estrategia de formación-investigación; y 2) la estructura, funcionamiento y proyecciones de los Comités, en el ámbito territorial.

El primero, asociado a la participación de estos CIDEA en los proyectos promovidos por el *Programa-MEN*, a través de sus diferentes etapas de desarrollo en el territorio nacional, a saber: 1) “Proyecto de Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica y Media, en zonas rurales y pequeño urbanas del país” 1996-2012 (Fases II, III y IV) (en adelante *Proyecto Matriz*); 2) otros proyectos, implementados a partir de convenios/acuerdos del orden nacional (MEN - entidades ambientales y educativas, territoriales)⁴¹, al igual, que del orden internacional (MEN-UNESCO I. 2008-2009, y II. 2010-2011)⁴², entre otros; y 3) definición y “desarrollo autónomo” de proyectos locales, por parte de las instituciones/organizaciones CIDEA, en el ámbito regional (departamental y municipal).

El segundo, relacionado con *la organización y funcionamiento de los CIDEA en su ámbito territorial particular (departamentos)*, que reflejan la existencia de: 1) un equipo de trabajo, interinstitucional e intersectorial — “actores clave”— en funcionamiento, 2) una propuesta de Plan de Desarrollo de la educación ambiental departamental, en proceso de incorporación en el desarrollo institucional y/o local, 3) algunos proyectos de capacitación/formación en educación ambiental en desarrollo, a nivel departamental y/o municipal, y 4) evidencias de producción de instrumentos de planeación y gestión de la Educación Ambiental, en los diferentes ámbitos del desarrollo departamental.

⁴¹ Estos convenios, son tipificados por el Programa como “*tripartitas*”, puesto que ellos establecen compromisos técnicos y financieros, para el desarrollo de actividades formativas y de gestión en materia de educación ambiental, entre entidades del orden nacional y territorial, a saber: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación y Corporaciones autónomas Regionales.

⁴² Estos proyectos son tipificados por el Programa como específicos, y desarrollados a través de acuerdos establecidos entre el MEN y los organismos de cooperación internacional. Caso particular de los proyectos “Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible, en las dinámicas del desarrollo local” (MEN - UNESCO I); y, “Consolidación de los CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de la educación ambiental en el territorio” (MEN - UNESCO II).

Aspectos asociados a la experiencia situada, base fundamental para el desarrollo de la investigación

En coherencia con el enfoque metodológico de la investigación, cuatro aspectos se posicionan como la base fundamental para la presentación de esta ‘experiencia situada’: instalación de un proceso formativo en el territorio a través de la estrategia CIDEA, y su proyección en la concreción de la Política de Educación Ambiental en el territorio; ellos son: 1) la contextualización histórica de la experiencia; 2) la ubicación de los “actores clave”, que han vivido los diferentes momentos del desarrollo de la experiencia y que, desde su participación directa en su origen, evolución y proyecciones, son “testigos vivos” de sus dinámicas; 3) el reconocimiento de los “escenarios” institucionales e interinstitucionales en los que se desarrollan sus dinámicas locales, departamentales y regionales, en el campo de la educación ambiental; y 4) los impactos, evidencias, y, otros elementos relevantes para el reconocimiento de factores de sostenibilidad de la experiencia, en tiempo y espacio, en los ámbitos locales del territorio.

En este contexto, se destacan aquí, los instrumentos utilizados para la presentación de esta experiencia: a los “actores clave” que conforman el Comité, testimonios, revisión documental del *Programa-MEN* y de la Estrategia de formación-investigación CIDEA (Instrumento 1. Base documental del *Programa*), y revisión de documentos y materiales producidos en el marco del proceso de instalación y fortalecimiento de la experiencia ilustrativa en el ámbito local (departamento), evidencias de sus impactos (incorporación de la educación ambiental en planes, programas, proyectos, y otros), y las proyecciones de estas experiencias en las dinámicas del desarrollo territorial (instrumentos de planeación y de gestión del tema). Todo lo cual tendrá sus propios desarrollos en el capítulo VI y sus correspondientes anexos.

Vale la pena destacar aquí, la relevancia de esta investigación para la historia y caracterización de los CIDEA, como portadora que ella es, de una “*construcción-significación*” en forma narrativa, de las interacciones propias del tejido sociocultural que acompaña las dinámicas del proceso de institucionalización de la educación ambiental, en el contexto de la Política de Educación Ambiental en Colombia.

Contextualizada así, la narrativa de esta construcción histórica resulta del acervo material verbal, producto de las expresiones que han impactado la memoria de los “testigos vivos” del proceso formativo (‘sedimento empírico’), de la documentación “densa y abundante” del Programa de Educación Ambiental (MEN) y de su Estrategia de formación-investigación -CIDEA, así como de la participación de la investigadora en el desarrollo, seguimiento y sistematización de la misma (observación). Visto así, la concepción metodológica conduce hacia la historicidad del Programa y de su Estrategia formativa, y, en este marco, a la ubicación de sus implicaciones, en la evolución histórica y la caracterización de estos Comités, y la identificación de una ‘experiencia situada’,

ilustrativa de la concreción de la Política en el ámbito local del territorio (interpretación/comprensión).

2.4. Aspectos relevantes para la discusión

Lo anterior permite afirmar que los enfoques, aproximaciones e instrumentos, que acompañan los desarrollos de la tesis, se sitúan en la corriente postmoderna de la investigación, teniendo en cuenta que ella, de acuerdo con Sauvé (2012) “[...] valoriza las vías alternativas de búsqueda del sentido, de las significaciones y de los saberes; adopta una postura crítica; y reconoce la naturaleza compleja y contextual de los objetos del conocimiento” (p.17). Todos estos aspectos est n presentes en la fundamentación, desarrollo y proyecciones de la Estrategia de formación - CIDEA, en el seno de la cual se encuentra instalada, desde sus orígenes, la presente investigación.

Destacamos aquí la relevancia de la Estrategia de formación-investigación, para el fortalecimiento del rol de los actores de estos Comités, en la integración de las acciones de la educación ambiental en el territorio, desde los propósitos de transformación de las realidades de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país. Lo cual, de acuerdo con Sauvé, se posiciona como un *criterio importante de validez* ya que, desde la perspectiva crítica que la acompaña, y contribuye en la instalación de un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, y una sistematización permanente del mismo (Sauvé, 2012), caso particular de la tesis, como se verá en los capítulos IV, V, y VI.

Consideramos que en este capítulo, es preciso poner en relieve la importancia que ha tenido el origen y *emergencia* de la tesis, en el proceso de intervención instalado en el territorio colombiano, terreno concreto de la acción, a través de la Estrategia de formación-investigación CIDEA, dado que, a partir de esta emergencia, la observación y la participación se han posicionado estratégicamente en la investigación, como imprescindibles para la lectura de la *diversidad de contextos* —ubicación institucional/local de los CIDEA— y sus implicaciones en el proceso formativo, y para la construcción de la relación *teoría-praxis*. Estos últimos aspectos son relevantes para los retos e intereses formativos de los actores de estos Comités, en la transformación de sus realidades institucionales (educativas y ambientales), en el marco de los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Finalmente, los anteriores aspectos, de acuerdo con Robottom (2012), constituyen algunas de las características a tener en cuenta en una modalidad de formación para la educación ambiental, que relacione los campos de la formación profesional y la investigación. En la presente tesis —que emerge en el contexto de un proceso de formación-investigación en el tema— estas características se ubican como condiciones *sine qua non* de su enfoque y metodología, tal como se verá reflejado en el Capítulo V y en sus correspondientes discusiones.

CAPÍTULO III.

MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los conceptos y las aproximaciones teóricas que ubicamos como ejes de la investigación, como son la *educación ambiental* (EA) y la *política pública/la institucionalización*, y se enmarcan en la perspectiva crítico-social. Ellos son interpretados en relación con la estrategia de formación-investigación del Programa Nacional de Educación Ambiental, ligada estrechamente a la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia, que incorpora a los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) —objeto de la investigación— como estratégicos para sus propósitos de institucionalización de la educación ambiental en Colombia.

Se ubica aquí, además, la *historia del tiempo presente* (noción derivada de la creación del Instituto de Historia del Tiempo Presente, en Francia, entre 1978 y 1979) como la aproximación teórica asumida por la investigación para la construcción de la historicidad de los CIDEA (periodo 2002-2012); la cual es interpretada en relación con la trayectoria histórica del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (en adelante *Programa-MEN*), y de su estrategia de formación en el campo de la educación ambiental a través de tres conceptos considerados relevantes para el efecto, como son: la “experiencia situada”, la “narración” y el “acontecimiento”, caracterizados por su ubicación en la ocurrencia de hechos históricos en “tiempos cortos”, asociados a realidades sociales vigentes, como es el caso de la experiencia de formación-investigación de los CIDEA en Colombia en el contexto de la Política de Educación Ambiental.

En este contexto, la experiencia histórica de la estrategia de formación-investigación, con el cúmulo de acontecimientos estructuradores de lo que es hoy en día la Política de Educación Ambiental en Colombia, es el proceso que intentamos aprehender y hacer inteligible. Esto sólo será posible a través de un trabajo narrativo que nos permita contar el devenir de una experiencia. En este ejercicio del arte-técnica de contar nos encaminamos hacia la construcción de un relato cuya función es contar la historia de la experiencia (historicidad). Es el trabajo de narración que llevamos a cabo lo que, construyendo un entramado articulador de los acontecimientos, nos dará la historicidad de la experiencia nacional de la EA y, en particular, de la estrategia CIDEA y su caracterización. Sin este entramado narrativo —que llamamos relato— no es posible referir de manera coherente el recorrido de su trayectoria histórica y su significación para los logros alcanzados y su sostenibilidad en el territorio nacional.

La *historia del tiempo presente* es la aproximación teórica que nos permite lograr la historicidad de la experiencia de la estrategia de formación-investigación, que focalice la evolución de los actores que conforman los CIDEA, al igual que los hitos, los acontecimientos y las periodizaciones a través de los cuales esta estrategia entra en contacto con la política y sus procesos formativos. Es

decir, esta aproximación narrativa hace posible que nos acerquemos al cúmulo de acontecimientos estructuradores de lo que es hoy la Política de Educación Ambiental en Colombia y con ello estamos cumpliendo uno de los objetivos de esta investigación.

Hacer una historia sobre esta experiencia de formación nos obliga al dominio de una manera específica de proceder en cuanto al tratamiento de la información, la documentación y los saberes que nos ha dejado la experiencia; así como la memoria personal y colectiva, que ha impreso sus huellas en la conciencia y la percepción de los efectos y las transformaciones producidos en los actores y las instituciones involucradas —aspectos desarrollados en los capítulos IV y V de la presente tesis. Somos conscientes de que el hilo transversal de ese “trabajo narrativo” es la búsqueda permanente de inteligibilidad, ya que eso es lo propio de contar: *relatar para entender*. Pero sabemos que esa experiencia no está lejos de nosotros, todo lo contrario, es un devenir que está íntimamente ligado a nuestro presente, es por eso que hemos decidido servirnos de la aproximación de la historia del tiempo presente.

Partiendo del principio de que todo pasado histórico se define como una relación entre pasado y presente, pues todo pasado es tiempo contado-construido desde el presente, la Historia del tiempo presente nos parece adecuada a nuestros propósitos de narración e interpretación, dado que apunta al “problema de saber cómo el presente está inscrito, construido en el tiempo” (Dosse, 2012, p. 118). Y este problema es resuelto gracias a una aparente paradoja temporal: “[...] la idea de una verdadera singularidad de la noción de historia del tiempo presente que reside en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en la dinámica temporal del ‘espacio de experiencia’: presente del pasado incorporado” (Dosse, 2012, p. 119).

Lo anterior, equivale a afirmar que si somos experiencia esta no existe sino como materia temporal; la experiencia sucede en el eje del tiempo y por eso nuestra temporalidad, que articula pasado y presente, es la que nos hace sujetos históricos. De ello se deriva que si queremos aprehender el sentido de nuestro presente esto sólo será posible a condición de relacionarlo con la sustancia temporal que hemos vivido y que aspiramos a aprehender: nuestro pasado que se proyecta sobre nuestro presente. En el caso de los CIDEA, nos interesa trazar un arco de historicidad que haga posible entender el devenir de la estrategia a través de los años, los cuales estuvieron relacionados con los procesos de formación-investigación y dieron lugar a su consolidación (experiencia objeto de la investigación).

Esta relación, en la que se conectan diferentes acontecimientos y tiempos de un periodo, no se basa simplemente en un ejercicio de memoria y de ordenamiento de hechos objetivos; en él también obra nuestra intencionalidad:

Contrariamente a la memoria que puede pretender una relación directa con su objeto, la historia es siempre un conocimiento hecho de mediaciones y se sitúa en un entre-dos, un

entramado. El historiador está a la vez en posición de exterioridad respecto a su objeto, por el hecho de la distancia temporal y en situación de interioridad por su intencionalidad de conocimiento [...]. (Dosse, 2012, p. 129).

Es decir, esperamos narrar-contar a través de la Historia del tiempo presente la trayectoria histórica de la experiencia CIDEA aprehendiendo su sentido a través de una trama que la dota de inteligibilidad. Por tanto, el objeto de la historia contada por nuestro relato será una secuencia específica de acontecimientos que hacen referencia a las modalidades de orientación, formación y cualificación de la estrategia en universos de actores y acciones específicos.

De otra parte, y en relación con la inteligibilidad de la experiencia a través de la configuración narrativa, podemos afirmar que no tenemos conciencia de la historicidad y la trayectoria histórica de un proceso, sino a condición de que este encarne en un relato, es decir, en una realidad verbal que refiera una sucesión específica de acontecimientos organizados como un todo coherente, secuencial e inteligible. A este proceso de captar la pluralidad de acciones de los sujetos gracias a la construcción de un relato que cuenta la experiencia en el eje del tiempo, lo llama el filósofo Paul Ricoeur, en su libro *Tiempo y narración* (aparecido en francés en 1983-1985), “configuración”. Para el autor, la configuración es resultado de la inteligencia narrativa de quien hace el relato para captar y comunicar la inteligibilidad del suceder de la experiencia en el eje del tiempo (la acción) y construir una historia. De esta manera, podemos transformar la experiencia en tiempo contado desde el relato, que no sólo nombra la experiencia, sino que la organiza narrativamente para tornarla comprensible.

En este proceso de construcción de la historia está implicada nuestra participación a la vez como objetos del proceso —espacio de experiencia— y sujetos de ella a través de nuestro posicionamiento cognitivo e intencional —horizonte de expectativa—. En síntesis, al contar a través de un relato la trayectoria de la estrategia CIDEA en Colombia logramos a la vez construir su inteligibilidad, captar el sentido medular de la experiencia, comprender su orientación profunda e interpretar la experiencia narrada. La investigadora, en este ejercicio de narración además de ser narradora despliega también un ejercicio interpretativo.

Esta historicidad sobre la experiencia CIDEA brindará al lector una visión del devenir de la estrategia en el contexto de la Colombia posterior a la Constitución Política de 1991, teniendo en cuenta que ella, incorpora en sus enunciados fundamentales, el ambiente, su problemática y sus proyecciones sociopolíticas, en un marco de derechos ambientales y colectivos (Título II, Capítulo 3), con implicaciones importantes en la formación de la nueva ciudadanía, para su participación reflexiva, crítica y comprometida con la transformación de la diversidad y pluralidad de realidades ambientales del territorio nacional.

Es en este contexto que, desde nuestro punto de vista, la EA, desde su carácter emancipador (libertad y autonomía) y a partir de los propósitos formativos que la acompañan, en el marco de sus apuestas de transformación social, consolida sus bases contextuales y conceptuales que, fortaleciendo sus bases epistemológica y paradigmática, desde lo cual dialoga con algunas perspectivas teóricas que desde sus propias miradas contribuyen en nuestras discusiones, debates y reflexiones críticas, orientados a la construcción de nuevas apuestas técnico-políticas y pedagógicas, para avanzar en la vía de una nueva cultura ambiental, pertinente a los procesos de participación y apropiación asociados al fortalecimiento de los derechos ambientales y colectivos. Esto, en el horizonte de la democracia participativa que, en el caso de la experiencia colombiana, se constituye en el marco referencial mayor del nuevo proyecto de Estado, promovido por su Constitución Política (1991).

3.1. Una mirada al ambiente y el desarrollo como componentes fundamentales de la formación y la educación ambiental: concepciones, implicaciones y proyecciones

Es en el contexto anterior que, resulta de interés para la investigación, el fortalecimiento de la reflexión e interpretación de la relación indisociable existente entre el ambiente y el desarrollo, indispensable para la comprensión de la actual crisis ambiental y las vías de resolución de la misma, en relación con las miradas de la EA en el contexto de sus nuevas apuestas políticas orientadas a la transformación social.

Reflexiones críticas sobre la relación connatural ambiente y desarrollo, desde una mirada al origen, evolución y compromisos del desarrollo imperante en la actualidad.

El concepto de desarrollo se entiende aquí como una construcción histórica que, de acuerdo con Escobar (2007), surge como respuesta a la problematización de la pobreza que tuvo lugar en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), y que, a través de su recorrido histórico, se ha ido profesionalizando (nuevos campos de conocimiento específico) e institucionalizando (intervención en los organismos de poder); se trata de dos procesos que interactúan permanentemente para la producción de conocimiento sobre el desarrollo y la organización de las formas de poder (Escobar, 2007, p. 88). Es en este contexto que, desde la década de los cuarenta (creación de los organismos internacionales), el proceso de institucionalización del desarrollo⁴³ no ha dejado de expandirse (Escobar, 2007, p. 89).

Desde esta perspectiva histórica, en los años cincuenta, toma fuerza el concepto de subdesarrollo que aparece ligado a la idea de “regiones subdesarrolladas” (Truman, 1949)⁴⁴ y, a la vez, implicado

⁴³ “La institucionalización del desarrollo ocurrió en todos los niveles, desde los organismos internacionales (la Organización de las Naciones Unidas [ONU], el Banco Mundial y el FMI) y las agencias de planeación nacional del Tercer Mundo hasta las agencias locales de desarrollo, los comités de desarrollo comunitario, las agencias voluntarias privadas y los organismos no gubernamentales” (Escobar, 2007, pp. 88-89).

⁴⁴ La idea de subdesarrollo fue inventada como una campaña política que legitimaría la hegemonía estadounidense (Páez, 2018).

en el lanzamiento de una campaña mundial a favor del “desarrollo en la democracia, la justicia, la paz y la prosperidad” (Boutet, 2004, p. 35), que incluye conocimientos técnicos y científicos propios de la modernidad. Así, de acuerdo con Boutet⁴⁵ (2004), cincuenta años de campañas, una alta inversión de recursos (ayudas para el desarrollo/agencias de cooperación), “miles de planes, políticas, programas y proyectos en los países ‘en desarrollo’ de Asia, África y América Latina [...]; y los [bajos] resultados logrados, para la reducción de la brecha entre los países ricos y pobres” (Boutet, 2004, p. 35, trad. libre), evidencian la pérdida de sentido y significación del concepto de desarrollo; lo cual, en muchas ocasiones ha dado lugar a su utilización como un concepto totalizador/globalizante.

En la trayectoria histórica de este concepto, han surgido enfoques y tendencias que van desde la modernización y las etapas del desarrollo económico (crecimiento) de Rostow —años sesenta—; el enfoque de las necesidades básicas —Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Internacional del Trabajo (OIT), años setenta (Escobar, 2007, pp. 21 y 76)—; y las políticas y programas de ajuste estructural —Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial, años ochenta—; hasta llegar a la etapa del desarrollo sostenible —Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), años noventa (Boutet, 2004, p. 35).

En este contexto, según Boutet (2004), el concepto de desarrollo se ha convertido en un “proceso de relaciones múltiples”, que se ha unido a una diversidad de conceptos como mercado, producción, población, gestión, planificación, participación, ambiente, que lo constituyeron dentro de un discurso actual (Boutet, 2004, p. 35, trad. libre). Su significado está caracterizado por la no afectación fundamental de su pensamiento hegemónico (crecimiento económico) y se encuentra integrado como base del denominado desarrollo sostenible, como se verá más adelante.

Desde esta aproximación histórica, es importante recordar que el desarrollo sostenible tuvo su origen en el informe Brundtland: “Nuestro futuro común”⁴⁶, preparado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Naciones Unidas, 1983), aprobado por la ONU en 1987, y publicado en 1988; en dicho documento este concepto aparece definido como un desarrollo que: “[...] satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (p. 23).

⁴⁵ Alain Boutet, doctor en Comunicación y Desarrollo y especialista en Comunicación Participativa y Gobernanza Ambiental en contextos de Transformación Social; ha realizado contribuciones importantes en temas de desarrollo en América Latina, medio ambiente y desarrollo, así como en comunicación participativa; en este contexto, ha participado como par internacional del Programa Nacional de Educación Ambiental de Colombia; se ha desempeñado como director ejecutivo de Relaciones Internacionales y como profesor adjunto en varias universidades; y, como coordinador académico de la Red Interamericana de Capacitación en Internacionalización de la Educación Superior del Colegio de las Américas (OIE).

⁴⁶ Este informe estuvo a la cabeza de la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, por esta razón es reconocido comúnmente, en la mayoría de la bibliografía, como el “Informe Brundtland”.

En este contexto, los primeros años y los posteriores al Mandato de Río (1992) dieron lugar a que, por un lado, de acuerdo con Boutet (2004):

[...] los seguidores del informe Bruntland, más preocupados por los efectos del deterioro ambiental sobre el crecimiento que, por las consecuencias negativas del crecimiento económico sobre el ambiente, hayan interpretado la necesaria armonización entre desarrollo [(crecimiento económico)] y ambiente, a partir del establecimiento de nuevas formas de [planificación y] de gestión. [En el marco de lo cual], la gestión ambiental se convirtió en una panacea. (p. 45, trad. libre)

Por otro lado, una gran parte de los países del mundo inició el proceso de inclusión de este concepto en sus políticas, sin que, de acuerdo con Carrizosa (2007), hubieran tenido en cuenta las discusiones y polémicas de fondo alrededor de sus apuestas, objetivos, factores y límites, como tampoco todas sus contradicciones y debilidades. Por ejemplo, aquellas de interés para nuestras reflexiones, relacionadas con la necesidad de precisar la noción de calidad de vida y de poner en un mismo nivel de importancia los factores socioculturales, ecológicos y económicos.

Estas posturas trajeron como consecuencia, de acuerdo con los autores, la orientación del desarrollo hacia la gestión y, en consecuencia, la ubicación de la gestión ambiental como “el remedio definitivo para la resolución de la crisis ambiental”, lo cual, dio lugar a que los países reformaran sus instituciones de gestión ambiental; por ejemplo, en el caso colombiano, el Gobierno realizó cambios en la legislación ambiental, ubicando el concepto de desarrollo aceptado internacionalmente, y, por supuesto, el crecimiento económico como su objetivo fundamental para el desarrollo del país (Carrizosa, 2007, p. 307). Esta decisión, desde nuestro punto de vista, hace presencia hoy en las acciones, los proyectos y los programas de implementación de las políticas ambientales.

Visto así, es de nuestro interés destacar la necesidad de una reflexión crítica sobre esta relación connatural: ambiente y desarrollo, que permita, de acuerdo con Boutet (2004), entender los cambios y las transformaciones de las realidades ambientales como procesos sociales y la importancia de actuar desde los planos sociopolíticos y culturales. Estos aspectos nos obligan a volver la mirada hacia otras apuestas alternativas, que incorporen los sueños e ideales del desarrollo de la gran diversidad sociocultural instalada en los ámbitos locales/territoriales. Lo anterior, entendiendo que lo que está en el corazón de este asunto es la sostenibilidad de la vida en todas sus formas, como se verá más adelante a través de las perspectivas teóricas de los autores que sirven de apoyo a estas reflexiones.

En este contexto, la EA, tal como se ha venido planteado, desde su carácter emancipador, debería, entonces, incorporar estas miradas reflexivas y críticas que acompañan la *relación ambiente y desarrollo* en sus apuestas conceptuales, estratégicas y proyectivas. Entendiendo que, desde

nuestro punto de vista, esta relación constituye el sustrato que soporta y dinamiza sus apuestas y procesos formativos (formación ciudadana) y, por consiguiente, exige comprender que la multidimensionalidad de sus problemáticas requiere aproximaciones sistémicas y complejas de las que son portadoras ambos conceptos y que se profundizan en su interacción permanente e indisoluble, como se verá en párrafos posteriores.

El ambiente, un concepto sistémico y complejo, en permanente transformación, que emerge desde las dinámicas propias de las realidades sociales del territorio.

El concepto de ambiente es asumido aquí, desde nuestro reconocimiento a la relevancia de la apuesta y los desarrollos teórico conceptuales, relacionados con *la visión sistémica del ambiente*, y, en consecuencia, con su aproximación a la *complejidad del conocimiento ambiental* (multidimensional) como apoyo importante para la interpretación y comprensión de las situaciones y los problemas ambientales asociados a la crisis ambiental del planeta. Lo anterior, teniendo en cuenta que dichos problemas deben ser entendidos como el resultado de las dinámicas que emergen de la diversidad de contextos naturales y socioculturales, e interpretados desde su influencia en las visiones, las concepciones, los propósitos y las estrategias de la EA. Esto último, desde los proyectos/procesos formativos de los individuos y colectivos que conforman los grupos socioculturales instalados en los diversos ámbitos del territorio, en el contexto de los cambios de las realidades ambientales y educativas, y su proyección a la transformación social.

En este contexto presentamos cuatro perspectivas que, desde nuestras reflexiones críticas, contribuyen a analizar y profundizar dos conceptos fundamentales: *ambiente* y *desarrollo*, los cuales se posicionan como el sustrato de la reflexión, la concepción estratégica y las proyecciones de la EA. En este sentido, y con el fin de aclarar la necesidad del tratamiento multidisciplinario y sistémico de dichas concepciones, estas perspectivas ilustran discusiones recientes desde las apuestas teórico-conceptuales de la visión sistémica del ambiente y el desarrollo (Goffin, 1998); la escisión naturaleza-sociedad mediada por la cultura (González, 2006); el pensamiento ecologizado y su asociación con el desarrollo sostenible (Morin, 2001); así como la reflexión crítica sobre el desarrollo y su relación con la EA fundada en el concepto de sostenibilidad (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012).

3.1.1. Visión sistémica del ambiente. El eco-socio-sistema, un concepto fundamental para su análisis, comprensión, y proyecciones. Reflexión crítica al Desarrollo

Se presenta aquí, la aproximación teórica de Louis Goffin (1998), considerada relevante como apoyo a las reflexiones de la investigación, dada la sistematicidad e integralidad de los tres componentes a través de los cuales el autor estructura su pensamiento en relación con el ambiente: 1) la definición de ambiente, fundada en el concepto de eco-socio-sistema, que da cuenta de su

visión sistémica y de sus proyecciones a la comprensión de su complejidad; 2) una propuesta sistémica-estratégica para el análisis e intervención de los problemas/problemáticas ambientales; y 3) un sistema axiológico que conlleva los criterios y principios —soporte de esta visión— y que da cuenta de su postura ética-política, así como de los valores existenciales que la constituyen: la solidaridad, la tolerancia, la autonomía y la responsabilidad (STAR), como se verá en el aparte concerniente a las nociones de la EA.

A partir de su concepto: *eco-socio-sistema*, el autor interpreta el ambiente como “un sistema de interacción entre los elementos naturales y construidos (artefactos) y los elementos sociales (poblaciones)”, y ubica el concepto de *socio-sistema* como base de su construcción teórica en la medida en que él da cuenta de los seres humanos y sus formas organizativas: técnica, económica, sociopolítica y cultural, y está en estrecha relación con los *ecosistemas* (elementos biofísicos), de los cuales hacen parte los seres humanos y en los que realizan sus intercambios vitales (Goffin, 1998, p. 228, trad. libre). Esta aproximación promueve una visión global del ambiente “[...] intentando no dejar a la sombra ningún factor, ecológico o sociocultural” (Goffin, 1998, p. 228). Se trata de un aspecto relevante, desde nuestro punto de vista, para la apropiación y la aplicación de esta visión en la comprensión de los fenómenos y las problemáticas ambientales (particulares y globales) que le son inherentes.

En el contexto de su propuesta estratégica, el autor afirma la necesidad de avanzar en el desarrollo de estrategias consideradas pertinentes para el análisis sistémico de estas problemáticas, y que son indispensables para la definición de acciones de intervención más asertivas en lo relacionado con su manejo y gestión adecuada (contextual y conceptualmente). La definición de estas estrategias, de acuerdo con el autor, exige miradas interdisciplinarias (académicas, expertas, de gestores y otras, provenientes de diferentes campos del saber), pues es imposible obtener un análisis lo suficientemente completo de estas problemáticas a partir de una sola disciplina (Goffin, 1998, p. 228, trad. libre), en razón de su carácter complejo y multidimensional. Este aspecto resulta de interés para la investigación, dados los elementos que aporta esta perspectiva desde los conceptos de articulación/integración del conocimiento y la aproximación a la interdisciplinariedad.

En cuanto al sistema axiológico, esta mirada sistémica del autor se retoma aquí como apoyo a las reflexiones de la investigación, teniendo en cuenta la propuesta articuladora que la acompaña, y el nivel de pertinencia para las propuestas de formación de actores institucionales/no institucionales, comunitarios y otros, asociados a las dinámicas técnico-políticas y pedagógicas de la EA. Esto, en razón a, por un lado, la integralidad de su construcción conceptual y estratégica, relevante para el análisis y la interpretación de las realidades ambientales desde su complejidad, y, por otro, en la consolidación de su propio sistema axiológico que señala los horizontes ético-políticos de su apuesta de transformación sociocultural. La coherencia que tiene este planteamiento puede ser importante para fortalecer los procesos formativos, no solo en el campo de la EA, sino en la Política Nacional de Educación Ambiental.

Esta manera de concebir el ambiente, en el caso de las experiencias formativas en materia de EA, que tengan como propósito avanzar hacia los cambios fundamentales de la educación y del ambiente (carácter emancipador), como es el caso de la experiencia de Colombia, objeto de la reflexión crítica de esta investigación, podría tener una incidencia formativa importante en cuanto al fortalecimiento de los espacios e instancias que dinamizan el quehacer interinstitucional e interdisciplinario de los actores CIDEA, catalizadores, desde nuestro punto de vista, de la complejidad del pensamiento ambiental; y de la reflexión y la acción de la EA (la parte ética y política) y su proyección como agentes de cambio social frente a las apuestas de transformación de nuestra sociedad.

Es importante subrayar el interés de la relación identificada entre la perspectiva del autor y la concepción que moviliza la Política de Educación Ambiental de Colombia (2003) a partir de su visión del ambiente como el resultado de la interacción que se establece entre los sistemas naturales y socioculturales; la que, para la comprensión de su funcionamiento, requiere del abordaje centrado en una perspectiva sistémica, que dé cuenta de las partes al igual que cada una de ellas dé cuenta del todo. Interpretar el ambiente desde esta mirada de la Política cobra importancia en la implementación de estrategias formativas que permitan avanzar en la comprensión de la complejidad del conocimiento y sus implicaciones para sus principios de sostenibilidad (p. 34) relacionados directamente con el desarrollo.

Visto así, la contribución de Goffin a la reflexión de la perspectiva de la mencionada Política es de interés para la investigación, teniendo en cuenta que, desde su aproximación teórica, el ambiente es considerado también, como el “modo de problematización de la sociedad con respecto a su propio desarrollo”, en razón a que “lo ambiental” es inherente a las dinámicas, los problemas y los conflictos sociales, y que, en última instancia, uno de sus mayores desafíos es la supervivencia de la especie humana. Esta reflexión permite entender que, si las sociedades actuales quieren tener éxito en afrontar este desafío, es necesario que, en todos los niveles de responsabilidad, individual y colectiva, se promuevan prácticas diferentes, orientadas a mejorar las relaciones humanas con su ambiente (Goffin, 1998, p. 228, trad. libre). Aspecto importante para los retos de la EA.

3.1.1.1. El ambiente y el desarrollo, dos conceptos y una relación indisociable. Reflexiones críticas asociadas a la mirada del desarrollo de la sociedad actual y su influencia en la educación ambiental

Como se verá en las aproximaciones históricas que dan cuenta de los orígenes de la educación ambiental (EA), el concepto de ambiente está íntimamente relacionado con el de desarrollo. Esto se manifiesta en los problemas/problemáticas generadoras de los grandes conflictos a resolver, como la crisis ambiental del planeta. Así lo señalan documentos relevantes para la EA, como la

Carta de Belgrado (1975)⁴⁷ y la Declaración de Tbilisi (1977)⁴⁸, que afirman la existencia de sus interrelaciones/interdependencias y la necesidad de considerar las dimensiones sociales, económicas, políticas y éticas para examinar los problemas ambientales (Orellana y Fauteux, 2002).

En este contexto, la mirada de Goffin sobre el desarrollo es de interés para los propósitos de nuestra investigación, pues en ella el autor pone en relación su concepción sistémica del ambiente con los problemas ambientales y la manera de abordarlos para su comprensión y resolución, desde sus apuestas de cambio profundo de la sociedad. Para el autor (1998), la problemática del ambiente concierne, en primer lugar, a la constatación de los problemas que resultan de la interacción Hombre/Naturaleza, la cual se plantea en términos cuantitativos (disminución de los recursos naturales) y cualitativos (la belleza de un paisaje o la pureza del aire), y se revela en el lenguaje como efectos negativos (contaminación, riesgo, catástrofe, entre otros). En segundo lugar, dicha problemática concierne a las estrategias humanas para garantizar un ambiente sano, diverso y equilibrado, asociada a la gestión y encaminada a reducir las causas del estado de la crisis (Goffin, 1998).

La crisis del ambiente, desde este autor, se puede entender como el resultado de los conflictos críticos entre la historia natural y la historia humana. Este efecto se deriva de una concepción del desarrollo, centrada en el “crecimiento económico, el progreso tecnológico y una geopolítica inequitativa”. Coincidimos con esta mirada en que, para intentar reducir esta crisis, hay que dotarse no solo de herramientas técnicas/tecnológicas, sino también, y de manera importante, de instrumentos intelectuales adaptados, tanto al análisis de fenómenos altamente complejos (los ambientales), como a la elaboración de estrategias particulares y globales, de gestión, en un contexto de “incertidumbre”. En consecuencia, el concepto de ambiente⁴⁹, dado su carácter multidimensional, debería ser una de esas herramientas (Goffin, 1998, p. 199).

Para el mismo autor, el concepto de desarrollo implica una finalidad de orden social que postula la reducción, hasta la desaparición, de todas las formas de pobreza, desnutrición, inseguridad, injusticia y opresión, la cual difiere del concepto de desarrollo actual, cuyo propósito es esencialmente económico. Se entendería que, para esta finalidad social, la inclusión de su concepto de ambiente (socio-eco-sistema) y su postura ético-política (equidad y justicia), juegan un papel relevante para una nueva mirada del desarrollo, es decir: “una sociedad desarrollada sería una sociedad en la que la calidad de vida de todos sus miembros fuera lo más alta posible, de conformidad con su especificidad cultural” (Goffin, 1998, p. 201). Aquí, la referencia cultural al

⁴⁷ Carta que surge como resultado del Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975).

⁴⁸ Declaración de la Primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi, 1977), en la que, por primera vez, se enunciaron los principios de la educación ambiental.

⁴⁹ Un concepto es la representación intelectual de un objeto concebido por el espíritu para determinar sus elementos constitutivos y las relaciones establecidas entre ellos (Goffin, 1998).

ambiente proviene de una concepción simbólica de calidad de vida, representación de un modo de existencia en el que la “armonía” naturaleza-hombre tendría que ser preservada.

En esta perspectiva, coincidimos con el autor en que “la calidad de vida sólo es posible en armonía con la naturaleza”, un planteamiento que puede servir de fundamento ideológico para el cuestionamiento de los individuos, los colectivos y los movimientos sociales, y que se encuentra en contraposición a los sistemas políticos dominantes que privilegian los referentes económicos y técnicos (Goffin, 1998, p. 201) en sus concepciones y proyecciones del desarrollo y en consecuencia agudizan las problemáticas, y por ende, la crisis ambiental. Lo anterior, retoma una importancia de interés particular para la investigación, dadas sus implicaciones en la profundización de la concepción y las apuestas de la EA para una nueva formación ciudadana, la cual, en consonancia con Sauvé (2017):

[...] se trata de una educación política, en el sentido de que “política” se refiere a la toma de responsabilidad colectiva y democrática de los asuntos públicos, de las “cosas” que nos conciernen a todos, en los diferentes espacios de nuestra vida común [...] [y que] tiene como objetivo aprender a vivir juntos en la ciudad donde habita la comunidad humana. (Sauvé, 2017b, p. 56, trad. libre)

Consideramos estas miradas de Goffin y Sauvé, pertinentes a las apuestas en materia de EA —carácter emancipador— en contextos que propugnen cambios fundamentales en la formación de los diferentes actores, niveles y ámbitos, institucionales y no institucionales, comprometidos en la toma de decisiones sobre sus problemáticas ambientales (asuntos públicos) y desde sus propósitos de transformación social —como es el caso de la estrategia de formación-investigación de los actores CIDEA en Colombia. Ellas apoyan las reflexiones de la investigación en relación con los retos de la EA: la búsqueda de nuevas aproximaciones al conocimiento y la formación reflexiva y crítica de estos actores, para la comprensión de la complejidad de las realidades ambientales, así como su participación deliberativa en la definición de alternativas de solución, cotidianas y técnico-políticas (ciudadanía).

Finalmente, esta perspectiva sirve de apoyo también a la reflexión crítica de la investigación en lo referente a las nociones que tienen que ver con la profundización de la relación entre los conceptos de ambiente: *visión eco-socio-sistémica/dimensión ecológica-social*, y desarrollo: *finalidad social*; entendiendo que ellos son indisociables y, desde nuestro punto de vista, se dinamizan en las apuestas de transformación social requeridas para la construcción de una nueva idea de sociedad, garante de la reducción de la crisis actual del planeta y la resolución de los problemas sociales que hoy la aquejan, y, en el caso particular, de los problemas ambientales.

3.1.2. La visión sistémica del ambiente: resultado de la interacción entre el sistema natural y el sistema social mediado por la cultura. Reflexión crítica: escisión naturaleza-sociedad

La visión del concepto de ambiente a la que nos convoca Francisco González (2006), toma sus fundamentos del paradigma de la complejidad sistémica, portador de una aproximación teórica crítica a la postura cartesiana propia del conocimiento de la modernidad, que corresponde a un pensamiento dicotómico del mundo: el que se expresa en la *escisión entre naturaleza y sociedad*, desde la cual divide analíticamente los elementos constitutivos del mundo y sus proyecciones en el tratamiento de la crisis ambiental actual, propio del modelo de desarrollo actual y sustentado en la visión mecanicista de la naturaleza (p. 26).

En este contexto, es importante destacar la manera integral de entender el ambiente que propone el autor, en oposición paradigmática a la postura mencionada. González afirma que esta perspectiva es resultado de las interacciones históricas entre el “sujeto” humano y el “objeto” naturaleza, que van produciendo una determinada manera de ser social y natural (cultura). El autor reitera que naturaleza y sociedad son *un continuum* que se expresa a través del concepto de *ambiente*, y que se manifiesta en sus diferentes dimensiones: simbólica, organizacional, cognoscitiva, tecnológica, biofísica, entre otras (González, 2006, p. 33) en el marco estructural de la cultura; la cual, según González (2006):

[...] debe ser entendida también como sistema, pues ella, a partir de sus componentes simbólicos, cognoscitivos, organizacionales, tecnológicos y biofísicos, construye un ambiente y, por ende, una determinada problemática ambiental. Razón por la cual, su lectura y su solución requieren una visión integral que valore los componentes y sus relaciones y sus sinergias, sin aislarlas de su contexto [...] Entonces, los problemas ambientales se deben tratar desde una perspectiva científica y tecnológica, pero contextualizada, habida cuenta de su dimensión ético-política. (p. 27)

Este planteamiento, desde la mirada de la investigación, cobra relevancia para la comprensión del concepto de ambiente como la forma de representación del resultado de las interacciones entre el sistema natural (ecosistema/sistema biofísico) y el sistema cultural (representación social, sistema de valores/axiología), que se proyectan en la relación ético-política. Las mismas variables que han implicado a través de la historia diferentes tipos de configuración estructural del ambiente (González, 2006, p. 33).

Finalmente, esta perspectiva de la visión sistémica del ambiente permite ubicar tres aspectos que sirven de apoyo a las reflexiones de la investigación en relación con los procesos de formación de la EA, como son:

- El primero, relacionado con su postura crítica versus la *escisión naturaleza y sociedad*, propia del paradigma de la modernidad (disyunción objeto/sujeto) y su incidencia en las concepciones fragmentadas (reduccionistas) del ambiente que aún hoy subsisten (naturalistas, ecológicas, antropocentristas y ecocentristas, entre otras) y que conflictúan la comprensión del ambiente como sistémico y complejo.
- El segundo, asociado al reconocimiento del concepto de cultura como “un sistema” que se incorpora en el ambiente y que, a la vez, genera la incorporación del ambiente en la misma cultura. Esto pone en evidencia una relación fundamental para la comprensión de la complejidad del ambiente: *el carácter indisoluble de las interacciones sociedad-naturaleza mediadas por la cultura*. Todo ello incide en la configuración del horizonte axiológico de la reflexión y la acción de los individuos y los colectivos, en el contexto de la transformación de sus propias realidades.
- El tercero, relacionado con la representación del ambiente, teniendo en cuenta su interdependencia con el sistema cultural, desde el cual el individuo produce pensamientos, significa y resignifica sus sistemas de conocimientos, concepciones y valores, entre otros. Se configura así el perfil orientador de las acciones y decisiones que éste toma frente a sus realidades ambientales: *emergencia de la dimensión ético-política*.

Se retoma aquí, la relevancia de estos aspectos para las apuestas de transformación social de la EA en el marco de los procesos de formación orientados a la interpretación y a la comprensión de la complejidad de las realidades ambientales y, por ende, de los problemas/problemáticas que de ellas emergen. Es aquí donde toma significación *esa doble relación de interacción* que el autor establece entre el ambiente y la cultura, “dos sistemas: un entramado”, los cuales, desde sus dinámicas de interdependencia, dan lugar a la configuración del horizonte axiológico, eje fundamental de las dimensiones ética y política, no solo del ambiente o de la cultura, sino en consecuencia de la EA. Esto es de gran interés para la investigación, puesto que todo ello incide en la apuesta política de la EA, base del pensamiento y la reflexión inmersa nuestros planteamientos.

Esta doble relación retoma una importancia capital para la reflexión crítica que acompaña nuestra mirada investigativa, en razón de que ella se ubica en la base del campo epistemológico/paradigmático de la EA y, por tanto, se proyecta en su concepción, su razonamiento y sus maneras de ver y entender las realidades ambientales, en el ámbito propio de sus dinámicas socio-culturales “situadas en contexto” (espacio-tiempo). Desde nuestra mirada no sería posible concebir un proceso de EA que no ubique “el mundo relacional de lo ambiental”, no solo en su universo conceptual, sino fundamentalmente en las construcciones estratégicas que acompañen sus retos formativos o investigativos, así como en las proyecciones que ellas puedan tener en las transformaciones profundas de la educación y de la sociedad.

Se destaca aquí la relevancia de esta aproximación en lo relacionado con las experiencias formativas en EA, tales como las de los CIDEA (caso colombiano y objeto de la presente

investigación). En estos últimos, es posible que tome cuerpo esta concepción que los potencia — desde su condición de actores institucionales y no institucionales— hacia su formación como agentes movilizados del pensamiento o como catalizadores de la concepción, el conocimiento y la reflexión crítica de la EA para sus proyecciones en las dinámicas locales. Este tipo de experiencia, a nuestra manera de ver, es la que puede permitir a estos actores enfocarse en los propósitos de transformación social mediante la lectura comprensiva de la complejidad del ambiente, en el contexto de su interacción con la cultura.

3.1.2.1. Una reflexión crítica al desarrollo y la aproximación a modelos centrados en un nuevo sistema ético-político, en relación con los contextos socioculturales

A través de la historia, el hombre ha representado de diferentes formas el sentido de finalidad de su existencia, la cual ha orientado las ideas de progreso, asociadas a sus objetivos y deseos como población humana organizada en cultura o sociedad, desde la cual ha construido conceptos como el de desarrollo. Desde esta perspectiva, González (2006) define el desarrollo como la capacidad de una sociedad para la realización de sus potencialidades, representadas en su patrimonio biofísico y cultural; y así garantizar su permanencia en el tiempo y en el espacio, satisfaciendo equitativamente las necesidades de su población; concepto que consideramos opuesto a la actual visión del desarrollo, pues de acuerdo con la postura del autor “no sería posible pensar en un desarrollo que ‘escinda’ naturaleza y sociedad” (González, 2006, p. 33).

Esta perspectiva cambia radicalmente los actuales modelos de lectura de los problemas ambientales, entendiendo que estos últimos resultan de las formas particulares en que una sociedad determinada enriquece o potencia las dimensiones de sus procesos biofísicos, tecnológicos, económicos, cognoscitivos, políticos y simbólicos, y así los efectos de estos procesos se manifiesten en la alteración del sistema biofísico del planeta, en general, y de los ecosistemas, en particular, dichas dimensiones son sistémicas, pues como se planteó anteriormente: *la cultura incluye al ecosistema, y este, a su vez, incluye a la cultura*. Por lo tanto, y en coincidencia con el autor, la solución de los problemas ambientales requiere que se produzcan cambios estructurales y multidimensionales en los procesos socioculturales (González, 2006, p. 33).

El autor, en su planteamiento, considera que es desde la articulación del análisis de los conceptos de ambiente y desarrollo que se debe plantear una propuesta de lectura, en oposición al reduccionismo mecanicista que, para el análisis de los problemas ambientales, nos ha dejado la disyunción *escisión naturaleza-sociedad*, propia del pensamiento moderno. Una lectura que parta de la comprensión del concepto de ambiente como el resultado de las interacciones, ecosistema y sistema cultural, que se expresan en las dimensiones arriba mencionadas (González, 2006, pp. 32-33). En este sentido, compartimos con el autor su énfasis en la necesidad de construir nuevos modelos de desarrollo, que operen partiendo de una mirada comprensiva de los fenómenos ambientales, que se manifiesten en una nueva propuesta ética y política en relación con sus

contextos socio-culturales (González, 2006, p. 33), como soporte a una nueva educación, y por ende, a una nueva sociedad.

En este marco, González (2006) plantea que frente al reduccionismo con que se ha venido tratando la crisis ambiental del planeta, es indispensable explorar los fundamentos epistemológicos y paradigmáticos que originan el tratamiento actual de la problemática ambiental y sus consecuencias —los cuales se evidencian en el trabajo científico (ciencias naturales/experimentales). Esto, en razón a que, de acuerdo con el autor, el horizonte analítico de dichos fundamentos si bien ha permitido el conocimiento de los diferentes fenómenos, explicándonos *cómo se producen* los problemas que nos preocupan, no ha logrado responder el *por qué se producen* (González, 2006, p. 31). Nos encontramos ante una pregunta de carácter filosófico, que consideramos relevante para las reflexiones de la investigación asociadas a la construcción de una mirada integral del conocimiento, acorde con las necesidades de formación para el pensamiento ambiental y los propósitos de la EA.

3.1.3. La visión sistémica del ambiente en el contexto del pensamiento ecologizado fundado en el principio de la auto-eco-organización. Una aproximación desde la interacción ecología-política-filosofía

A través de su extensa obra, Edgar Morin (2001) nos presenta el *pensamiento ecológico* como una perspectiva multidimensional, *de naturaleza sistémica, que conlleva en sí misma un pensamiento de auto-organización*⁵⁰. De acuerdo con el autor, este se ocupa de la organización de los ecosistemas a partir de las interacciones de sus diversos componentes (biotipo y biocenosis), esto es “una organización espontánea, autorregulada y compuesta por ciclos recursivos como son los ciclos de la vida” (p. 16). Uno de los aspectos relevantes de este pensamiento, a nuestra manera de ver, es el tratamiento conjunto de dos problemas fundamentales del mundo actual: el científico (el desarrollo de una ciencia de la organización, capaz de sobrepasar la separación arbitraria de sus diferentes objetos de conocimiento)⁵¹ y el político (el de una confederación humana) (Morin, 2001, p. 18).

Es en este contexto que Morin (2001) considera que el “[...] pensamiento ecológico es una vía de acceso muy importante hacia el pensamiento complejo, y que lo contrario, es igualmente válido: así como el pensamiento ecológico conduce necesariamente hacia el pensamiento complejo, este último integra en sí mismo la dimensión ecológica” (p. 21). Esta relación de *inclusión recíproca*⁵² existente entre el pensamiento ecológico y el pensamiento complejo, desde el punto de vista de la investigación, constituye la base de la consolidación del *pensamiento ecologizado*, considerado

⁵⁰ La auto-organización se ubica como base de la construcción del pensamiento ecologizado de Morin.

⁵¹ Hace referencia a la ciencia ecológica.

⁵² “El paradigma de la complejidad, un paradigma que efectúa también la *inclusión recíproca* y reiterada de las ideas de hombre y de naturaleza. Este es el sentido profundo de la idea de auto-eco-organización” (Morin, 2001, p. 19).

por el autor como un pensamiento multidimensional y radical, fundado en el principio de la auto-eco-organización; realidad que de acuerdo con el autor:

es una y doble a la vez [...] con consecuencias importantes, tanto en el pensamiento del mundo humano, que se reintroduce en su realidad natural, como en el mundo humano en sí, en el que reintroduce la dimensión ecológica [inclusión recíproca]. Dimensión que, desde esta interacción, ya no es simplemente natural, sino igualmente social y concierne a las creaciones y a las acciones de los seres humanos [...] cualidad poiética. (Morin, 2001, p. 23).

Lo anterior, se retoma aquí como un contexto relevante para la comprensión de la incidencia de la “inclusión recíproca” del pensamiento ecológico en el pensamiento complejo y, a su vez, en la incidencia de esta inclusión en el pensamiento ecologizado del autor. Este último, es importante desde su capacidad para la interpretación de las problemáticas sociales contemporáneas, y su comprensión como sistémicas y complejas. Esta capacidad de ver la realidad, desde su “propia complejidad”, permite reconocer la fuerza conceptual del pensamiento complejo (paradigma de la *complejidad*) y su posicionamiento como la sombrilla que integra los fundamentos teóricos que dan vida a las ideas de cambio de sentido y significación del mundo de hoy. Aspectos constituyen la base fundamental del pensamiento ambiental, comprendido como *la visión sistémica y compleja de las realidades ambientales*, y son de interés para los propósitos de la EA.

El pensamiento ambiental, entonces, de acuerdo con un número importante de intelectuales, teóricos, académicos/investigadores, expertos y otros actores ligados al campo de ‘lo ambiental’, está asociado al pensamiento complejo, tal como lo expresa Carrizosa⁵³ (2001), cuando afirma que la “visión ambiental compleja de la realidad” se fundamenta en lo que se ha venido llamando el paradigma de la complejidad o el pensamiento complejo; reconocido por este mismo autor como:

[...] la aproximación filosófica y científica que insiste en afrontar, con la mayor valentía posible, una visión no reduccionista y no simplificante, explícita y consciente, en la que se acepta que vivimos en un mundo pleno de variables e interrelaciones, y que, por tanto, nuestra visión no es nada diferente a una percepción subjetiva; y, que lo que llamamos causa es siempre el efecto de algo más que, a su vez, está interrelacionado con otras variables. (Carrizosa, 2001, p. 25)

Desde la mirada de la investigación, esta manera de entender la relación de ‘lo ambiental’ con el paradigma de la complejidad/pensamiento complejo es coherente con las apuestas, los principios y los retos del pensamiento ambiental, que busca transformar las ‘realidades ambientales’ teniendo

⁵³ Julio Carrizosa. Ingeniero Civil de la Universidad Nacional de Colombia (1959). Máster en Administración Pública de la Universidad de Harvard (1967). Magister en Economía de la Universidad de los Andes (1968). Reconocido como uno de los más destacados ambientalistas colombianos, por su amplia contribución al desarrollo conceptual y estratégico del pensamiento ambiental en el país.

en cuenta su ‘propia complejidad’, derivada de las dinámicas que emergen de la trama de interacciones naturaleza-sociedad y cultura, y que configuran el sistema ambiental. Es entonces desde esta relación que el pensamiento ambiental entra en diálogo con los principios (campo epistemológico y paradigmático) y las dimensiones de las cuales es portador el pensamiento complejo⁵⁴: *configurando una relación de inclusión recíproca*. De ahí la fuerza y el impulso de dicho pensamiento para el “giro” del tratamiento conceptual y estratégico de los asuntos ambientales a nivel técnico-político y pedagógico, entre otros.

En este contexto, desde el cambio paradigmático propuesto por el autor, es importante destacar un aspecto de interés para nuestras reflexiones, como es la necesidad de *articulación e integración del pensamiento* para la comprensión de *la complejidad* de las realidades ambientales⁵⁵. Aspecto central para la “formación del pensamiento ambiental”, y de mayor interés para las reflexiones de la investigación en lo relacionado con los retos de la EA, desde su carácter emancipador y en cuanto a sus búsquedas de transformación profunda de la sociedad.

Lo anterior, entendiendo que el paradigma que prevalece hoy en el pensamiento de la sociedad y, en consecuencia, de la educación, se caracteriza por la atomización y desintegración — disyunción/simplificación propia del conocimiento moderno— desde la cual no es posible establecer la “relación dialógica” necesaria para avanzar hacia los cambios requeridos en la comprensión multidimensional de las realidades del mundo ambiental.

Desde esta perspectiva, los aspectos planteados constituyen un apoyo importante para la fundamentación de la investigación, en lo concerniente a la visión, las apuestas y el enfoque de los procesos educativos que, como en el caso colombiano, acompañan los desarrollos de la Política Nacional de Educación Ambiental. Estos procesos, a nuestra manera de concebir y comprender la EA, están orientados a la formación de actores de transformación social, para la apropiación de sus realidades ambientales como sistémicas y complejas (pensamiento ambiental y contexto educativo). Lo anterior, en razón a que ellos deben asumir retos importantes, como son: la movilización del pensamiento, la reflexión y la acción, y el empoderamiento por parte de estos actores, desde sus propósitos de apropiación y comprensión del *entramado de relaciones entre el mundo ecosistémico y las realidades socio-políticas/culturales que interactúan con él*.

⁵⁴ Pensamiento que tiene la potencia paradigmática y epistemológica, y la información seria y rigurosa que permite al autor interpretar las realidades actuales del estado de la sociedad en todas sus dimensiones; y, de manera importante, los riesgos por los que atraviesa la civilización. Desde ellos se puede construir una crítica reflexiva y su propuesta de transformación profunda de la sociedad, y, particularmente, de cambio fundamental de la educación.

⁵⁵ Desde esta perspectiva, el autor pone en movimiento todas las dimensiones del desarrollo, las relaciones ecosistémicas y socioculturales, cuya base epistemológica es un pensamiento trascendental (sobrepasa las miradas parciales de las problemáticas), y entra en la construcción de una mirada articuladora del conocimiento (visión integral), que, en el caso particular, orienta la interpretación y comprensión de la complejidad de las realidades ambientales.

3.1.3.1. Reflexión crítica sobre el desarrollo imperante: nuevas miradas y una vía para el cambio fundamental de su rumbo en la sociedad

La concepción de desarrollo instalada en la segunda mitad del siglo pasado (modernidad), es portadora de “el gran paradigma occidental”: *el desarrollo debe asegurar el progreso, y este, a su vez, debe asegurar el desarrollo* que, según Morin, Ciurana y Motta (2002) “es un mito global en el que las sociedades industrializadas alcanzan el bienestar, reducen sus desigualdades extremas y facilitan a los individuos, el *máximo de felicidad posible*” (p. 73). Se trata de una concepción reduccionista que, de acuerdo con los autores, ubica “el crecimiento económico como el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p. 73), y, desde la cual, en la crisis actual del desarrollo, no es posible ningún tratado ético, dada su visión restringida del desarrollo en la cual predomina la ética-económica: “la única visión del hombre como ‘*homo economicus*’ y no, la realidad del hombre complejo con todos sus rasgos”⁵⁶ (Morin, 2002, p. 2).

Es importante destacar que, en su momento, el autor reconoce en la apuesta de *desarrollo sostenible* que emerge de la crisis ambiental (década de 1980) la existencia de un concepto ético, como es la preocupación por el desarrollo para “otras sociedades” y para el planeta, así como para las generaciones futuras (Morin, 2002, p. 3). Sin embargo, Morin considera que en la actualidad este tipo de desarrollo no ha sido suficiente para los cambios necesarios en la construcción de una nueva mirada del desarrollo, que supere el pensamiento utilitarista y economicista de la modernidad, en razón a que sus ideas no conllevan los cambios profundos de vía del desarrollo, por el contrario, desde sus diversas acepciones ha ido tomando el mismo rumbo del desarrollo imperante.

Desde la mirada de la investigación, coincidimos con el autor en que, si el concepto de desarrollo sostenible que circula actualmente en los discursos y en las “propuestas de cambio” —en todos los niveles políticos nacionales e internacionales— no construye un *nuevo horizonte de sentido* que “reconozca e integre la diversidad de la vida y la pluralidad sociocultural existente en el planeta”, y tampoco construye un proyecto de desarrollo (carácter regenerativo de la ética) opuesto al de la modernidad (*crecimiento económico* como base del progreso), seguirá fortaleciendo la ruta del desarrollo actual, y, en consecuencia, el mismo paradigma que ha puesto en riesgo la vida en el planeta. Razón por la cual, creemos, para nuestras reflexiones, es preciso retomar el pensamiento de Morin desde su énfasis, según el cual *es el rumbo del desarrollo lo que debemos cambiar en el marco de la sostenibilidad del planeta*.

⁵⁶ Esta perspectiva del desarrollo, según Morin (2002) “[...] ignora los problemas humanos de la identidad, de la comunidad, de la solidaridad y de la cultura” (p. 73), “[...] Desconoce que, para la resolución de estos problemas, la coherencia del desarrollo supondría: la ampliación de las autonomías individuales y el crecimiento de las participaciones comunitarias, desde las locales hasta las planetarias, es decir, más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, pp. 73 y 91).

Es entonces, a partir de su propuesta para este cambio de rumbo del desarrollo, que Morin (2002) nos introduce en cuatro grandes reformas: 1) las institucionales y sociales para el desarrollo; 2) la de la educación, para incluir en todos los sistemas educativos la formación para “la comprensión humana”; 3) la del pensamiento; y 4) la de la vida: cambio de sentido del concepto actual de calidad de vida, en relación con la convivencia (p. 5). Estas reformas, están asociadas a uno de los cambios paradigmáticos más importantes, como es el del concepto de desarrollo ligado a las ideas de “desarrollo alternativo”, con implicaciones en el reconocimiento de la cultura, y en las nuevas apuestas de desarrollo que emergen localmente, desde las dinámicas comunitarias y las relaciones asociativas y colaborativas, así como las confederadas, entre otras (acompañadas de sus marcos axiológicos que reconocen los valores de solidaridad y responsabilidad/conceptos de equidad y justicia).

La ubicación de la educación por parte del autor, como una de las reformas imperativas para los grandes cambios propuestos, desde su perspectiva de la complejidad del pensamiento, sirve de apoyo a las reflexiones de la investigación, relacionadas con la formación de actores institucionales y no institucionales en EA, en el contexto de la política pública. Esta perspectiva, desde nuestro punto de vista, favorece la profundización y los desarrollos del pensamiento ambiental, portador de un concepto de ambiente, sistémico y multidimensional, soporte de la base del conocimiento, la reflexión crítica, la acción ambiental y, particularmente, de los procesos formativos orientados a la institucionalización de la EA. Un pensamiento que se ubica como eje de transformación de las realidades ambientales y educativas y de sus contextos socio-políticos.

3.1.4. Reflexión crítica sobre el desarrollo y su relación con la educación ambiental fundada en el concepto de sostenibilidad

En el contexto de las perspectivas del ambiente y el desarrollo anteriormente planteadas, nos parece importante abordar el planteamiento de la Política de Educación Ambiental de Colombia en lo concerniente a los elementos que ella incorpora en su apuesta de EA, y, particularmente, aquellos relacionados con el propósito de “[...] pensar críticamente el desarrollo, en términos no solamente económicos sino también sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos, entre otros, para garantizar una gestión que, desde el presente, les permita a las generaciones futuras la satisfacción de sus propias necesidades” (MADS y MEN, 2012, p. 29).

La Política (2012) asume también la relación indisociable “ambiente y desarrollo” como base fundamental para la construcción de la apuesta conceptual y estratégica de la EA; lo cual, desde nuestro punto de vista, es claro cuando en esta plantea que “lo ambiental” debe ser concebido como un problema social que refleja un tipo de organización particular de la sociedad, y una relación específica de esta organización con su contexto natural y socio-cultural (p. 29), y que, en consecuencia, para entender la crisis ambiental que agobia a la humanidad, es necesario volver la mirada sobre la sociedad que la “produce” y que la “padece”, dejando ver que no es posible

interpretar y aceptar la crisis ambiental como un problema más que el modelo de desarrollo imperante debe superar, ni como una variable que ha sido omitida en los modelos y los planes de desarrollo (González, 2004-2007).

Esta manera de ver la crisis implica la necesidad de asumirla como “ese algo” [conflicto] inherente al modelo de desarrollo que siguen el país y los demás países del hemisferio (MADS y MEN, 2012, p. 29), y que ha generado y profundizado cada vez más la problemática del sistema natural en relación con las dinámicas del sistema socio-cultural y, por ende, la afectación de la vida en todas sus formas. La Política plantea la idea, que compartimos, de posicionar la perspectiva ambiental sistémica como la que permite repensar la sociedad en su conjunto, desde la precisión de que no se trata simplemente de conservar y proteger la naturaleza para el modelo de desarrollo imperante (crecimiento económico), sino de construir una nueva realidad, un nuevo estilo de desarrollo social, que haga posible la manifestación de lo diverso, en lo cultural y en lo natural, y el desarrollo de potencialidades para la transformación de las realidades ambientales.

La Política propone entender la EA como un proyecto de transformación social: del sistema educativo, del quehacer pedagógico, de la construcción del conocimiento y de la formación de individuos y colectivos (p. 29) para esa nueva sociedad, equitativa y justa, a la cual, desde sus diferentes perspectivas, han hecho referencia los autores que, en este aparte, apoyan la reflexión crítica del tema. Desde nuestra comprensión coincidimos en que esta mirada puede ser de utilidad para que, a través de los procesos de formación e investigación en EA, se realicen o promuevan lecturas críticas de la diversidad de contextos naturales y socioculturales encaminadas a:

[...] la búsqueda de los elementos, que desde la construcción cultural den cuenta de la vigencia, la permanencia y la propia viabilidad, no sólo de los diferentes grupos humanos, sino también de la multiplicidad de formas de vida que coexiste con ellos, en sus contextos espacio-temporales; ya que estos elementos constituyen la base fundamental de la sostenibilidad ambiental y, por consiguiente, son pilares de la construcción de modelos de desarrollo, adecuados a las necesidades de la gran diversidad natural y sociocultural del país. (MADS y MEN, 2012, p. 35)

Desde esta mirada, consideramos importante la ubicación de la sostenibilidad como la base fundamental para las reflexiones, las discusiones y los debates sobre el paradigma y las contradicciones que conlleva el concepto de desarrollo sostenible desde sus orígenes (Informe Bruntland, 1988), así como sus “implicaciones reales” en las soluciones de fondo a los problemas que profundiza, cada vez más, la crisis ambiental. En este sentido, el planteamiento de Trélez y Wilches (1999) nos parece de interés para estas reflexiones, desde sus aportes conceptuales indispensables para el fortalecimiento de esta perspectiva a través de su interpretación del desarrollo y a la luz de un ideal de sostenibilidad que comprende:

[...] una dimensión ideológica y cultural, que depende del ‘sentido o significado’ que cada comunidad le otorga al desarrollo, al concepto de ‘éxito’ y, en general, al papel y responsabilidad que le corresponde asumir al ser humano en el devenir universal. (Tréllez y Wilches, 1999)

En el mismo contexto, son de nuestro interés particular las perspectivas que desde sus críticas al desarrollo proponen nuevas apuestas que, como las de Escobar (postdesarrollo) y Engelhard (posestructuralismo), de acuerdo con Boutet (2004), se enfocan en modelos alternativos de desarrollo para la transformación social mediante el diálogo comunitario y la acción colectiva, base de sus “ideas de proyecto”. En el caso de Escobar (2007), sus disertaciones las ubica desde el eje de la deconstrucción/reconstrucción del desarrollo, con énfasis en la acción colectiva de los movimientos sociales que luchan culturalmente por la definición de la vida, la economía, la naturaleza y la sociedad (Escobar, 2007, pp. 40-41). Y, en el caso de Engelhard (1996), prioriza la adquisición de un *sentido colectivo del proyecto*, su ubicación como una palanca de la transformación social, política y económica, y su apropiación por parte de grupos sociales cuya prioridad sea resolver sus problemas de vida e iniciar un verdadero proceso de cambio (en Boutet, 2004, p. 43).

El concepto de *sostenibilidad* debe tomar fuerza en los espacios formativos de la EA, a través de la instalación de procesos de reflexión crítica centrados en el conocimiento profundo, en la búsqueda de sentido y significación del desarrollo, y en el contexto del reconocimiento de la diversidad de grupos sociales y de la pluralidad cultural que da vida a las realidades ambientales del territorio. Estos procesos deben estar mediados estratégicamente por la acción dialógica — factor fundamental para el fortalecimiento de las concepciones y prácticas de la participación—, la apropiación de las realidades del contexto y el empoderamiento de los actores sociales como agentes de transformación implicados en la resolución de problemas y la construcción de nuevas apuestas del desarrollo desde sus miradas de cambio de sus realidades ambientales.

Desde las reflexiones de la investigación consideramos que estas miradas críticas sobre el concepto de desarrollo (sostenible) y los *enfoques de los modelos de desarrollo alternativo* propuestos, deben ser incorporadas en los procesos de formación que, en materia de EA, se implementen desde las intencionalidades de cambio profundo de la sociedad. Estos procesos tendrán que ser orientados a fortalecer los elementos conceptuales y estratégicos que requieren los individuos y los colectivos sociales para la apropiación del conocimiento como base de su argumentación. Lo anterior en relación con las necesidades de comprensión de sus problemáticas sociales, la calidad de su participación en las reflexiones, los debates y la definición de acciones para la toma de decisiones frente a su intervención para los cambios de sus realidades particulares.

Finalmente, y desde nuestro punto de vista, los debates sobre el desarrollo no pueden quedar exclusivamente en manos de técnicos, académicos, políticos, expertos y otros, asociados

directamente a la gestión y la acción ambiental, sino que es fundamental incorporarlos en todos los niveles, espacios y escenarios en los que convergen los individuos y los colectivos para su formación en el campo de la EA. Esto, desde sus propósitos de fortalecimiento para la comprensión sistémica y la apropiación de estas miradas del desarrollo, en el marco de la profundización de su reflexión crítica y su proyección en las acciones y la toma de decisiones, orientadas a la resolución de las problemáticas que son de su interés y del interés común en sus propios contextos de desarrollo local y territorial.

3.2. Educación ambiental: una mirada a través de diferentes aproximaciones que consolidan su perspectiva crítico social y su pertinencia en la transformación de la educación y de la sociedad

3.2.1. Orígenes y desarrollos de las apuestas y concepciones de la educación ambiental: contexto y perspectiva histórica

Desde el punto de vista de la investigación, el relato de esta historia permite presentar los orígenes de las aproximaciones de la EA que se han ido modelando a partir de las conferencias y cumbres internacionales, consideradas fundacionales y “claves para el desarrollo del tema” y la toma de decisiones por parte de los Estados miembros de la ONU, los cuales las han incorporado en sus apuestas políticas y estratégicas en el marco de sus propósitos de desarrollo.

Se señalan aquí tres grandes eventos que sirven de marco a los orígenes de la EA (década de los setenta y ochenta), como son: la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), el Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975) y la Primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi, 1977). En estos encuentros se identifica una enorme actividad que refleja el papel de la ONU tanto en la convocatoria (agentes gubernamentales, gestores, comunidad científica y académica, organizaciones no gubernamentales y grupos cívicos, entre otros) como en la apertura de espacios/escenarios orientados a las discusiones, reflexiones y apuestas sobre una de las mayores preocupaciones mundiales: *el estado del ambiente y los múltiples factores asociados a su progresivo deterioro en las diferentes regiones del mundo, así como los retos y desafíos para superarlo.*

Es en el acontecer de estos eventos, y fundamentalmente en la conferencia de Tbilisi, que emerge la EA como estrategia indispensable para el mejoramiento de este estado del ambiente, desde su compromiso con las grandes transformaciones socioculturales esperadas (sostenibilidad ambiental). La aproximación que surge de este evento es considerada como trascendental para la generación del campo de la EA, por ende, se toma aquí como apoyo a las reflexiones críticas de la investigación.

3.2.1.1. Primera aproximación: Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi, Georgia (URSS). Octubre de 1977

Esta conferencia “correspondió a una prolongación de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (1972)” (UNESCO, 1980, p. 7). Abordó temas fundamentales asociados con: el cometido de la educación para contribuir a resolver los principales problemas ambientales; las actividades en curso a nivel nacional e internacional, con miras al desarrollo de la EA; los objetivos, los principios y las recomendaciones estratégicas del desarrollo de la EA, en los niveles nacionales; y los retos para la cooperación regional e internacional con miras a fomentar la educación ambiental en los diversos países del mundo (UNESCO, 1978, p. 5).

Para los propósitos de esta reflexión crítica, presentamos la aproximación que emerge como apuesta de la EA que se va instalando en los escenarios de la educación, y otros desafíos asociados al conocimiento, la reflexión y la acción, en el marco de las grandes preocupaciones sobre el estado de deterioro del ambiente, en las diferentes regiones del mundo y, en el caso particular, en América Latina.

1. *La educación ambiental* se reconoce como estrechamente vinculada a la resolución de problemas ambientales y como orientadora de conocimientos, saberes y valores (ética) pertinentes a la formación requerida para la reflexión crítica sobre las situaciones y problemáticas asociadas a las realidades locales y globales. Es desde este enfoque dirigido a la acción y a la resolución de problemas que la EA adquiere su carácter permanente y de vanguardia (UNESCO, 1978, p. 12).

La EA debe promover la formación holística e interdisciplinaria y el compromiso con el fortalecimiento de la participación en la acción ambiental. Aquí, la EA es considerada como la estrategia pertinente y adecuada, de mayor potencia para las grandes transformaciones de la educación (en general), en el marco de la transformación social. Debido a esto, ella “debería desempeñar el papel de catalizador o denominador común en la renovación de la enseñanza contemporánea. [...] Por su propia naturaleza, la educación ambiental puede contribuir enormemente a la renovación del proceso educativo” (UNESCO, 1978, pp. 22-27, trad. libre).

2. *La necesidad de trabajar con los diferentes gobiernos del mundo*, para que la apuesta, los principios y los objetivos de la EA —que se fueron consolidando de Estocolmo (1972) a Moscú (1987)—, es decir, sus aproximaciones contextuales, conceptuales y estratégicas fueran incorporadas en las acciones de la planeación y la gestión institucional, en los niveles nacional, regional y local, y permitieran conceder a la EA la importancia y la atención que merecen como parte de sus objetivos y un campo propicio a la innovación (UNESCO, 1978, p. 24).

Esta última preocupación es relevante para la reflexión de la investigación, ya que se posiciona como uno de los aspectos relevantes para avanzar en los propósitos de institucionalización de la EA en los diversos países del mundo. Lo anterior, dio lugar a que ella, desde su flexibilidad

conceptual, sus retos de transformación de la educación y de la sociedad, y su capacidad dialógica, fuera ganando en concepción social y política y en su planteamiento estratégico. De esta manera se pudo configurar como una apuesta pertinente a la transformación de las realidades ambientales y educativas, propias de los contextos sociopolíticos de las diferentes regiones y, particularmente en América Latina. En este sentido, en Colombia, se instala y fortalece el proceso de institucionalización de la EA, marco de origen y contextualización del objeto de la presente investigación.

- *Nuestro futuro común: Informe de la Comisión mundial sobre el medioambiente y el desarrollo. Un hito importante en la trayectoria histórica de la educación ambiental*

Este informe fue el resultado del trabajo de la Comisión dirigida por la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, reunida por primera vez en octubre de 1983, para la organización, definición y proyecciones del desarrollo de un trabajo continuo que finalizó en 1987, y cuyos resultados fueron publicados en 1988. Este trabajo estuvo encaminado principalmente a “[...] definir las percepciones compartidas sobre las cuestiones ambientales a largo plazo y los esfuerzos apropiados necesarios para abordar con éxito los problemas de protección y mejoramiento del ambiente, con el fin de establecer una agenda de acción a largo plazo para los próximos decenios y establecer los objetivos a los que aspira la comunidad mundial” (ONU, 1987b, p. 5) (trad. Libre).

En este contexto, en el informe *Nuestro futuro Común*, resultante del trabajo de la mencionada Comisión, de acuerdo con Orellana y Fauteux (2002) “se traza por primera vez un [...] balance global de la salud del planeta [...] [revelando] las consecuencias de la actividad humana sobre el ambiente al presentar los problemas de contaminación atmosférica, de desertificación, de sobrepoblación, de consumismo, de penuria de agua, de pobreza y de subdesarrollo” (p. 11). Desde esta trayectoria de la educación ambiental, nos parece del mayor interés destacar que, es en el marco de este estudio, que surge por primera vez la concepción de *desarrollo sostenible*, el cual, de acuerdo con los mismos autores, está concebido como “un proceso de transformación” que busca “responder mejor a las necesidades y aspiraciones de la humanidad” (p. 12), con el fin de:

[...] asegurar que [esta aproximación al desarrollo] satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. El concepto de desarrollo sostenible implica límites - no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social. (ONU, 1987a, p. 23)

En el marco de esta mirada sobre el desarrollo, la perspectiva sobre la enseñanza ambiental, y su instalación en los escenarios de la educación, la acción colectiva y la comunicación, se plantea en relación con su incorporación y articulación con las demás disciplinas de los currículos, en todos

los niveles de la educación formal; así como su difusión, por diferentes medios, con el fin de llegar a un grupo de personas tan amplio como fuese posible, teniendo en cuenta que los problemas ambientales y los sistemas de conocimiento cambian radicalmente en el espacio de una generación (ONU, 1987, p.96). Aspecto que, sin mayor análisis y profundización, ya había hecho su incursión en las discusiones fundamentales de la Conferencia de Moscú (1987).

En este contexto, la mencionada perspectiva del desarrollo sostenible, empieza a tener resonancia en los eventos posteriores de las Naciones Unidas, y, particularmente, en: 1) la Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Cumbre de Río-1992) que en su mandato incorpora la educación en materia de ambiente y desarrollo en las políticas de los diferentes estados del mundo que participaron en ella; y 2) la creación posterior, por parte de las Naciones Unidas - UNESCO, de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), lanzado en la Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente y la Sociedad, realizado en Tsalónica, Grecia (1997), como se verá más adelante.

3.2.1.2. Segunda aproximación: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo o Cumbre de Río. Río de Janeiro, Brasil. Junio de 1992

Esta conferencia estuvo encaminada a “establecer una alianza mundial nueva y equitativa, a partir de la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, los sectores claves de las sociedades y las personas, y procurando alcanzar acuerdos internacionales en los que se respetaran los intereses de todos y se protegiera la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial” (ONU, 1993, p. 2).

La importancia de esta aproximación para la investigación, como se verá más adelante, radica en las posturas de las dos miradas que surgen en el seno de la Cumbre de Río (1992), a saber:

1. El mandato de la Cumbre:

- La reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público y el fomento de la capacitación (capítulo 36 del Programa 21). Aquí se enfatiza en el rol de la educación, como un instrumento indispensable en el fomento de la capacidad de las poblaciones para el abordaje y la evaluación de los problemas del desarrollo y para la adquisición de conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos, en consonancia con el desarrollo sostenible.

Esta conferencia introduce una inflexión a la trayectoria histórica de la EA, pues es subsumida a través de todo el mandato, al incorporar en el capítulo 36 del Programa 21, la denominada “educación en materia de ambiente y desarrollo” (ONU, 1993, p. 422). Esta denominación, de acuerdo con Meira (2006), y Sauvé (1999) y Sato (2005) citadas por el mismo autor, trae consigo el anuncio de una “nueva” tendencia, señalando el camino de un reduccionismo paradigmático y sus consecuencias para los propósitos de transformación

social propios de la EA, en su momento, en desarrollo en las diversas regiones del mundo, particularmente en América Latina.

- Los compromisos de los diferentes gobiernos del mundo para incorporar el Programa en sus políticas a partir del consenso mundial y un compromiso político al nivel más alto sobre el desarrollo y la cooperación en la esfera del medio ambiente. Su ejecución con éxito incumbe, ante todo y, sobre todo, a los gobiernos. Las estrategias, los planes, las políticas y los procesos nacionales son de capital importancia para conseguir los logros esperados, por lo que la cooperación internacional debe apoyar y complementar tales esfuerzos nacionales.

En este contexto, el sistema de las Naciones Unidas tiene una función clave que desempeñar, e igualmente otras organizaciones internacionales, regionales y subregionales tienen que contribuir en esos esfuerzos. Asimismo, se debe alentar la participación más amplia del público y la participación activa de las organizaciones no gubernamentales y de otros grupos. Lo anterior, en el marco de la orientación fundamental de la Cumbre para su mandato, se considera como un hito para los propósitos de institucionalización de la EA.

2. *Foro Internacional de Organizaciones no gubernamentales (ONG) y movimientos sociales (Foro Global/Foro de la Gente)*: este evento sesionó paralelamente a las actividades formales previstas para el desarrollo de la Cumbre; sus resultados dieron lugar al contenido del denominado *Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global*.

En este contexto, la aproximación de la EA que emerge de este foro tiene una connotación altamente social y política, y una mirada educativa que: 1) trasciende la escolaridad a la formación ciudadana; 2) posiciona, desde sus dieciséis principios, la EA, ante todo, como un “acto político” movilizador de valores para la transformación social y democrática; es portadora, entonces, de un pensamiento crítico e innovador, necesario para avanzar en sus propósitos de formación de sociedades: ecológicamente armónicas, fundadas en la justicia social y generadoras de una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales comparten el planeta (Portal Río+20, 2011). Esta aproximación toma fuerza en el fortalecimiento y la consolidación de las dinámicas de la EA, instaladas en los diferentes países de América Latina, y particularmente en Colombia, con incidencia importante en las transformaciones que surgen del cambio constitucional, desde los propósitos de la institucionalización de la EA.

3.2.1.3. Tercera aproximación: Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente y la Sociedad: Educación para la Sensibilización del Público sobre la Sostenibilidad. Tsalónica, Grecia. 8 a 12 de diciembre de 1997

Esta conferencia, preparada por la UNESCO, estuvo orientada a destacar el papel de la educación y la sensibilización del público en favor de la sostenibilidad, además de considerar la importante contribución de la EA en este contexto y movilizar la acción para este fin.

La importancia de traer aquí la aproximación que emerge de esta conferencia está relacionada con la crítica obligada, por parte de la comunidad de la EA, y particularmente en América Latina, a la profundización de la inflexión de la trayectoria de la EA surgida del mandato de Río (1992): *reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible*. Esta inflexión se expresa tanto en su documento preparatorio: *Educación para un Futuro Sostenible: Una Visión Transdisciplinaria para una Acción Concertada* (ONU y UNESCO, 1997a) como en la definición de sus orientaciones para el lanzamiento de *la nueva propuesta de este organismo: incorporación del “desarrollo sostenible” en la educación (EDS)*.

Lo anterior, obedece más a los intereses políticos de este organismo que a las proposiciones que surgen de las reuniones preparatorias a la Conferencia (realizadas en las diversas regiones del mundo), o a las miradas del desarrollo de los países en relación con el ambiente y la educación, en el contexto de sus dinámicas sociopolíticas. Sin embargo, utiliza su crítica a los progresos “insuficientes” de la EA (ONU y UNESCO, 1997b, p. 1) para justificar su idea de subsumir esta educación en su nueva propuesta. Yace entonces un aspecto generador de una tensión entre el pensamiento, el conocimiento y las prácticas de la EA y la “nueva EDS”, base de la emergencia de un conflicto y del debate posterior de los actores de la EA en las diversas regiones del mundo (fecha del debate 1977-2005).

Para la comprensión de este conflicto cabe recordar que la EA tuvo su origen en el contexto de la crisis ambiental y sus preocupaciones por el deterioro del planeta (años 1970), fundamentadas en la crítica a las lógicas del desarrollo imperante y sus apuestas de crecimiento económico, con las consecuencias que ellas provocan —pobreza, inequidad, exclusión e injusticia social— y que hoy se reconocen como factores de insostenibilidad del desarrollo. Esta crítica se encuentra más próxima a una idea de sostenibilidad, que de acuerdo con Escobar (2010, pp. 118-119), incorpora como principios: la equidad, la libre determinación y la definición del ser. Esto último debe iluminar la construcción de una propia perspectiva del futuro, elaborada desde la visión cultural y las formas sociales de ser de los individuos y colectivos que constituyen el mundo plural de hoy.

En este contexto, la postura crítica de la EA se proyecta más abierta a la exploración de nuevas miradas del desarrollo, dado su enfoque enmarcado en los propósitos de transformación de la educación y de la sociedad; mientras que en la propuesta EDS (ONU y UNESCO) no existe de manera explícita una reflexión crítica al desarrollo imperante y, por ende, desde sus ideas simples

de sostenibilidad sus búsquedas en la educación son de carácter teleológico e instrumentalista. Esto último, tal vez, con la intención de este organismo de fortalecer el “anclaje operativo de la EDS” en las dinámicas de los países para “legitimar a través de la educación, la idea de que es posible mantener dentro de unos límites ecológicos tolerables, un ritmo de crecimiento económico considerado imprescindible para lograr a futuro, satisfacer las necesidades de toda la humanidad” (Meira, 2006, p. 46).

Dos conceptos en competencia: desarrollo y sostenibilidad, integrados en una sola expresión: *educación para el desarrollo sostenible* (EDS), se ubican en la base del conflicto que toma cuerpo en la Conferencia de Tsolónica (1997). Estos emergen con fuerza en la tensión generada entre la nueva EDS y la *educación ambiental*, la cual se expresa en las discusiones que, en la misma conferencia, dieron origen al debate que aún continúa latente:

1. La debilidad de una discusión eludida, de tiempo atrás, por la UNESCO, sobre los paradigmas que soportan los enfoques de los conceptos arriba mencionados y su incidencia en la concepción del tipo de educación que pretende el Programa 21 (capítulo 36), encarnado hoy en la EDS; y
2. La ausencia de una evaluación seria de los impactos de la EA para la toma de decisiones sobre la justeza de la propuesta EDS, o si solo era necesaria la realización de ajustes a la ya existente. Esta acción es reiterativa de este organismo frente a programas instalados en algunas regiones (América Latina), este es el caso del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) (1975-1995) que, de acuerdo con González y Arias (2009, p. 59), decide cerrar, luego de veinte años de desarrollo, sin que haya sido objeto de evaluación alguna.

La década de los noventa termina, entonces, con un conflicto instalado desde la dinámica de Tsolónica y la declaración de la EDS por parte de la ONU/UNESCO. De esta manera, se abren las puertas a un debate sobre los antecedentes y el devenir de las apuestas y proyecciones de la EA y la nueva propuesta (EDS) de este organismo, orientada a desarrollar el mandato de Río en lo relacionado con la “incorporación del desarrollo sostenible en la educación”. En este sentido, se muestran aquí algunos de los aspectos “clave” para el debate:

1. *La idea de desarrollo sostenible en la apuesta educativa EDS*, la cual es bastante cuestionada en el debate por quienes consideran que ella transmite el mantenimiento de la *racionalidad economicista desarrollista*, base de la crisis ambiental (Manifiesto por la EA, 2005, en: UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc], 2009, p. 36) y, por ende, de la inviabilidad del desarrollo actual: ecológicamente destructivo, éticamente injusto, económicamente desigual y culturalmente aniquilador (Novo, 2003, p. 8). Esta postura constituye un obstáculo para las nuevas propuestas de desarrollo autónomo o alternativo, deseables en los cambios hacia una apuesta de sostenibilidad: natural y socioculturalmente viable.

2. *La crítica a los desarrollos y logros de la EA y la justificación de la ONU/UNESCO para el lanzamiento de la EDS* desde supuestos generales sobre la EA, como son: *la no inclusión de lo social en sus desarrollos, y sus progresos insuficientes* en relación con el mandato de Río; desconociendo, de acuerdo con Jickling (2006, p. 66), el interés de la EA en las relaciones entre el medio ambiente y los problemas sociales a partir de una perspectiva crítica al desarrollo imperante; la que necesariamente incluye lo social y lo político: caso de América Latina y el Caribe (numerosos proyectos la concretizan).

Este debate dejó ver no solo las posturas frente a la EDS, sino también la confirmación de la existencia y la vigencia de la EA en las realidades de los diferentes países de América Latina, independientemente de la diversidad de denominaciones con las que ella aparece registrada en la variedad de documentos y, particularmente, en el informe UNESCO/Orealc (2009). Lo anterior, deja ver el convencimiento, compartido con Meira (2006), que dentro de la EA “[...] existen otras visiones, otras alternativas y otros paradigmas, más críticos y consecuentes con una construcción igualmente sustentable/sostenible, pero también emancipadora, equitativa y orientada hacia la justicia social del presente y del futuro de la humanidad” (p. 51).

3.2.2. La educación ambiental. Apuestas conceptuales y estratégicas, pertinentes para la interpretación de los contextos sociales y la comprensión de sus realidades ambientales

La educación ambiental (EA), de acuerdo con la Política de Educación Ambiental de Colombia (MADS y MEN, 2012), es “el proceso que le permite a los individuos y los colectivos, comprender las relaciones de interdependencia propias de la complejidad de sus contextos ambientales, a través del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural” (p. 29), para que a partir de la apropiación de sus realidades concretas —problemas ambientales prioritarios y de relevancia en la vida cotidiana— se puedan generar en ellos y en sus comunidades actitudes de valoración y respeto, por sí mismos y por el ambiente: *mirada axiológica*. Esas actitudes deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de vida y en una concepción de sostenibilidad, fundada en la perspectiva de un desarrollo acorde con las dinámicas locales, con claros referentes globales (Torres-Carrasco, 2002, p. 33).

El planteamiento anterior se ubica en el centro de la reflexión de la EA, dada su mirada conceptual y estratégica del manejo de la problemática ambiental; esto, teniendo en cuenta el cómo se aborda el estudio del problema ambiental y el para qué se hace EA, como también la manera en que se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y el nuevo tipo de sociedad que se quiere construir (MADS y MEN, 2012, p. 29).

3.2.2.1. La educación ambiental y su dimensión ética. Ubicación de un sistema axiológico pertinente a la visión sistémica del ambiente y la comprensión de la complejidad de las problemáticas ambientales

Es en el contexto de la complejidad ambiental, esbozada en el planteamiento anterior, que el apoyo de Goffin (1993), desde su perspectiva eco-socio-sistémica del ambiente, es relevante para la investigación, pues subraya la necesidad de favorecer “la adhesión colectiva, más ampliamente posible a una jerarquía de valores renovada, como se verá más adelante, susceptible de proponer y de justificar otros comportamientos y otras actitudes, más preocupadas por las situaciones críticas del ambiente y el desarrollo” (p. 73). En este marco, según el mismo autor, es indispensable que la educación ambiental:

[...] integre prioritariamente la reflexión y la discusión de los valores existenciales que se han de promover, asociados a un nuevo proyecto de sociedad, orientador de un tipo de desarrollo en el que la deliberación sea un imperativo; razón por la cual, la ética debe estar en el corazón mismo de esta educación. (Goffin, 1993, p. 76, trad. libre)

La problemática ambiental aquí se concibe como el resultado de una dinámica que refleja un tipo de organización particular de la sociedad, y una relación específica de esta organización con su contexto natural. Por esto, para entender la crisis ambiental es necesario mirar a “la sociedad que la produce y la padece” (MADS y MEN, 2012, p. 29), en referencia con sus dinámicas particulares de desarrollo, entendiendo que ella es inherente al modelo de desarrollo global que, como se vio en planteamientos anteriores, es el responsable del deterioro del planeta y de todas las formas de vida que interactúan con él.

Desde el punto de vista de la investigación, resulta indispensable, de acuerdo con la Política de Educación Ambiental (MADS y MEN, 2012, p. 29), abordar una perspectiva ambiental crítica, encaminada a repensar éticamente la sociedad en su conjunto y a entender que en esta dinámica no se trata simplemente de conservar y proteger la naturaleza para el modelo de desarrollo imperante, sino de construir una nueva realidad, un nuevo estilo de desarrollo que permita la manifestación de lo diverso en lo natural y de la pluralidad en lo social y en lo cultural, así como el desarrollo de potencialidades/capacidades individuales y colectivas, para lo cual la perspectiva axiológica del autor juega un papel importante.

3.2.2.2. La educación ambiental. Una apuesta para la transformación de la educación, del quehacer pedagógico, del pensamiento, y de la manera de acceder al conocimiento significativo de las realidades ambientales

Esta perspectiva se posiciona aquí como apoyo a las reflexiones críticas de la investigación, teniendo en cuenta la relevancia de su mirada sobre la formación de individuos y colectivos

comprometidos con la apropiación de conocimientos y su empoderamiento, en el marco de una cultura ética ambiental, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Sauvé (1997), la EA:

[...] privilegia, más allá de la simple transmisión de conocimientos, la construcción de saberes colectivos desde una perspectiva crítica; tiene por objeto el desarrollo de “los *saber-hacer*  tiles”, asociados con “los *poder-hacer* reales” y exige el desarrollo de una  tica ambiental que impregne la adopción de actitudes, valores y comportamientos. Visto así, ella prioriza el aprendizaje cooperativo en, por y para la acción ambiental. (p. 53)

Esta forma de entender la EA obliga, entonces, a fortalecer una visión integradora para la interpretación de la problemática ambiental, ya que esta no es solo el producto de la dinámica de la naturaleza, sino el resultado de sus interacciones permanentes con las dinámicas de los sistemas social y cultural. En este sentido, compartimos la idea de que educar con respecto a las necesidades de interpretación de un problema ambiental requiere del diálogo entre todos los puntos de vista, todas las perspectivas y todas las especialidades, “[...] entendiendo que es en este diálogo en el que convergen diversas aproximaciones que llevan a comprender la problemática ambiental como global y sistémica” (Torres, 2002, p. 33).

Es en el contexto de este pensamiento sistémico que Goffin (1993) aporta elementos importantes para la reflexión crítica de la investigación en materia de EA desde un *sistema ético construido* a partir de tres criterios: el humanismo: que se refiere a los comportamientos de los seres humanos, desde los cuales la  tica se construye por ellos y para ellos (campo de la reflexión crítica); el pragmatismo: la  tica tiene en cuenta el análisis de los fenómenos/problemáticas que afectan el ambiente y los medios requeridos para resolverlos; y el consenso: dado que en materia de ambiente las relaciones no son bilaterales (hombre-naturaleza), sino trilaterales: hombre-naturaleza-otros hombres, y en consecuencia es necesario tomar en cuenta los intereses y las necesidades mutuas (pp. 75-85, trad. libre). En el marco de estos criterios se ubican cuatro valores existenciales: “solidaridad, tolerancia, autonomía y responsabilidad (STAR)”.

Estos valores que constituyen la base axiológica del sistema son pertinentes al paradigma y el enfoque ético de la EA que acompaña las reflexiones de esta investigación. La solidaridad (S) se apoya en el reconocimiento del derecho fundamental de todos los hombres y los pueblos, a vivir en un medioambiente sano y de su condición de interdependencia con las demás formas de vida. La tolerancia (T) se apoya en el reconocimiento y la valoración de la diversidad de los individuos, las sociedades y las culturas; propugna por la cooperación en igualdad/equidad de condiciones. La autonomía (A), *condición de autenticidad*, se apoya en la capacidad de los individuos y de los grupos sociales para comprender su ambiente e interactuar con él; est  asociada al enfoque crítico (análisis) de las realidades y de los problemas ambientales (reflexividad) y a la toma de decisiones individuales y colectivas.

Finalmente, la responsabilidad (R) presupone la existencia de los tres valores anteriores, ella concierne a la relación con los demás, con las generaciones futuras y con la naturaleza, implica el respeto de la vida humana y la de los ecosistemas. *Es el principio que compromete a las personas y a las colectividades en relación con sus impactos sobre el medioambiente (acción colectiva).*

Vale la pena señalar la contribución de esta aproximación del autor para comprender la importancia de incorporar este sistema de valores en las apuestas que se movilizan a través de experiencias formativas en el campo de la EA. Estas enseñanzas están pensadas desde una visión sistémica del ambiente y el desarrollo (eco-socio-sistema), como es el caso del proceso de formación que acompaña la institucionalización de la educación en Colombia (estrategia de formación-investigación).

Una mirada pedagógica desde el sistema ético ambiental (STAR) y sus proyecciones hacia la formación del pensamiento ético-político en el marco de la educación ambiental.

En este contexto, el autor destaca algunos elementos de coherencia que ponen en valor su sistema STAR y su relación con la concepción y los propósitos formativos de la EA desde su mirada pedagógica, así: 1) (S) el carácter colaborativo de los proyectos de EA y su pertinencia en el contexto social: comunidades educativa y social; 2) (T) el espíritu de “apertura al otro” y su amplia acogida (inclusión) en el trabajo colectivo; 3) (A) la libertad de iniciativas de formación para el desarrollo del espíritu crítico, la creatividad y el fomento de los procesos personales de investigación y de acción; y 4) (R) el autor pone en relación los valores con la dinámica de *cogestión del conocimiento y la acción*, y promueve el compromiso personal y colectivo, desde su propio proyecto, en el seno de su comunidad, de otras o de los grupos sociales que son sus referentes más amplios. Esto, en función de su pertinencia sociocultural.

Es importante destacar que el sistema STAR ha sido estimado de gran interés para los propósitos del objeto de la investigación, como se verá en apartes posteriores de este texto (asociado a la noción de EA), pues desde la complejidad y potencia de su planteamiento se constituye en un marco fundamental para la apropiación y movilización de las intencionalidades de los proyectos, las estrategias y los procesos formativos de la EA; teniendo en cuenta su configuración como la base del horizonte axiológico que orienta la reflexión, las acciones y la toma de decisiones de los individuos y los colectivos, pues es útil para la resolución de los problemas ambientales que emergen en el contexto de sus realidades socioculturales: pensamiento ético-político (Goffin, 1993, p. 77).

3.2.3. Conceptos implicados en las aproximaciones de la educación ambiental en el marco de su perspectiva crítico-social y sus proyecciones hacia la apropiación de las realidades ambientales

Se presentan aquí, tres conceptos considerados esenciales para la construcción de las apuestas formativas, enmarcadas en la concepción emancipadora de la EA, como son: la *participación*, la *formación* y la *investigación*, de interés para nuestras reflexiones críticas, en relación con la complejidad de las realidades ambientales y la necesidad de avanzar en la construcción de procesos formativos que integren miradas plurales y multidimensionales para su conocimiento y comprensión, en el marco del fortalecimiento de la reflexión-acción de los individuos y colectivos, implicados en la toma de decisiones para la resolución de sus problemáticas. Estos conceptos, desde nuestro punto de vista, constituyen los ejes fundamentales para la construcción de los procesos de formación y de miradas críticas en el campo de la EA, dado su carácter movilizador de actores/agentes sociales y de sus acciones transformadoras de la diversidad de contextos socioculturales en el territorio, como se verá más adelante.

3.2.3.1. Concepto de participación: su incidencia en los procesos de apropiación del conocimiento y su proyección en la comprensión de las realidades ambientales/sociales

La participación, desde sus orígenes (Grecia, Atenas), ha estado asociada a la relación que se establece entre la ciudadanía y el Estado, a partir de sus intereses comunes, vinculados directamente a los asuntos públicos (Agudelo y Román, 2018, pp. 71 y 73). En este sentido, y teniendo en cuenta la evolución de esta condición en el contexto de la diversificación histórica de las dinámicas sociales, ha sido caracterizada por algunos de los investigadores en el tema como carente de una definición propia. De acuerdo con Dueñas y García (2012)⁵⁷, se reconoce la existencia de múltiples y variadas definiciones del concepto de participación, dada la ambigüedad con que se le trata recurrentemente y las limitaciones que de ella se derivan, para sus prácticas y procesos concretos. Esto contribuye a una sobrecarga valorativa que, según Baño (1998), da lugar a que esta se manifieste como un concepto “polisémico”.

El carácter polisémico de este concepto se expresa en la diversidad de ámbitos, campos y contextos a los que se encuentra asociado. Esto, en consonancia con Dueñas y García (2012, p. 6) se puede evidenciar en los siguientes ejemplos: *en el campo de la educación*, la participación social (Benavides, 2008) se relaciona con los compromisos familiares, sociales y gubernamentales para lograr ciertos fines. *En el ámbito del desarrollo local*, la participación comunitaria (Melucci, 1985) está relacionada con la integración de los individuos en la vida cotidiana en comunidad. *En el contexto de la acción pública*, la participación política (Sabucedo, 1996) se asocia a la posibilidad de los ciudadanos para incidir en la vida política. Y, en el *ámbito de lo ético*, la participación

⁵⁷ Este estudio corresponde a una investigación documental de más de diez años sobre la demarcación conceptual de los términos de participación y cultura de participación (Dueñas y López, 2012, p. 2).

ciudadana (Cordourier, 2008) asociada a la expresión de la cultura cívica y el compromiso solidario con la comunidad, para la corresponsabilidad en la realización del bien público.

Estos ejemplos permiten evidenciar, entonces, que el concepto de participación solo adquiere su identidad en la asociación con otros conceptos. De esta manera se define su capacidad de respuesta y su fortaleza reflexiva, así como sus posibilidades y proyecciones dialógicas, lo que nos permite ver que su intervención se relativiza dependiendo de su rol en los diversos ámbitos, campos o contextos en los cuales es incorporada como eje dinamizador de sus acciones, reflexiones y proyecciones en la toma de decisiones. Visto así, este concepto, en el marco del objeto y los propósitos de la investigación, está asociado a los campos de la educación y del ambiente, y por ende se encuentra estrechamente ligado a las dinámicas propias de la EA; entendiendo que esta última, desde su carácter emancipador, busca contribuir en los cambios profundos de la educación, el ambiente y el desarrollo y, en consecuencia, en los de la sociedad en su conjunto.

Es desde esta manera de ver la participación, que ella se posiciona como un concepto central para la acción dialógica y la reflexión crítica. Su incorporación en todos los procesos de formación, particularmente en materia de EA, se instala en el fortalecimiento de la diversidad de actores sociales implicados en el conocimiento y la significación de las realidades educativas y ambientales.

La participación: un proceso pedagógico que se ubica como eje fundamental para el fortalecimiento de los procesos formativos en el campo de la educación ambiental

La participación aquí se entiende como un proceso pedagógico que permite no solo la comprensión de una concepción amplia de la democracia, sino también la construcción de estrategias que la hagan viable. Esto, sin duda, implica el desarrollo permanente de un principio de *inclusión* (concepto) en todos los procesos formativos. Además, se orienta en *fortalecer la convivencia armónica* de los diferentes grupos sociales, por consiguiente, a cualificar positivamente sus interacciones con los ecosistemas en los cuales se generan sus propias dinámicas. Visto así, este concepto señala caminos que deberán ser *construidos colectivamente* y de *manera sistémica*, desde la familia, la escuela, el trabajo, la calle, el barrio, la localidad, entre otros, y el Estado, sin duda alguna (Torres-Carrasco, 2012, p. 121).

Es en este contexto que la EA puede considerarse como una invitación a reinventar el papel de padres, maestros, alumnos, trabajadores, vecinos, gestores y tomadores de decisiones, entre otros, y a perfilar una ética de la convivencia y de la responsabilidad: una ética ciudadana que reconozca la pluralidad, el carácter multiétnico, y que en consecuencia facilite una comunicación fértil y fluida, que contribuya de manera importante en la apertura de caminos y aproximaciones a la sostenibilidad ambiental y a los cambios fundamentales del mundo actual (Torres-Carrasco, 2012).

Lo anterior se reafirma aquí, desde la aproximación teórica de Sauvé (1997), cuando señala que la educación ambiental es esencial para el desarrollo de:

[...] la producción y difusión de saberes críticos, favorece el desarrollo de competencias éticas y estratégicas, y, estimula, orienta y sostiene la acción ambiental, alimentándose de ella misma, con el fin de contribuir en la solución de los problemas contemporáneos y la construcción de un mundo en armonía. (p. 101).

Esta perspectiva de la EA, deja ver que la apropiación de capacidades/competencias críticas por parte de la diversidad de individuos y colectivos, implica la toma de conciencia y la comprensión sistémica de sus realidades ambientales, a través de acciones participativas con implicaciones en las dinámicas ambientales y socioculturales en el territorio, como se presenta a continuación.

La cultura de la participación como contexto de la acción ambiental - eje de fortalecimiento de la ciudadanía para su intervención en los asuntos públicos (bienes comunes)

Desde esta mirada, y para los propósitos de la EA es importante señalar aquí, el valor de la participación en el campo de “lo ambiental”, la cual, de acuerdo con Santandreu y Gudynas (1998, citados en Rodríguez, 2021) se constituye en:

[...] una herramienta que le permite a la ciudadanía comunicar sus intereses, plantear objetivos comunes y promover la solidaridad a partir de la interacción entre los grupos de todos los sectores sociales y las autoridades. Además, genera una cultura de intervención en todos los asuntos que los pueden afectar y se fortalece el sentimiento de identidad y solidaridad colectiva. (p. 75)

Es en el marco de la *participación ambiental* que se expresa, entonces, la relación entre las situaciones ambientales en las cuales se desarrollan los individuos y los colectivos (contextos territoriales), y las problemáticas y conflictos que de ellas emergen, derivadas de la pluralidad de poblaciones a las cuales pertenecen y de sus prácticas socioculturales. Lo anterior incide de manera importante en sus concepciones de ambiente, y en consecuencia en su manera de aproximarse a la interpretación, la comprensión y la acción reflexiva para la intervención de sus propias realidades.

Visto así, la *participación en la acción ambiental* se posiciona como un eje central del sistema democrático, que permite garantizar los derechos individuales y colectivos, y en efecto, la inclusión de todos los sectores de la sociedad que —desde su complejidad y diversidad de formas de abordar la problemática— pueden intervenir en la toma de decisiones públicas respecto a la solución y prevención de conflictos de diferente naturaleza y a la construcción de una paz territorial ambiental (Rodríguez, 2021, p. 79).

En este planteamiento es posible reconocer los principales aspectos que permiten comprender la significación del contexto, natural y sociocultural, en la conformación de las realidades ambientales —sus potencialidades, problemas y conflictos— y su incidencia en la definición de las apuestas y concepciones de la EA, así como sus implicaciones estratégicas en el fortalecimiento de una *cultura de la participación*, la cual, en coincidencia con el pensamiento de Martín Barbero (1996), debe ser entendida como:

[...] el lugar donde se articulan los conflictos y en el que los diferentes significados adquieren un sentido, diferentes sentidos, porque no hay un sentido único, así como no existe el principio totalizador de la realidad social; lo que sí existen son articulaciones a partir de prioridades en la coyuntura, en la situación [...]. (p. 38)

El contexto cultural se posiciona aquí, como un aspecto esencial para los propósitos de la EA, en lo concerniente al fortalecimiento de la participación y su influencia en los cambios de sus realidades ambientales; entendiendo que ella, desde sus orígenes, ha estado asociada a las dinámicas socioculturales de los grupos sociales del territorio, y de suyo, es reveladora la manera como estos, a lo largo de su historia, han tejido sus relaciones para la resolución de sus problemas y para el manejo de sus espacios, físicos, geográficos y ambientales. Esto, desde nuestro punto de vista, permite reconocer que las formas de participación son tan diversas y complejas como la misma diversidad cultural de los contextos locales y regionales; en consecuencia, las acciones de gestión, así como las estrategias de intervención ciudadana, se orientan desde distintas concepciones y se acompañan de instrumentos muy particulares que confieren a estos grupos un carácter inherente a su propia identidad (Torres-Carrasco, 2002, pp. 105-106).

Desde nuestro punto de vista, la cultura de la participación se constituye en un marco de referencia obligado para la incorporación de este concepto, de manera pertinente, en los procesos de EA orientados a la formación de los actores institucionales, organizacionales, comunitarios y otros, como “agentes” de transformación social, dado su rol en la apertura de los espacios requeridos para la instalación de la acción dialógica, como eje estratégico en el fortalecimiento de sus capacidades/competencias, en cuanto al análisis y la reflexión crítica se refiere y en la construcción de alternativas para el manejo adecuado de sus propias realidades sociales; y, en consecuencia, su participación efectiva en la intervención y el fortalecimiento de las acciones ambientales.

Teniendo en cuenta la relevancia del contexto cultural, en el que se dinamiza la concepción y las prácticas de la participación, la acción dialógica, a nuestra manera de ver, se posiciona aquí, por un lado, como un factor fundamental de movilización de las maneras de ver, de pensar y de acceder al conocimiento, y por otro, como la base que soporta y consolida la dinámica participativa propia de los espacios formativos. Así, la EA se consolida a su vez como la apuesta técnico-política que pone en interacción los intereses y las formas de participación de estos actores, en la construcción

de propuestas de solución a sus problemáticas para la transformación de sus situaciones o de los conflictos ambientales (bienes comunes).

Esta perspectiva abre las puertas al conocimiento, a la reflexión crítica y al debate/deliberación, requeridos para la comprensión de las realidades ambientales, en todas sus dimensiones, por parte de estos actores y, por ende, a su capacidad de discernimiento sobre sus posibilidades de participación en la definición conceptual y estratégica para la organización de la acción colectiva y, en consecuencia, en la toma de decisiones: marco ético-político. En este sentido, la interacción de los procesos o las estrategias formativas en EA, *con las dinámicas socio-culturales de los diversos contextos locales/territoriales*, desde nuestro punto de vista, debe ser dialógica y conocedora profunda de sus realidades, con el fin de que se pueda establecer su apuesta con una sólida capacidad de movilización, que contribuya en su evolución sociocultural. Todo esto, desde las intencionalidades de fortalecimiento de los procesos de apropiación de las realidades y, en particular, las asociadas a los asuntos ambientales.

La participación: su relación con los procesos de apropiación del conocimiento y su proyección a la comprensión de las realidades ambientales

Destacamos aquí, dos nociones que se posicionan como componentes de esta relación: la *inclusión*, ubicada como principio fundamental del concepto de participación, y el *empoderamiento*, comprendido como el resultado del proceso de *apropiación del conocimiento* y su proyección en la comprensión y significación de la diversidad de contextos en los que interactúan los individuos y colectivos sociales, desde su doble rol, en el mundo natural (ecosistemas) y en sus dinámicas socioculturales, en el marco del desarrollo, la proyección y la sostenibilidad de su vida: configuración de la relación participación-apropiación.

La noción de empoderamiento es reconocida por diferentes autores especialistas en el tema como altamente compleja, por esto, de acuerdo con Oakley y Clayton (2003, citado por Costa-Neto, 2011) no existe una sola manera de definirla, en consecuencia, está abierta a múltiples interpretaciones sobre asuntos relacionados con problemáticas críticas del desarrollo social. Ella tuvo su origen en la década de los setenta en Estados Unidos (movimientos civiles: conquista de la ciudadanía plena, población afroamericana), pero es solo en la década de los noventa que emerge como un concepto importante en el discurso y en la práctica del desarrollo (Costa-Neto, 2011, p. 1). En estos escenarios este concepto se asocia históricamente a las ideas de *emancipación* que, desde la acepción moderna del inglés, según Susen (2015): “[...] comúnmente describe la transición de la heteronomía a la autonomía, de la dependencia a la libertad y/o a la autorrealización [...]” (p. 1024).

Visto así, el empoderamiento retoma importancia desde su relación con los propósitos de autonomía que comporta la EA, entendida como una apuesta de cambio o transformación de las

realidades locales y regionales del territorio, en el marco de la reflexión crítica sobre las problemáticas ambientales y su relación con el desarrollo imperante. Lo anterior, teniendo en cuenta las concepciones y prácticas que ella busca movilizar —a través de sus procesos formativos—, así como su incidencia en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial desde una de sus apuestas estratégicas más importantes, como el fortalecimiento de la interacción dialógica establecida con los actores que intervienen directamente en dichos procesos: *movilización de actores y escenarios de la educación ambiental*.

Esta perspectiva ubica el *concepto de apropiación* como el proceso que, en el escenario de la formación, permite desarrollar capacidades (competencias) para la aprehensión de las realidades sociales/ambientales por parte de la diversidad de individuos y colectivos inmersos en ellas. Lo anterior, desde nuestro punto de vista, fortalece su participación: *inclusión ↔ acción dialógica ↔ reflexividad*, y las posibilidades de empoderamiento: *autonomía y generación de “espacios de libertad”*⁵⁸ para la toma de decisiones frente a las situaciones que son de su interés y del interés común de aquellos que comparten sus contextos ambientales. Estamos ante un aspecto fundamental para la interpretación y comprensión de dichas realidades, en coherencia con la definición de la intervención de estos actores en la *acción ambiental* y sus proyecciones hacia la transformación social.

La convergencia de este núcleo de conceptos —base del pensamiento sistémico de la EA— es la que, desde nuestro punto de vista, va a determinar la vía de *inclusión efectiva* de la diversidad de actores en las acciones o los proyectos de incorporación de la EA en la vida del desarrollo local, y la *definición de estrategias* pertinentes a las necesidades de formación de estos actores para el *conocimiento sistémico y complejo* de las realidades sociales del territorio; así como la reflexión-acción requerida para el empoderamiento y fortalecimiento de su participación, en las discusiones/debates y en las deliberaciones sobre el manejo de los asuntos que directamente les conciernen en el campo del ambiente y la educación (bienes comunes). Todo lo cual contribuye en la configuración de la relación participación-apropiación, fundamental para los propósitos de la EA.

- ***La relación participación-apropiación: eje de los procesos formativos en materia de educación ambiental***
 - *Conceptos asociados a las dinámicas sociales y la construcción colectiva de apuestas pertinentes a la comprensión de las realidades ambientales: sistémicas y complejas*

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la relación entre los conceptos de *participación* y de *apropiación* se configura como uno de los *ejes estratégicos relevantes* para los propósitos de la EA (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y MEN, 2003, p. 106),

⁵⁸ “La libertad entendida como la posibilidad de decidir entre varias opciones” (Serrano-Caldera, 2003, p. 12).

lo cual resulta de interés para la investigación, teniendo en cuenta su importancia en la concepción e implementación de procesos que involucren, en sus apuestas de formación, la diversidad o la pluralidad de actores sociales (institucionales, no institucionales, comunitarios y otros) comprometidos con la transformación social. Esto último, desde sus posibilidades de influir en la construcción colectiva de propuestas asociadas al manejo adecuado de las *problemáticas del ambiente y el desarrollo*; las cuales, dada su complejidad, requieren de miradas sistémicas para su interpretación y comprensión y, por ende, para la significación de sus realidades concretas, aspecto asociado a los retos de la EA.

Este planteamiento, desde nuestro punto de vista, aporta elementos conceptuales y estratégicos significativos para *el fortalecimiento de una mirada sistémica de la educación ambiental* e incide en la necesidad del reconocimiento de la dinámica de *interacción* que se establece en los espacios de formación/investigación o de gestión, en los que convergen dichos actores, provenientes de la diversidad de contextos (técnicos, políticos, académicos y experienciales) relacionados con su “quehacer” cotidiano y que se inscriben en el campo de la EA. Estos contextos se ubican, entonces, como *fuerza privilegiada* para la obtención de información *in-situ* (indagación) —por parte de los mismos— relevante para su lectura crítica y su interpretación sistémica (integración de conocimientos, saberes y experticias) y, en consecuencia, para la identificación de las necesidades de formación asociadas a su rol⁵⁹, en el marco de sus compromisos y responsabilidades para la transformación de las realidades ambientales y sociales de los ámbitos local y territorial.

En este contexto, los actores que se posicionan en los “espacios de convergencia” arriba mencionados se perfilan como *agentes de transformación social*, pues, en concordancia con Giddens (2003), ellos son “capaces de intervenir en el mundo, y, desde sus dinámicas de interacción [influir directamente] sobre un proceso o un estado de cosas específicos” (p. 51). Lo anterior se entendería, en este caso, como la formación de personas relacionadas con su contexto sociocultural y natural: actores que tengan la capacidad de «obrar de otro modo» (Giddens, 2003, p. 51), es decir, de pensar, reflexionar, razonar y actuar con una lógica diferente a la del mundo convencional.

Aquí, las capacidades están relacionadas con la potencialidad y fortaleza de las *acciones* de estos actores para influir en asuntos que hacen parte de su interés común. Ellas constituyen el concepto de *agencia* (Giddens, 2003, p. 51) y nacen de la *aptitud de los individuos y colectivos* para cambiar la orientación de situaciones problemáticas que afectan su mundo social (Giddens, 2003, p. 51). Un ejemplo concreto de esto lo constituye la crisis ambiental, cuyos problemas se manifiestan en

⁵⁹ Este rol, se define en la Política Nacional de Educación Ambiental (2012) para los CIDEA y está orientado a “superar la atomización de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la educación ambiental y propender por su inclusión en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, teniendo en cuenta los perfiles ambientales locales y regionales a partir de la priorización de problemáticas y alternativas de solución” (p. 57).

sus propias dinámicas de contexto, como parte importante de la vida cotidiana, en todas sus dimensiones.

Este planteamiento reviste un interés para las reflexiones de la investigación, ya que es a través del desarrollo de estas capacidades que se fortalece el empoderamiento y la apropiación de las realidades ambientales por parte de estos actores. Este es un aspecto importante en la definición de sus acciones y de su movilización para la toma de decisiones frente a las alternativas de transformación de las mismas. Aquí, la concepción y los desarrollos de la EA tienen retos importantes en la formación de estos actores, cuya consecuencia ha de ser el desarrollo de potencialidades para el fortalecimiento de su capacidad de acción (agencia), mientras que la reflexión-acción se puede convertir en el eje de sus proyecciones conceptuales y estratégicas, como agentes de transformación social.

Los retos de formación arriba mencionados adquieren sentido desde el reconocimiento de las dinámicas de *interacción* (Giddens, 2003) que estos actores (agentes) establecen en el espacio social en el que convergen desde su interés común (asociaciones, organismos y organizaciones), y en el cual instalan sus diversas visiones, concepciones, conocimientos y prácticas, así como las acciones y reflexiones que les permiten fortalecer sus relaciones de *acción recíproca*, es decir, de: “[...]convivencia, acción conjunta y correlación de circunstancias con otros [...]”, desde la cual “[...] ejer[cen] influencia sobre ellos y a su vez recib[en] la de ellos” (Simmel, 2014, p. 103). Estas relaciones (*interdependencia*), desde nuestro punto de vista, son las que favorecen la producción colectiva de conocimiento y la creación de instrumentos pertinentes al “quehacer” específico de estos actores. Lo anterior, reviste un interés particular para las reflexiones de la investigación, en lo concerniente a los procesos de formación y gestión de la EA.

- *Conceptos asociados a la organización y consolidación del espacio de convergencia de los actores/agentes de transformación social. Un núcleo interaccional para la participación y gestión de la educación ambiental*

El núcleo de conceptos relacionados con las dinámicas arriba planteadas, son los que sirven de soporte a las acciones instaladas en el espacio de encuentro de estos actores/agentes y es el que, desde nuestra mirada investigativa, hemos denominado *núcleo interaccional*⁶⁰, entendiendo que es el que da lugar al *tejido de relaciones* establecidas entre estos actores, desde su quehacer específico, en el campo de la gestión de la EA⁶¹. Este tejido estratégico es el que, desde nuestro punto de vista, acompaña las dinámicas de las concepciones y prácticas de la participación y se posiciona como la base fundamental de su acción dialógica. Son, entonces, las acciones participativas de estos actores sociales, las que dan lugar a la *emergencia de espacios sociales*,

⁶⁰ Referente a un sistema abierto de interacciones sociales (enfoque interaccional).

⁶¹ En el caso colombiano, esto se expresa a través de: el Sistema Nacional Ambiental (SINA), la Política Nacional de Educación Ambiental, los CIDEA y demás instituciones departamentales con competencias y responsabilidades en materia de educación ambiental.

cuya organización adquiere un carácter sistémico, que consideramos, se aproxima al concepto de *Sistema Social* empleado por Giddens (2003); pues dichos espacios son portadores de algunas de sus *propiedades estructurales* (Giddens, 2003), en el marco de las cuales los individuos y colectivos pueden actuar con autonomía y libertad.

En este contexto, el núcleo interaccional en el caso de la experiencia de la educación en Colombia, es la base del fortalecimiento de la estrategia de formación/investigación, y lleva una relación importante: participación-apropiación. Vemos entonces un elemento fundamental de las proyecciones de la EA, cuyo fortalecimiento es de su interés en los procesos o las estrategias para su consolidación, y en consecuencia en la formación de actores/agentes desde la transformación social y la integración de individuos y colectivos.

3.2.3.2. El concepto de formación en la perspectiva de la educación ambiental: una apuesta de cambio en la educación y sus implicaciones en la transformación de la sociedad

La importancia de esta aproximación radica, por un lado, en su planteamiento sobre el papel de la EA *en la formación de los individuos y colectivos humanos* para la comprensión sistémica de las realidades naturales y socioculturales en las que se desarrolla la vida en todas sus formas. Esto, a partir de su ubicación como parte del “sistema ambiental”⁶² y el reconocimiento *de su doble rol* en el manejo de sus realidades ambientales. Por otra parte, en la apertura de espacios de conocimiento y reflexión crítica sobre las interacciones y los entramados de los diferentes grupos de la sociedad, y de las diversas culturas en las cuales se encuentran inmersos estos individuos/colectivos. Estas discusiones son imprescindibles para los propósitos de la EA, pues en ellas se constituyen escenarios de “diálogo” y de fortalecimiento de la participación, así como de intervenciones para fortalecer su relación con la acción ambiental (Torres-Carrasco, 2002, p. 34).

Consideramos importante precisar que es la comprensión de este doble rol la que va a permitir a estos individuos/colectivos ser conscientes de sus responsabilidades y compromisos, para la búsqueda de una armonía en el manejo de las situaciones y problemáticas ambientales, y, en consecuencia, para el fortalecimiento de las dinámicas de participación en los procesos de transformación de sus propias realidades (Torres-Carrasco, 2002, p. 34). De acuerdo con esta aproximación, se puede entender la educación ambiental (EA) como un proyecto de transformación del sistema educativo: del quehacer pedagógico y didáctico, de la aproximación a nuevas miradas del conocimiento y de nuevas apuestas para la formación de los individuos y los colectivos que hacen parte de la diversidad natural y la pluralidad sociocultural del territorio (MADS y MEN, 2012, p. 29).

⁶² El sistema ambiental se entiende aquí como el resultado de las “interacciones establecidas entre las dinámicas naturales, socioculturales” (MAVDT y MEN, 2003, p. 34), que se manifiestan en la diversidad de realidades construidas por los individuos y colectivos sociales, en tiempos y espacios concretos (contexto) y que se expresan en la diversidad de situaciones y problemáticas ambientales.

Esta perspectiva nos parece pertinente frente a las dinámicas sociopolíticas, propias de las comunidades y de la sociedad de la cual hacen parte los actores institucionales, no institucionales y otros, asociados a los procesos de la EA en el contexto de la pluralidad de las realidades del territorio, en razón a que sus planteamientos apoyan la reflexión crítica sobre los componentes esenciales de la estrategia de formación-investigación y su relación con el desarrollo de estos actores, para su “quehacer” como agentes de cambio de las realidades ambientales y educativas, al igual que su proyección como *dinamizadores conscientes de su papel transformador en la sociedad* (carácter emancipador). Caso particular es el de los actores de los CIDEA (Colombia), sujeto-objeto de formación, de interés para el objeto y los propósitos de esta investigación.

Visto así, ella es asumida por la investigación como una apuesta importante para la reflexión crítica y el diálogo necesario con otras perspectivas que contribuyen en la comprensión de la formación como un proceso permanente y progresivo que está siempre en relación con la educación como parte de la transformación del ser humano, para sus proyecciones y realizaciones en su contexto social particular.

La formación ambiental y su relación con la educación ambiental. Reflexiones críticas y proyecciones

En el marco anterior, Sauvé (1997) aporta algunos elementos importantes para la comprensión del concepto de formación y su relación con la EA cuando señala que la formación ambiental además de preparar a los individuos para el “saber-hacer”, es decir, para el desarrollo de habilidades ligadas a la resolución de problemas y la ecogestión, puede igualmente implicar en sus acciones ciertos aspectos del “saber-ser”. Estos puntos se amplían en la perspectiva de Hungerford y Trudi Volk (1990), citados por la misma autora, pues afirman que:

[...] en la formación, el desarrollo de conocimientos y habilidades puede influir, entre otras cosas, en la *interiorización* del centro de control de los acontecimientos y del comportamiento humano, y el sentimiento de poder hacer algo, que probablemente está relacionado con la motivación a la acción. (en Sauvé, 1997, p. 54)

Finalmente, y de acuerdo con Sauvé (1997), la formación ambiental puede contribuir, también, al desarrollo del espíritu crítico y de la autonomía (p. 54, trad. libre). Este planteamiento es de nuestro interés particular, pues la relación que se establece entre el concepto de formación y la concepción de la EA (carácter emancipador), en el caso de Colombia, es asumida por la investigación para la comprensión de la estrategia formativa de los actores que conforman los CIDEA, en el marco de su rol en el proceso de apropiación e institucionalización.

De este planteamiento podemos inferir que la formación de estos actores, en materia de EA, contribuye a la disposición de compromisos con la “acción ambiental”, es decir, aquella que está ligada a la participación individual y colectiva para el manejo de conflictos y situaciones

ambientales, así como para la toma de decisiones frente a su resolución. Esta manera de comprender la formación permitiría cambios sustanciales al concepto convencional — comúnmente asociado a la *capacitación/habilitación*— dada su asociación a procesos educativos de mayor amplitud conceptual y estratégica, orientada, en último término, a la constitución de la persona y a su posicionamiento en el mundo social y político (Vargas-Guillén, 2007, citado por Vargas, 2010, p. 154). Lo anterior estaría relacionado directamente con el “saber-ser”, así como con la toma de decisiones para su participación en la acción ambiental (saber actuar).

El concepto de formación y su relación con el conocimiento: comprensión de las realidades ambientales como sistémicas, en el marco del pensamiento complejo. Retos para la educación ambiental

En este punto consideramos indispensable retomar la aproximación asociada al pensamiento de Morin (2002), teniendo en cuenta los dos cambios estructurales incluidos en su propuesta: el cambio de pensamiento —pensamiento complejo— y el cambio paradigmático —complejidad. Pensamos que estas perspectivas son trascendentales para avanzar hacia los cambios profundos de la educación, en el marco de sus apuestas de transformación social. En este sentido, consideramos relevante su apoyo para las reflexiones críticas, en lo concerniente a los retos de la EA y sus implicaciones en los cambios de carácter conceptual, estratégico y axiológico, requeridos para la profundización de la formación del pensamiento ambiental desde su complejidad, a saber:

De carácter conceptual: las maneras de ver, acceder y aproximarse al “conocer” (qué, cómo y para qué) desde las búsquedas de: *una nueva concepción del proceso de conocer en/y para el contexto*, es decir, de miradas alternativas para la construcción de un conocimiento pertinente a la comprensión, la significación y el sentido de las realidades ambientales, para la diversidad y la pluralidad sociocultural instaladas en el territorio.

De carácter estratégico: el tránsito de una mirada unidimensional (disyuntiva/disciplinar) a una mirada multidimensional (conjuntiva/interdisciplinaria) del conocimiento, desde la necesidad de poner en convergencia los saberes o los conocimientos requeridos para la interpretación de fenómenos, situaciones y problemáticas que surgen de la diversidad de realidades ambientales, en las cuales se encuentran inmersos los individuos y colectivos en sus propios contextos sociales.

De carácter axiológico: la reflexión crítica sobre la concepción ética de la EA, considerada de la mayor importancia para la investigación de importancia fundamental para la investigación. No puede haber ningún proyecto, proceso o acción ambiental sin una mirada ético-política desde la cual los valores existenciales sean incorporados como eje fundamental de la búsqueda de sentido y de significación de la vida; y, en el caso particular, del reconocimiento y valoración de las apuestas alternativas al desarrollo imperante, en la vía de avanzar hacia nuevas apuestas de sostenibilidad ambiental. Estas últimas, orientadas a las transformaciones estructurales de la educación, de la cultura y de la sociedad en su conjunto, como se vio en párrafos anteriores.

- *Nuevas miradas a los procesos de formación para la transformación de las realidades ambientales/sociales: El conocimiento, base fundamental de la concepción, desarrollos y proyecciones de la educación ambiental*

A *nivel conceptual*, el conocimiento se ubica como factor de empoderamiento en relación con los procesos de apropiación de las realidades ambientales. Empoderar individuos/colectivos, desde los propósitos de formación de agentes de transformación social, conlleva implicaciones en el fortalecimiento de las diversas dimensiones de su desarrollo, entre ellas, la dimensión social, la dimensión política y la dimensión ética. Esta postura es de interés para nuestra mirada sobre las apuestas de la EA, dada su pertinencia para la formación y el desarrollo de capacidades de estos actores, las cuales se encuentran encaminadas a la consolidación de su reflexión crítica, la argumentación y la toma de decisiones (ejercicio de autonomía) frente a situaciones, problemáticas y conflictos de interés común, como son los relacionados con las dinámicas ambientales.

En este contexto, consideramos que el “conocimiento multidimensional y poético” al que hace referencia Morin (2002, p. 49), se perfila como pertinente para los procesos formativos encausados a la interpretación de la problemática ambiental. Esto en razón a que se propicia la innovación de espacios participativos que ubiquen el *diálogo* como eje de la articulación de saberes y conocimientos (disciplinarios y otros) asociados a la comprensión de las realidades ambientales, objeto de la EA. Por ende, se ubica la interdisciplina y la transversalidad como estratégicas, en oposición a la tradición simplificadora del pensamiento, de la modernidad, pues el pensamiento complejo busca “[...] rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador” (Morin, 2002, p. 49), propio de la educación convencional.

Esta concepción del conocimiento es portadora de elementos de innovación en las perspectivas de la formación en EA, dadas sus implicaciones en la emergencia de nuevas formas de razonar y de nuevas lógicas del pensamiento (Morin, 2002), pues están acordes con los cambios en las maneras de pensar de los diferentes grupos socioculturales sobre sus interacciones con el ambiente y su rol en la solución de sus problemáticas, y en la transformación de los valores y los comportamientos, en referencia a la valoración de “sí mismo”, “del otro” y de “lo otro”. Esto, considerando que, en la actualidad, de acuerdo con Goffin (1998) “[...] las necesidades de mejoramiento del ambiente, requieren del acompañamiento de un cambio de mentalidad de los actores/agentes sociales, desde una ética de solidaridad y de responsabilidad mayores” (p. 222, trad. libre).

A *nivel estratégico*, esta perspectiva, desde los dos cambios fundamentales que propone Morin (2002): pensamiento complejo y paradigma de la complejidad, obliga a volver la mirada sobre las búsquedas de apropiación de las realidades sociales, lo cual, según Giddens (1987, citado por Boutet, 2004) “[...] evoca la necesidad de un reequilibrio de los paradigmas, entre aquel del conocimiento y de los objetos, y, aquel del entendimiento y de la intercomprensión entre sujetos

que poseen una capacidad reflexiva con relación a sus acciones” (p. 39). Esto, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Morin (2002):

[...] la complejidad afecta sobre todo a nuestros esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología [...] Debemos hablar de pensamiento complejo porque nos introducimos en una epistemología de segundo orden [...] cuyo esfuerzo se oriente, no tanto al estudio de los sistemas observados, como a las dinámicas reflexivas. (pp. 46-47)

Esta perspectiva es considerada pertinente para las reflexiones de la presente investigación, en referencia a que, con su apertura a la comprensión del ambiente y sus realidades, como sistemas pluridimensionales en permanente transformación, los individuos y colectivos forman parte integral de sus propios contextos naturales y socioculturales, como constructores que son del territorio. Este es un aspecto que incide en la incorporación del enfoque hermenéutico en las estrategias de la EA, desde sus búsquedas de formación para la comprensión del sentido y la significación de la vida como el referente mayor de la concepción y los propósitos de la sostenibilidad ambiental.

Es importante destacar que el concepto de comprensión lo asumimos desde la concepción participativa de Bultmann: como un diálogo que se posiciona como factor relevante de la interpretación, y, en consecuencia, fundamental en los procesos intersubjetivos (intercomprensión) (Bultmann, en Grondin, 2008, p. 66). Yacen conceptos de la hermenéutica que, desde nuestra mirada, contribuyen en los procesos de *apropiación del conocimiento* y su proyección en *la significación y el sentido de las realidades ambientales* para los diferentes grupos sociales del territorio, en el marco de su diversidad cultural y, por ende, de interés para la formación en EA.

A nivel *proyectivo*, esta perspectiva requiere la disposición de los actores institucionales, organizacionales, comunitarios y otros, relacionados con el quehacer de la educación y la dinámica de formación que, en el marco del pensamiento complejo, conlleva la pluralidad de dimensiones del conocimiento asociado a la interpretación y la comprensión de las realidades ambientales y la necesidad de abrir espacios de convergencia de conocimientos y saberes, que favorezcan la construcción del pensamiento ambiental, en relación con las apuestas y los desarrollos de experiencias formativas, que como la de la *estrategia de formación-investigación-CIDEA* en Colombia están empeñadas en los cambios fundamentales de las apuestas educativas, de gestión ambiental y de transformación de las realidades locales, en el contexto de la formación de las políticas públicas, y de la apropiación e institucionalización de la EA.

Retomando la experiencia de Colombia, y sus apuestas conceptuales y estratégicas orientadas a la formación de los actores CIDEA en el contexto del reto que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental (2012), es posible pensar que los CIDEA, a través de su historia, hayan

podido catalizar la mirada emancipadora (libertad y autonomía) de la EA, presente en las visiones, las concepciones y las acciones formativas implementadas para su consolidación como espacios de conocimiento, de reflexión, de acción colectiva y de comunicación, entre otras. Su carácter interinstitucional/intersectorial y sus características como configuradores de espacios para la discusión y el debate, así como para la conformación de contextos de participación en la producción de conocimiento significativo, en su quehacer técnico-político, contribuyen a la búsqueda de sentido para la comprensión del contexto de la EA en el ámbito territorial.

La relación formación-investigación: base de la estrategia formativa en educación ambiental para los actores/agentes de transformación de las realidades ambientales en el territorio.

La concepción de investigación, en complementariedad con la formación, enfatiza en un ejercicio de reflexión crítica que posibilita la lectura de las dinámicas ambientales, la identificación de los factores movilizados de conocimientos, saberes y prácticas instalados en ellas, y a la vez, proporciona información para el diseño y la implementación de propuestas pedagógico-didácticas, con la capacidad y potencia necesarias para las transformaciones del pensamiento y la acción, en el marco de las apuestas de una cultura ética ambiental sostenible para el país (MADS y MEN, 2012, p. 23).

Esta perspectiva ubica como su eje fundamental la relación formación-investigación, e incide de manera importante en la transformación de las concepciones, visiones y formas de ver e interpretar los conceptos de ambiente, desarrollo y educación ambiental (propios de las representaciones sociales de los individuos y colectivos), que se instalan en la diversidad de contextos socioculturales del territorio. Estas representaciones, de tiempo atrás, han presentado obstáculos en los procesos de apropiación de conocimiento y se han orientado a la comprensión de la complejidad de la problemática ambiental.

3.2.3.3. La investigación en educación ambiental. Aproximaciones asociadas a las reflexiones sobre su proyección hacia los procesos formativos

Retomamos aquí, algunas perspectivas consideradas relevantes para la reflexión sobre las experiencias de investigación asociadas a los procesos formativos en el campo de la EA, que sirven de apoyo a nuestra mirada crítica, sobre la experiencia de formación y por ende, nuestra aproximación a la investigación en EA; teniendo en cuenta que la EA es un proceso de múltiples cambios (Sauvé, 1997, p. 291), dada la complejidad de las problemáticas que aborda, derivada de la diversidad de realidades ambientales (contextos naturales y socioculturales) y la pluralidad de actores implicados en ellas.

En este contexto, coincidimos con la mirada de Ian Robottom y Paul Hart (1993), en sus críticas a los límites de la investigación positivista en educación y en EA, cuando afirman que debido a la extrema complejidad de su objeto de estudio (la red de relaciones persona-sociedad-medio

ambiente), la investigación en EA no puede limitarse a una ontología realista, a una epistemología objetiva, ni a una metodología cuantitativa. Por tanto, estos autores proponen el desarrollo de una investigación interpretativa y crítica, que tenga en cuenta el carácter contextual, experiencial, subjetivo y único de las realidades y de las situaciones pedagógicas estudiadas, y, sobre todo, que favorezca las necesarias transformaciones sociales y educativas implicadas en la EA (Citado por Sauv e, 1997, p. 294) (trad. libre). Planteamiento que compartimos, dada su afinidad con los retos, prop ositos y proyecciones de la presente investigaci on.

La importancia de esta mirada, est a relacionada con la posibilidad de la estrategia de formaci on-investigaci on del *Programa-MEN*, de catalizar los aspectos fundamentales, antes mencionados, y ponerlos al servicio de nuevas miradas de investigaci on y de formaci on de agentes de transformaci on de las realidades locales y regionales en el campo de la EA; es decir, una estrategia capaz de contener todo lo que se necesita para aproximarse al conocimiento multidimensional y el pensamiento complejo en los escenarios que le son propios: caso particular de los escenarios construidos por los doce CIDEA, que configuran la experiencia situada objeto de la investigaci on.

En este contexto, la mirada de Scott y Oulton (1999) es de la mayor importancia para nuestras reflexiones críticas, dado su énfasis en la necesidad de una metodología de formaci on-investigaci on de carácter multidimensional, pertinente a la complejidad de la investigaci on en materia de EA, reconociendo que ella se deriva de la relaci on educaci on y ambiente, y por tanto es portadora de ideologías que “deben ser repensadas para reflejar las comprensiones plurales” (p. 40). Aspecto relevante para el análisis e interpretaci on de procesos de formaci on-investigaci on orientados a la incorporaci on de la EA en la diversidad de dinámicas del desarrollo local y territorial, que reconozcan la diversidad/pluralidad de actores comprometidos con los cambios sustanciales del ambiente y la educaci on, en la vía la transformaci on social.

Estas aproximaciones, a nuestra manera de ver, contribuyen a la justificaci on de la necesidad de incorporar un componente investigativo en las “experiencias situadas”, que acompañe su lectura contextual permanente; desde el reconocimiento de su papel en la apertura de posibilidades para el diálogo interdisciplinario, que la complejidad de los sistemas ambientales exige para su interpretaci on y, enfatizando en que el reconocimiento y compresi on del ambiente debe ser objeto y escenario permanente de la acci on formativa del campo de la EA. Esto último en el caso de la experiencia colombiana, es asumido a través de los CIDEA (objeto de la investigaci on).

Esta manera de ver la acci on formativa de la EA, desde sus retos para la compresi on del ambiente implica entrar en el conocimiento de los marcos epistemológicos y socioculturales, en los cuales se producen las lecturas de las experiencias y, desde los cuales ellas se incorporan en las diferentes dimensiones del desarrollo (político, ético, est tico, científico, tecnológico, entre otros). Aspecto que, desde la investigaci on, consideramos importante para la elaboraci on de estrategias más contundentes en el fortalecimiento de las interacciones entre los mecanismos de apertura y la

puesta en escena del mencionado diálogo; teniendo en cuenta tanto los referentes teórico-conceptuales, que dinamizan la experiencia concreta (campo empírico), como los resultados de la producción de la comunidad científica en el tema y los referentes universales de la investigación.

Una mirada a los aspectos pedagógico-didácticos implicados en la construcción de una concepción de formación-investigación en el campo de la educación ambiental

Destacamos aquí, una aproximación teórica sobre el constructivismo y su pertinencia en los procesos formativos, orientados a la interpretación y la significación de las realidades de la interacción social en el territorio (Bruner, 1991); aproximación que consideramos relevante para el desarrollo pedagógico/didáctico de la EA, tomando como base sus apuestas conceptuales y estratégicas, presentes en sus propósitos de apropiación del conocimiento para la comprensión de las realidades locales, educativas y ambientales, en el marco de la transformación social del territorio. En este contexto:

- Un enfoque pedagógico-didáctico constructivista, se posiciona como pertinente para dichas intencionalidades, dado que, desde sus retos de construcción de conocimiento significativo, permite a los individuos y colectivos, avanzar hacia la resignificación de sus realidades ambientales y educativas, desde su énfasis en el diálogo de saberes y conocimientos (Científicos, tradicionales y cotidianos, entre otros) sustanciales para la lectura crítica de los contextos naturales y socioculturales particulares; así como para el desarrollo de propuestas de intervención pertinentes a las necesidades de cambios conceptuales, orientados a las transformaciones esperadas en términos de movilización de representaciones sociales y empoderamiento de actores y escenarios de la EA: *apropiación del conocimiento para la interpretación y comprensión de las realidades locales*.
- Dos ejes posibilitan su instalación en el terreno de la acción local, en el que tienen concreción las experiencias educativo ambientales, en el marco del desarrollo territorial, como son la investigación (reflexión crítica) y la intervención (acción) en el terreno concreto en el que se produce la problemática ambiental, y desde el cual surgen las necesidades de formación, en materia de EA, de los actores/agentes comprometidos en la transformación social/ambiental del territorio. Estos últimos, con capacidades para la toma de decisiones y el fortalecimiento de la interacción con sus realidades educativas y ambientales (pluralidad, multiculturalidad).

Visto así, el trabajo pedagógico-didáctico implica un ejercicio permanente del enfoque hermenéutico que comporta, como su eje fundamental, la acción dialógica. Aspecto importante para nuestra mirada, en razón a que es ella la que incide en la relatividad del conocimiento, desde el cual, la interpretación y comprensión del contexto ambiental, se hace posible a través de la reflexividad de los individuos y los colectivos inmersos en él. Lo anterior, nos permite afirmar que, en las propuestas de formación en EA, reflexividad y apropiación van de la mano, y destacar desde nuestro interés que, es en el contexto de esta relación que emerge la necesidad de incorporar en los procesos formativos, elementos de carácter axiológico, orientados, además, al mejoramiento

de la capacidad crítica de los mencionados individuos/colectivos, en la idea de avanzar hacia la formación del pensamiento complejo; el cual consideramos pertinente para la comprensión sistémica y multidimensional del mundo ambiental.

Es de interés para la investigación, precisar que en la formación para el pensamiento complejo “el cómo se aprende” no ha sido trabajado profundamente en las dinámicas educativas propias del conocimiento de la modernidad; razón por la cual, desde una mirada de la EA como una apuesta técnico-política y pedagógica, es indispensable abordar, en términos de Escobar (2007), el mundo de lo semiótico para avanzar en la construcción de un sistema de conocimiento alternativo, pertinente a los procesos de significación y resignificación del sentido que tienen las realidades ambientales, para los individuos y colectivos de los diferentes grupos sociales, en el contexto de la pluralidad de sus culturas.

En el marco de los anteriores planteamientos, presentamos las perspectivas que consideramos relevantes para la formación ambiental de una nueva ciudadanía asociada al concepto y prácticas de la sostenibilidad ambiental; las cuales incorporan nuevas intencionalidades, en el contexto de la democracia participativa, como es el fortalecimiento del concepto y prácticas de la deliberación como un eje fundamental para la formación, que consideramos pertinentes a la concepción crítico-social de la EA; todo lo cual es considerado de interés para nuestras reflexiones.

3.2.3.4. Retos y desafíos de la educación ambiental, de la formación ciudadana. Apuestas y proyecciones que configuran el contexto de transformación de la sociedad

Destacamos aquí algunas perspectivas relevantes para la formación de una nueva ciudadanía; teniendo en cuenta que ellas incorporan novedosas miradas en el marco de las diversidades y pluralidades socioculturales, consideradas pertinentes para la concepción crítico-social de la EA, así como para su fortalecimiento y proyecciones a la transformación de las realidades de los individuos y colectivos que configuran las dinámicas territoriales. Ellas son portadoras de elementos significativos, para la interpretación y comprensión de las situaciones y problemáticas sociales; y, particularmente aquellas asociadas al ambiente y el desarrollo, entre los que se destacan la importancia de la singularidad de las experiencias sociales/ambientales y de los sujetos comprometidos en ellas.

En este contexto retomamos tres aproximaciones teórico-conceptuales que contribuyen a las reflexiones de la investigación, relacionadas con los retos de la EA en la construcción de la nueva ciudadanía requerida para la transformación de la sociedad en el contexto contemporáneo, caso particular del contexto sociopolítico colombiano; ellas son:

1) la formación para la ciudadanía social, desde el posicionamiento de la deliberación como eje de la participación democrática, 2) la educación ambiental como apuesta política para una cultura ambiental sostenible, y 3) la eco-ciudadanía como una dimensión política de la educación

ambiental. Ellas están relacionadas con el carácter emancipador de la EA, y sus impactos en el fortalecimiento de la acción local, desde la consolidación de espacios en los que la convergencia de actores institucionales, organizacionales y comunitarios, sea un factor determinante para la instalación de procesos participativos, favorables a la apropiación de la mirada crítica y reflexiva de la EA; así como al empoderamiento de estos actores para su reflexividad sobre el ejercicio consciente y responsable de su quehacer ciudadano, en la vía de avanzar hacia la transformación de la cultura ambiental de la sociedad.

La formación para la ciudadanía social, desde el posicionamiento de la deliberación como eje de la participación democrática

Hacemos énfasis aquí, en los autores que integran el grupo denominado *el giro deliberativo de la democracia* (Cortina, 2007), entendiendo que el eje fundamental de su pensamiento es el concepto de *deliberación*, definido como un proceso de legitimidad de la democracia que descansa en la capacidad y oportunidad que tengan los sujetos de las decisiones colectivas, de participar en deliberaciones efectivas (argumentaciones, debates, discusiones y otros). Aquí, la justificación debe ser una exigencia, para que la gente pueda aceptarla mediante su reflexión (Dryzek, 2000, pp. 1-7, citado en Cortina, 2007). Este concepto, a nuestra manera de ver, es el que abre la entrada al reconocimiento de las diversidades y pluralidades, ecosistémicas, sociales y culturales, y, por ende, desde nuestro punto de vista, viabiliza la resignificación de la idea de territorio como una construcción social; contexto importante para la interpretación de las realidades ambientales.

Esta aproximación retoma importancia para la formación de una nueva ciudadanía, en el marco de las intencionalidades y alcances de la EA, entendida en el caso colombiano como una apuesta política. Coincidimos así, con la concepción de “ciudadanía social” de Cortina (2007), cuando afirma que en ella la deliberación pública debe ser un requisito indispensable para la participación de los ciudadanos, desde la comprensión de la democracia como “el gobierno del pueblo”; entendiendo que, de acuerdo con la misma autora “[...] el proceder deliberativo es inexcusable en el mundo democrático y debe ser desarrollado desde principios de reciprocidad, publicidad y responsabilidad; así como desde la libertad y la igualdad de oportunidades básicas [para todos los ciudadanos de una sociedad]” (Rubio, 2005, citado en Cortina, 2007, p. 157). Aspecto que, desde nuestro punto de vista, debe permear los procesos formativos en el campo de la EA (formal y no formal, entre otros).

Esta mirada, resulta indispensable para la investigación, dado que la democracia participativa, conlleva principios y conceptos esenciales para la transformación de la sociedad, relacionados con la formación de una ciudadanía participativa y consciente de su rol en el manejo de los asuntos comunes —individual y colectivamente—. Ciudadanía centrada, no solo en los derechos fundamentales (humanos), sino también en los *derechos* económicos, sociales y culturales (Cortina, 2009, p.67), lo cual, en el caso de Colombia, se complementa y amplía, desde la inclusión

de los “derechos ambientales y colectivos”, en su apuesta constitucional —democracia participativa— y sus proyecciones, hacia el fortalecimiento de la relación: Estado-sociedad civil, en el marco de la transformación social. Este último aspecto relevante para la profundización del concepto de deliberación en los procesos de formación ciudadana (educación ambiental).

Desde este contexto, nos parece del mayor interés retomar los retos de la educación en lo concerniente a la formación de una nueva ciudadanía, fundada en el fortalecimiento de conceptos y prácticas de “participación”, significativos para la transformación de la cultura ciudadana, instalada en los diferentes contextos naturales y socioculturales que caracterizan la diversidad territorial. Lo anterior, con implicaciones en la construcción de una nueva mirada, que de acuerdo con Castoriadis (2002, citado por Hurtado y Alvarado, 2007, p.88), tendría que posicionarse como: Una “*educación para el gobierno de la sociedad*” y que, desde la nueva concepción de Estado prepare a los ciudadanos para su inclusión efectiva en la toma de decisiones sobre problemas que comúnmente los afectan; ejemplo, aquellos relacionados con el ambiente y el desarrollo, asociados siempre a los bienes comunes. En la idea de esta mirada, consideramos que la EA debe ser posicionada como la conciencia crítica de la educación convencional actual para su resignificación y sentido, desde el reconocimiento de la pluralidad cultural.

La formación en materia de educación ambiental y su proyección hacia la construcción de una cultura ambiental sostenible

En el contexto anterior, la concepción de formación para una ciudadanía responsable en el marco de una cultura ambiental sostenible, es asumida por la investigación, en concordancia con los postulados que hacen parte del proceso de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental-MEN, como una mirada reflexiva y crítica que favorece el diálogo permanente entre las diferentes instancias, y, los diferentes sectores y actores comprometidos en las dinámicas del desarrollo local —actores gubernamentales, no gubernamentales, comunitarios y otros— relacionados con los movimientos sociales que se dinamizan en los contextos particulares del territorio.

Para avanzar en este sentido se ubica como horizonte educativo, la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con capacidades para comprender las dinámicas de contexto, en las cuales se encuentran inmersos y desde las cuales construyen su mundo; así como para reconocerse como parte integral del ambiente y de sus problemáticas, y, como parte también de sus posibles soluciones. La ciudadanía que tendrá que ser preparada para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones, y, por ende, en la gestión ambiental:

“ha de ser respetuosa de sí misma, de los otros y de su entorno; tolerantes, solidarios y hábiles en la búsqueda de consensos para la resolución de conflictos; con un alto sentido de pertenencia a su región y a su país, y, con suficiente claridad sobre su papel en la

construcción de la nueva sociedad, responsable y sostenible [...]”. (MADS y MEN, 2012, p. 27).

Lo anterior, entendiendo que la mención de un nuevo ciudadano o de un cambio cultural no significa una ruptura radical con el pasado, y que es urgente darle nueva vida a valores fundamentales, en el contexto de una cosmovisión secular, para iniciar el camino de una reinención colectiva de las formas de leer la realidad, de participar, de hacer la gestión, de organizar la planeación, de ejecutar las diversas actividades del desarrollo de los diferentes países del mundo, y, en un contexto más general, de establecer relaciones entre los individuos y los colectivos de una comunidad; además, de interactuar de manera cualificada con el sistema natural en el cual desarrollan y retroalimentan su vida. Esto, desde una concepción de sostenibilidad que ubique como elementos centrales de proyección *la vigencia y la permanencia de la diversidad natural y sociocultural en el planeta* (Torres-Carrasco, 2012, p. 120).

Se destaca aquí, la necesidad de incorporar perspectivas multi/pluridimensionales para la ampliación y profundización del trabajo analítico e interpretativo de la experiencia de la Política pública para las nuevas necesidades de transformación de las realidades sociales, en todas sus dimensiones. Lo anterior, es de interés para nuestro objeto de investigación, dada la emergencia de la Política Nacional de Educación Ambiental, en el seno de las transformaciones de la mirada de la política pública (dimensión ambiental); entendiendo que sus dinámicas, están directamente relacionadas con los contextos particulares del territorio, en los cuales tienen lugar sus desarrollos en el más alto nivel de concreción de las nuevas miradas de descentralización y autonomía regional: espacios-escenarios locales y, dinámicas educativas y ambientales inmersas en ellos.

La formación para la Eco-ciudadanía, entendida como la apuesta política de la educación ambiental para el fortalecimiento de la acción local

Esta perspectiva es asumida como un apoyo teórico-conceptual a la reflexión crítica de la investigación, relacionada con el rol de la formación de los actores sociales vinculados a los procesos de apropiación de la EA, entendida como una dimensión de la educación y, a la vez, como una apuesta política comprometida con la acción ambiental de la ciudadanía, en el marco de la transformación de las actuales realidades sociopolíticas, en las cuales se encuentran inmersas las problemáticas ambientales/sociales, que se expresan en todas las dimensiones del desarrollo.

En este contexto, coincidimos con la perspectiva de Sauvé (2017b), cuando plantea que educar a la ciudadanía, en el marco de la eco ciudadanía, tiene por objeto contribuir en su formación para el aprendizaje de la convivencia en la “ciudad humana”, porque entendemos que se trata entonces, de una educación política cuyo referente es la toma de responsabilidad colectiva y democrática de los “asuntos públicos” que nos afectan a todos, en los diferentes espacios de nuestra vida común. Visto así, de acuerdo con la autora entendemos que:

La idea de la eco-ciudadanía, amplía entonces, la dimensión de ciudad, en relación con el concepto de “Oikos”, que significa la «casa» que nosotros los humanos compartimos — incluyendo todos los aspectos de nuestra diversidad— y que, a la vez, compartimos con el conjunto de las demás formas y sistemas de vida del planeta. En este sentido, la ciudad no se limita a acoger solamente, a nuestra comunidad humana, pues ella incluye, más globalmente, toda la comunidad de la vida (Sauvé, 2017b, p. 56) (Trad. libre).

En el marco de este planteamiento, consideramos que el concepto de eco-ciudadanía conlleva, una propuesta de interés para nuestra mirada formativa de la educación ambiental, en razón a que él se contextualiza referencialmente en el marco de una ciudadanía ecológica/ambiental; lo cual, nos lleva a la comprensión de que “nuestra humanidad” se encuentra inmersa en la trama global de la vida (Sauvé, 2017a, p. 271) y que educar para la eco-ciudadanía, implica según la autora, el desarrollo de una competencia política, portadora a la vez, de competencias de orden crítico, ético y heurístico (Sauvé, 2017b, p. 58), que constituye la dimensión política de la EA.

Desde esta aproximación retomamos los aspectos considerados relevantes como contribución al fortalecimiento de la EA como una apuesta política; dado que, a nuestra manera de ver, ella dialoga de manera pertinente con los desarrollos de la experiencia de la EA en Colombia, pues al igual que esta última, lleva implícito el desarrollo de conocimientos técnicos y pedagógicos, incluido el análisis de la dimensión política de las situaciones y problemas ambientales locales. Como apuesta política, entonces, la EA, es portadora de retos asociados al desarrollo del sentido de la responsabilidad de los individuos y colectivos sociales, tales como la participación y el empoderamiento para la toma de decisiones frente al manejo de los bienes comunes (Sauvé, 2017b, p.4) (trad. Libre). Aspecto importante, en el contexto de la política pública, pues ellos son del interés, tanto del Estado como la sociedad civil; esta apuesta, a nuestra manera de ver, define como horizonte la consolidación de la relación entre los diferentes actores comprometidos con el desarrollo, en el marco de la formación de la Política Pública, de acuerdo con la idea de gobernanza (acción local).

Consideramos este aspecto de interés para la investigación, en razón a que la EA en el caso de Colombia, se ha posicionado como una apuesta política, cuyo origen y desarrollos, se enmarcan en las transformaciones sustanciales de un proyecto de sociedad centrado en la democracia participativa, plasmado en su Constitución Política (1991) y, en consecuencia, sus desarrollos y proyecciones están asociados a sus propósitos e intencionalidades, de impactar todas las dimensiones de la política pública.

3.3. La política pública. Aportes a la reflexión crítica en el marco de las apuestas y retos de institucionalización de la educación ambiental

La política pública es asumida por esta investigación como una aproximación para el apoyo teórico-conceptual a la construcción de la mirada crítica sobre la pertinencia de los enfoques y las prácticas convencionales que generalmente acompañan su proceso de “formulación” desde los propósitos de “resolución de problemas” socialmente relevantes para el desarrollo. Un caso particular, es el de las políticas educativas y ambientales, como es el caso de Colombia que, a partir de las reformas introducidas por la Constitución Política (1991) sirven de contexto e identificación de pistas para la creación del Programa de Educación Ambiental del MEN, como movilizador del proceso de institucionalización de la EA. Cabe puntualizar que en su seno tiene lugar la construcción participativa de la Política Nacional de Educación Ambiental, portadora de un marco estratégico del cual hacen parte los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, que se posicionan como instancias integradoras de las acciones de la EA en el territorio, y cuya caracterización es objeto de la presente tesis.

3.3.1. Referentes teóricos de la política pública asociados al paradigma objetivista de la modernidad

Destacamos aquí, algunas reflexiones que permiten, por un lado, comprender el escenario en el cual se construye la política pública, en los Estados modernos, y las aproximaciones que de él se han derivado, desde su ubicación como referente mayor de la formulación de la política convencional, así como su influjo en la configuración de las políticas contemporáneas para los cambios relacionados con la resolución de problemáticas complejas que, como las ambientales, son propias del mundo social actual. Por otro lado, avanzar en la reflexión crítica sobre la construcción de estas mismas políticas; desde su capacidad y pertinencia, para responder a los cambios que, como en el caso de Colombia, están asociados a la inclusión de “lo ambiental” en su Constitución Política y en la definición de las nuevas políticas ambientales y educativas, que sirven de marco para la incorporación de la educación ambiental en sus dinámicas de desarrollo.

Es en este contexto que se referencian aquí, algunos eventos que también nos permiten ubicar el origen y la evolución de la política pública en las décadas de 1950 y 1960. Años en los cuales, de acuerdo con Aguilar y Lima (2009), predominaban las aproximaciones asociadas a la ciencia tradicional, que consideraban las políticas como una variable dependiente del sistema de gobierno, que no eran más que el resultado, el producto y la consecuencia de quienes estaban representados en él a través de los partidos políticos. Es decir, que las políticas, a nuestra manera de entender, eran las decisiones de los gobernantes para la solución de un problema en particular; y que solo eran realizadas para legitimar su poder ante los gobernados.

En este mismo periodo, Harold Laswell⁶³ da un giro a esta aproximación, al definir la política pública como: “[...] disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas [...], con base científica, interdisciplinaria y al servicio de gobiernos democráticos” (en Aguilar y Lima, 2009, p. 5). Años más tarde, Aguilar y Lima ampliaron y profundizaron esta definición, enfatizando en la necesidad del conocimiento “del proceso de decisión” de la política, referido a las habilidades profesionales para participar en la toma de decisiones públicas y el conocimiento “en el proceso de decisión”, referido a las habilidades científicas para contribuir en la invención de una teoría y práctica confiables, la cual estuvo “encaminada a mejorar la decisión pública” en el campo de la formación de la política pública (Aguilar y Lima, 2009, p. 3).

Esta última aproximación abre, entonces, una ventana a la producción de nuevas miradas sobre la política pública, con la introducción de tres conceptos fundamentales: *el conocimiento científico*, *el proceso* y *la participación*, los cuales contribuyen en la profundización del marco de racionalización instrumental moderna del proceso de formulación de la política pública. Así, las preocupaciones de la política pasan del campo exclusivamente gubernamental al campo del conocimiento científico, generando diversas discusiones encaminadas a la reflexión sobre el mencionado proceso, en el escenario de esta nueva perspectiva.

A partir de este “giro”, en los últimos cincuenta años, y sobre la misma base, surge una producción importante de aproximaciones y definiciones teóricas de la política, asociadas al desarrollo del campo del conocimiento y de su producción y gestión, con avances en la incorporación de algunos conceptos pertinentes a las dinámicas del contexto sociopolítico, en las cuales y para las cuales ella se formula. Aspecto que planteamos aquí, desde nuestro interés en el conocimiento de las realidades actuales de la política pública y la identificación de pistas para poder avanzar en la construcción de una mirada pertinente a la resignificación de dichas realidades, en el marco de nuevas apuestas que dialoguen con las perspectivas actuales de cambio y transformación de las mismas; teniendo en cuenta las intencionalidades que tienen que ver con la consolidación de la democracia participativa; desde lo cual el rol de la política pública pasa a jugar un papel fundamental.

3.3.1.1. Reflexión crítica sobre la política pública y su relación con la educación ambiental

Iniciamos este aparte destacando dos aproximaciones, que asumimos como referentes teóricos de apoyo a la investigación, dada la pertinencia de los conceptos incorporados por sus autores en torno a la concepción y caracterización de los objetivos y la finalidad de la política pública. Estas aproximaciones se posicionan como factor “clave” en las discusiones que, en el marco de los cambios de orientación de los Estados y, en el caso particular, la Constitución Política de Colombia

⁶³ Se le considera el padre fundador del análisis de las políticas como campo de estudio independiente, y el pionero, a mediados del siglo XX, de un movimiento para racionalizar la toma de decisiones en los asuntos gubernamentales. (Carrillo y Medina, 2020, p. 34) DEBATES IESA • Volumen XXV. Número 1, pág. 34. Enero - marzo 2020

(1991), sirvieron de base a los procesos de configuración de la naciente política ambiental (1993) y de la reforma educativa nacional (1994). Contexto en el cual, tiene origen el proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, marco referencial para la reflexión crítica sobre los procesos de formación de la política pública y, particularmente, aquellos asociados al ambiente, la educación y el desarrollo, fundamentales para la democracia participativa.

La primera aproximación, planteada por André Noël Roth (1999), hace énfasis en el carácter colectivo de los objetivos y, en consecuencia, en la finalidad de la política pública, cuando la define como:

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos, considerados necesarios o deseables, [...] tratados por una institución u organización gubernamental, con la finalidad de incidir en el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p. 14)

Esta aproximación, al incluir el concepto de “lo colectivo” en su enunciado, se posiciona en un nivel de pertinencia para *la profundización en el conocimiento y la interpretación de la complejidad de las problemáticas ambientales*, que se incorporan en las dinámicas generadas por la nueva Constitución, para sus propósitos de transformación social. Esto, con incidencia en el proceso de configuración de la política pública, teniendo en cuenta que, para la comprensión de esta complejidad, desde nuestro punto de vista, se hace necesaria la lectura crítica de la diversidad de contextos y de las dinámicas socioculturales en las que se producen las problemáticas; al igual que de la diversidad de actores gubernamentales y no gubernamentales, asociados a la búsqueda de resolución de la mismas.

En este contexto, a nuestra manera de ver, el concepto de *participación* debería dar lugar a cambios relacionados con el posicionamiento de *la inclusión como principio de vinculación efectiva* de la diversidad de actores involucrados en la problemática ambiental a resolver y al reconocimiento de los nuevos espacios y escenarios “colectivos” (interinstitucionales, intersectoriales, comunitarios y otros), en los que interactúan estos actores en el contexto de sus realidades ambientales. Este es un tema que consideramos relevante para las reflexiones y los retos de la EA, desde su mirada contextual-lectura del territorio.

Lo anterior, entonces, desde los enunciados y principios de los cambios constitucionales (caso Colombia, 1991), tendría que permear el proceso de formación de la política convencional, tanto en el procedimiento (proceso) como en la toma de decisiones pertinentes a la interpretación de la complejidad de las realidades ambientales, en todas sus dimensiones: la emergencia de cambios sustanciales en la configuración de la política pública desde el reconocimiento de lo ambiental como un “asunto público” que se posiciona en el marco de los derechos colectivos y del ambiente (bienes comunes).

En conclusión, esta aproximación abre una mirada pertinente —posibilitadora de cambios en la construcción de la política convencional— para comprender en su momento la configuración de los lineamientos de la Política de Educación Ambiental. Ella muestra elementos que, desde el giro de las constituciones políticas, implican cambios fundamentales para las transformaciones esperadas en las políticas públicas. Lo anterior, señala nuevos caminos para la promoción de experiencias alternativas en materia de ambiente y EA, vinculantes de la diversidad de actores sociales en la formación de las mencionadas políticas. Es el caso particular de la Constitución Política de Colombia (1991), que ya abre ventanas a la instalación de la institucionalización de la EA en el ámbito territorial del país.

La segunda aproximación ubica como finalidad el estímulo a la “cooperación o a la colaboración social”, encaminadas a desestimular o inhibir el conflicto. Esto lo expresa Alejo Vargas (2001), en su definición de la política pública como un “[...] Conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político, frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas, o, llevarlas a niveles manejables”. Este argumento es compartido por Frohock (en Vargas, 1999), cuando afirma que la política es un patrón de acción gubernamental que estimula la cooperación social, o desestimula el conflicto. Por último, Guerrero (1993) la define como un tipo de actividad del gobierno, encaminada a estimular la colaboración social o a inhibir el conflicto.

Esta aproximación teórica se posiciona como un referente para las discusiones y reflexiones críticas sobre la política convencional y su “capacidad de respuesta” a las problemáticas del contexto social contemporáneo que, como las ambientales, son portadoras de una alta complejidad. Esta última, derivada de la diversidad de realidades (locales y regionales) y de la pluralidad de actores e intereses incorporados en la Constitución (1991), en el marco de los derechos “colectivos y del ambiente” (título II, capítulo 3. Derechos colectivos y del ambiente). Desde ahí “lo ambiental” se posiciona como un “asunto público”, con implicaciones directas en una toma de decisiones que trasciende los derechos fundamentales, en todas las dimensiones de la política pública: concomitancia con los derechos de primera y segunda generación.

Visto así, para la comprensión de la complejidad de la problemática ambiental y, por ende, de la problemática de la EA y sus retos, el proceso de formación de la política convencional, desde nuestra mirada crítica, requiere establecer un diálogo entre el conocimiento científico (racionalismo instrumental) —base que determina las decisiones políticas (Lasswell)— y el conocimiento multidimensional —pertinente a la comprensión de la complejidad de las realidades (ecosistémicas y socioculturales). Esto desde las posibilidades de instalación *in situ* de un proceso dialógico en los diferentes componentes del ciclo de formación de la política, para la puesta en relación de estas dos perspectivas del conocimiento. Para lo cual, de acuerdo con Boutet (2004),

el modelo de renovación sociocultural propuesto por Nair y White (1994), podría tener un nivel de pertinencia importante a partir del “proceso base” que lo constituye y que lo define como:

[...] un proceso de interacción que comprende un círculo de relaciones compuesto de los siguientes elementos: el diálogo interpersonal; la confrontación de diferentes puntos de vista y perspectivas; la búsqueda de información útil y pertinente; y la confrontación de las realidades del intercambio dialógico. (p. 60)

La contextualización de estos elementos en los procesos de participación, desde la mirada de la investigación, tendría una incidencia importante en la manera de identificar la problemática, y de interpretarla a la luz de las dinámicas socioculturales propias de las diversas realidades locales y regionales. En este sentido, lo que se construya como política ambiental debe tener la capacidad de interacción dialógica entre quienes se ocupan del conocimiento del proceso de formulación — quienes lo construyen y lo “inventan”— y el espectro de actores sociales: agentes implicados en las problemáticas ambientales y sus alternativas de solución, es decir, quienes “movilizan la política” y son sus propulsores en las realidades concretas del territorio: *donde se significa y toma sentido la política* en relación con su razón de ser, es decir, en *lo público* (Brunner, 1991).

La apertura de espacios para la participación de estos actores, en los diferentes momentos de construcción de la política, se posiciona, entonces, como uno de sus retos mayores, pues ella, como proceso de construcción social, implica una relación entre individuos que son conscientes de sus actos y tienen determinados intereses y necesidades que, como afirman Santandreu y Gudynas (1998, en Rodríguez, 2021), les permiten:

[...] plantear objetivos comunes y promover la solidaridad a partir de la interacción entre todos los grupos de los sectores sociales y [...] la institucionalidad gubernamental. Además, generar una cultura de intervención en todos los asuntos que los pueden afectar [...]; desde lo cual se fortalece el sentimiento de identidad y solidaridad colectiva. (p. 75)

Así, la participación se constituye en el proceso apropiado para la construcción del diálogo entre las dos perspectivas del conocimiento: científico y multidimensional, en la búsqueda de pertinencia de la formación de la política pública, para la resolución de los problemas ambientales; entendiendo que es la participación la que, desde nuestra reflexión crítica, pone en interacción los actores —institucionales, organizacionales y/o comunitarios— en la diversidad de contextos del territorio, desde la pluralidad de miradas, concepciones y formas de aproximación al conocimiento de sus realidades ambientales. Son estas miradas las que convergen en el escenario de la *acción dialógica, movilizadora de la reflexividad de estos actores*, para la interpretación y comprensión de los fenómenos que afectan su vida colectiva, y, las proposiciones frente al manejo de sus problemáticas o conflictos; lo cual “[...] significa mutuo respeto, tolerancia, entendimiento,

pluralismo, comunicación e identidad de propósitos, aún con las diferencias implícitas por la experiencia vital en los individuos en cuanto tales” (Fals Borda, 1986, p. 38).

Visto así, consideramos que el diálogo entre estas dos perspectivas del conocimiento, es el que a futuro puede jugar un papel importante para que las estrategias que se instalan en el territorio tengan la capacidad de interactuar con la cultura de la participación y su valoración en el desarrollo de los mecanismos de resolución de conflictos, desde su pertinencia en los contextos socio-culturales locales. Lo anterior, en coincidencia con el mismo autor, es lo que genera un impacto político relacionado con “la investigación de la realidad y su interpretación a la luz del paradigma participativo con miras a transformarla radicalmente [...]” (Fals Borda, 1986, p. 38). Nosotros creemos que este aspecto, podría contribuir en la flexibilización de la política convencional (modernidad), pues desde esta nueva concepción de “participación”, ella adquiere un sentido de realidad en proyección hacia la “distensión” de los conflictos; ejemplo: los asociados a la complejidad del ambiente, la educación y el desarrollo.

Aquí, el desestímulo del conflicto y el estímulo a la “cooperación o a la colaboración social”, planteada por los autores de la segunda aproximación (Froihock, citado por Vargas, 1999; Guerrero, 1993), de acuerdo con nuestra postura, puede jugar un papel relevante para la transición hacia una nueva concepción de “formación de la política pública” que incorpore en todo su proceso el propósito de llevar dichos conflictos, y, en el caso particular los conflictos ambientales, a niveles manejables, en el marco de los objetivos de resolución de las problemáticas que emergen de la diversidad de contextos-realidades naturales y socioculturales, marco fundamental para la implementación de la Política de Educación Ambiental, desde sus propósitos de formación de actores/agentes de transformación social, “claves” para la inclusión de la EA en el desarrollo territorial: construcción de una cultura ambiental sostenible.

Las anteriores reflexiones críticas, nos permiten visualizar un panorama desde el cual se identifica la necesidad de avanzar en la construcción de nuevas aproximaciones teórico-prácticas, en el contexto de la política pública, con implicaciones importantes en la convocatoria a los diferentes actores sociales comprometidos en sus miradas y apuestas del desarrollo; lo cual significa incluirlos en la concepción, planeación, desarrollo y sistematización de la misma. En este sentido consideramos fundamental el establecimiento de un diálogo con las nuevas miradas del conocimiento —desde su postura crítica frente al conocimiento moderno— para los cambios requeridos en la manera de ver, hacer y proyectar la política pública, en el contexto de las realidades actuales.

3.3.1.2. Otras miradas de apoyo a las reflexiones críticas de la investigación sobre la política pública: nuevos paradigmas relacionados con las posturas postmodernas del conocimiento

Destacamos aquí otras miradas de la política pública, consideradas relevantes para nuestra postura investigativa, en razón a que ellas se enmarcan en la perspectiva del “giro deliberativo de la

democracia”⁶⁴, que sirve de marco para nuestras reflexiones, y teniendo en cuenta que están directamente relacionadas con:

1. los **enfoques** “emergentes”, críticos del paradigma objetivista de la modernidad y que, en oposición a éste, incorporan los conceptos de subjetividad/ intersubjetividad en sus enunciados y procesos de formación de la política pública,
2. **las concepciones y prácticas de participación, puestas** en relación con los conceptos y principios de la Democracia participativa-carácter deliberativo, relevante para el fortalecimiento de la acción dialógica como eje fundamental de la apropiación y empoderamiento de la política pública.
3. **la relación *ethos*-política**, entendiendo que, de acuerdo con Habermas, uno de los retos de esta relación es la formación de la voluntad política “como ejercicio reflexivo y de sentido, que da a la identidad intersubjetiva de un grupo social”: una estructura-un proyecto ético-político” (citado en Lara, 1990, p. 261).

Es en este contexto y desde nuestro objeto de interés, que consideramos la importancia de reconocer la conciencia de lo colectivo, como una apuesta fundamental para avanzar hacia un proyecto de sociedad, en el que los principios éticos y políticos tengan una expresión clara, en las propuestas de alternativas de solución a las problemáticas; así como en los debates, la concertación y la negociación, requeridas para la formación en la acción reflexiva de los individuos y los colectivos comprometidos en ellas, en la búsqueda de la voluntad política.

Lo anterior entendiendo, en concordancia con este autor, que la voluntad política es el puente que se establece entre una racionalidad teórica y otra práctica. Aspectos que, desde nuestra mirada reflexiva, son indispensables para las apuestas de formación de los actores/agentes de transformación social, en materia de educación ambiental; y, en el caso particular de Colombia, en el marco de una mirada alternativa a la política pública convencional, para la comprensión de la educación ambiental como una apuesta política.

En el contexto de estas nuevas miradas, nos parece importante destacar la emergencia de un nuevo paradigma de conocimiento en el que: “el Sujeto se sitúa como partícipe del proceso, y, la metodología centra su atención en la diferenciación/conjunción/articulación [...]” (López, 2020, dispositiva. 18). En este sentido, desde nuestro punto de vista, las experiencias situadas que sirven de base para el objeto de la presente tesis, se configuran como eje fundamental para el reconocimiento del contexto y la identificación de factores/señales que potencializan cambios y transformaciones al interior de los sistemas (transducción); lo cual se contextualiza, desde la investigación, asociado a la significación y sentido de las realidades ambientales/sociales.

⁶⁴ Este giro deliberativo de la democracia se produce en la década de los noventa del siglo XX, y de acuerdo con Adela Cortina (2007), obedece al “afán de superar el agregacionismo, propio de una democracia débil, y el interés de hacer, de las decisiones públicas, decisiones legítimas, en la medida en que puedan pretender aceptabilidad racional” (p. 157).

Este planteamiento cobra importancia para la investigación, desde el surgimiento de nuevas pistas para la comprensión de las políticas públicas como procesos políticos: participativos, orientadores de las reflexiones, acciones y decisiones de los individuos y colectivos sociales; y, a la vez, generadores de escenarios para el diálogo de conocimientos y saberes. Ellas favorecen la generación de criterios para la configuración de la política, como son: el reconocimiento de la unidad en la diversidad y la autonomía en la diferencia (López, 2020, diapos. 22), lo cual implica incorporar en sus dinámicas, conceptos pertinentes a la comprensión del mundo de hoy, desde los nuevos paradigmas del conocimiento (alternativos) y de su incidencia en los cambios esenciales para su formación como política pública. Esto, en el caso de las políticas ambientales y de las de educación ambiental (ejemplo Colombia), dada su complejidad, requiere del apoyo de una perspectiva, como es la denominada por algunos autores: “nueva gobernanza”.

El concepto de Gobernanza. Su incidencia en la construcción de apuestas para los cambios esenciales en el proceso de formación de la política pública. Política de educación ambiental

El anterior contexto nos permite tener evidencias de que, en el caso de las problemáticas asociadas a las realidades ambientales y de la educación ambiental, el concepto de gobernanza, dada su nueva concepción y proyecciones a los cambios fundamentales en la manera de ver la política en el contexto actual, es el que dialoga, desde nuestro punto de vista, con las nuevas apuestas de transformación de la política pública; entendiendo que, tal como lo plantea Alejo Vargas (2007), en el mundo contemporáneo:

“el Estado no es el exclusivo actor del desarrollo sino que hay una pluralidad de actores” comprometidos en él, y que por lo tanto, en una nueva idea de gobernanza, como bien lo complementa en el mismo texto Aguilar, 2006 (citado por Vargas), “la interdependencia o asociación entre ellos —actores gubernamentales y sociales— es la condición sin la cual no es posible la orientación armónica de la sociedad, hacia horizontes en los cuales la democracia participativa sea una constante y logre verdaderamente impactos, en las decisiones políticas sobre el propio desarrollo”.

Este planteamiento convoca a la instalación de procesos de formación conducentes al fortalecimiento de un carácter deliberativo, que ponga en relación el Estado y la sociedad civil, con el fin de dirimir los conflictos que se generan desde situaciones/problemáticas comunes, caso particular del ambiente, la educación y el desarrollo, asociadas al acceso y la calidad para el manejo de los bienes comunes (equidad); y, en consecuencia, la sostenibilidad de los mismos a corto, mediano y largo plazo. Este discurso encuentra pertinencia en el contexto de nuestra postura de investigación, dado que nos ha permitido reafirmar que, desde la apuesta política de la educación ambiental (ejemplo: el caso colombiano) se está siempre en la búsqueda de avanzar hacia la

construcción de una nueva educación; considerada fundamental para los cambios estructurales de la sociedad orientada a la consolidación de la democracia participativa.

Lo anterior, precisa los postulados de un nuevo concepto de gobernanza que, desde la investigación, consideramos pertinente para las necesidades de transformación del conocimiento, y su influencia en las nuevas maneras de aproximarse al proceso de formación de la política pública; lo cual, en el caso colombiano, se instala en el marco de los propósitos de fortalecimiento de la Política Nacional de Educación Ambiental y del proceso de institucionalización de la EA, en relación permanente con el contexto del desarrollo territorial. Aspecto relevante para la caracterización de las estrategias de la mencionada Política, y particularmente: los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA (objeto de la presente tesis).

3.3.2. La institucionalización de la educación ambiental y sus implicaciones conceptuales y estratégicas (marco político)

Presentamos aquí, algunos elementos de carácter teórico y conceptual, considerados relevantes para la comprensión del proceso de incorporación de la EA en el desarrollo nacional y territorial del país, como son los asociados a los conceptos de *institución* e *institucionalización*. Ellos, con implicaciones importantes en el análisis y la interpretación del fenómeno de legitimación de la educación ambiental (EA), en el contexto de un momento histórico determinante en el cambio constitucional, abrieron paso a: a) la nueva concepción del Estado colombiano y la definición de un nuevo proyecto de país y de una nueva apuesta de sociedad; y b) al establecimiento de un nuevo orden político, y en general, a la instalación de nuevas dinámicas de participación para la discusión y formulación de las grandes líneas de política pública, las cuales orientaron las reformas institucionales requeridas para la puesta en marcha de las visiones y concepciones del Estado, así como de la profundización de la democracia participativa: estos conceptos serán la base de los planteamientos que se presentan a continuación.

3.3.2.1. Concepto de institución

La noción de institución ha convocado a través de la historia un número importante de académicos, entre juristas, sociólogos, filósofos, economistas, politólogos e historiadores interesados en el estudio del comportamiento del mundo social y político; estas personas han dedicado sus trabajos investigativos al análisis crítico de la misma. En estos análisis, se ha podido identificar la relación directa de esta noción con la variedad de usos a los que ella ha estado asociada y que ha traído como consecuencia el que, para su abordaje, se tenga que recurrir a múltiples acepciones que vienen a confirmar su carácter polisémico.

Este carácter permite entender que las múltiples acepciones de esta noción son provenientes de la diversidad de contextos (campos del conocimiento) en los que se instalan estudios sobre fenómenos —que requieren análisis teórico-conceptuales para su interpretación y comprensión—

asociados al comportamiento social y político de un Estado en relación con la multidimensionalidad de sus dinámicas. Este comportamiento, en el cual la “institución” viene a jugar un papel fundamental, desde su definición más común, da cuenta de “estructuras organizadas, cuya función esté orientada al mantenimiento de un estado social” (Tournay, 2011, p. 3). Lo anterior parece adecuado para comprender, en el caso de lo público, su importancia en el desarrollo de las intencionalidades del Estado y de su organización para la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus poblaciones.

En este contexto es importante retomar el planteamiento de Tournay (2011) frente a la diferencia que existe entre la noción de institución de uso común, que como se puede ver en el párrafo anterior da idea de una “estabilidad duradera”. Entretanto, la referencia etimológica proveniente del verbo en latín *instituo, instituere*, del que se deriva la expresión *in statuo*, que significa “ubicar en”, “instalar”, “establecer”, se aproxima a la idea de “movimiento que precede a una situación” y que tiende hacia un “equilibrio”, más que a la consolidación duradera adquirida “desde un conjunto de actividades”. Desde esta diferencia, entender el concepto de institución como un proceso que tiende *momentáneamente* hacia una gran estabilización de las prácticas y de las normas, sin detrimento de su complejidad heurística (acepción etimológica) (Tournay, 2011, p. 3), resulta pertinente para lograr una aproximación más dinámica en el análisis de los fenómenos asociados a la institucionalización, como es el caso del proceso de incorporación de la EA en la institucionalidad responsable de las políticas y las agendas públicas colombianas.

Lo anterior deja ver un concepto de institución flexible, derivado de la diversidad de posibilidades interpretativas que la “idea de movimiento” abre para la comprensión de los componentes estructurales, funcionales y proyectivos, que dan lugar a una “realidad institucional”. Desde este planteamiento, resulta de interés para la investigación entender que, de acuerdo con la misma autora, generalmente los argumentos movilizadores de ideas para describir las transformaciones de una institución están asociados a una relación de tensión entre los cambios de un ambiente externo a ella y la presencia de sus propias presiones internas (Tournay, 2011, p. 4).

En el caso colombiano, esto ha tenido manifestaciones en el proceso de incorporación de la EA en el desarrollo nacional y territorial (1992 a hoy). Hablamos de un proceso que, en la primera etapa del cambio constitucional del país, se instaló en la institucionalidad educativa del momento y pone en relación el pensamiento, la dinámica estratégica y las ideas de proyección al territorio de dos realidades institucionales: la realidad educativa (sectorial) y la realidad ambiental (intersectorial). Aquí se identifica un factor de movilización y de tensión, que va a estar presente en los diferentes momentos del proceso de institucionalización del tema que hoy se expresa en la Política de Educación Ambiental.

En este contexto, se incorporan algunas referencias asociadas al análisis de “la institución”, que amplían y complementan lo anteriormente planteado y aportan elementos relevantes para la

ubicación del concepto de institución en el ámbito de lo público. Entre estas referencias se destaca la señalada por Bonnafous-Boucher (2004)⁶⁵, citado por Pesqueux (2011, p. 16), que considera que *la organización de un colectivo alrededor de un interés común, y el establecimiento de reglas (leyes y normas) compartidas por todos, para su funcionamiento* es lo que “instituye” y da lugar a la fundación de una institución. Desde este planteamiento, es posible afirmar que la problemática de la institución está siempre ligada a la esfera de lo público y caracteriza sus dinámicas: por modalidades jurídicas, competencias desde la óptica de una misión y la disposición de medios humanos, técnicos y financieros, en la perspectiva de proporcionar un contenido al bien común.

La anterior acepción de institución se caracteriza por estar definida como aquella que contribuye al logro del «Bien Común», por lo que goza de un estatus legal y simbólico (Pesqueux, 2009, p. 10). Este tema se considera como importante para la interpretación de fenómenos asociados a la institucionalidad pública, lo cual permite reconocer, de acuerdo con Hodgson (2011, p. 30), que las instituciones nos ofrecen un vínculo entre lo ideal y lo real. Lo dicho, es evidente en el caso de la Política de Educación Ambiental (SINA) en Colombia, la cual, desde sus solas apuestas e intencionalidades se constituye en un “ideal”, mientras que su concreción estratégica y operativa en los ámbitos locales (institucionalidad y dinámicas territoriales) resuelve los problemas de interés público y configura lo “real” de la política pública.

3.3.2.2. La relación del concepto de institución y las instituciones que “incorporan” la propuesta de educación ambiental en el contexto de sus apuestas políticas

Finalmente, estos planteamientos permiten comprender que los actores sociales (dinámicas externas) y la estructura institucional (dinámicas internas), que entran en relación a través de intereses comunes, como el ambiente y la educación (bienes comunes), están conectados en una permanente dinámica de interacción e interdependencia. Esto explica que, en un fenómeno de institucionalización, la institución pública sea receptora de dinámicas que provienen del ambiente externo, y de las que provienen de su propio interior. Estas son generadoras de un “movimiento” relacionado con los momentos de desarrollo y evolución institucional.

Es en estos momentos en los que emergen “tensiones y conflictos” importantes para los cambios y las transformaciones esperadas, como es el caso de la institucionalidad en la que se instala el proceso de institucionalización de la EA en Colombia: Ministerio de Educación y de Ambiente, inicialmente. A través de estos procesos, como se ha podido ver desde la trayectoria histórica del Programa de Educación Ambiental, se originó una política pública, reconocida como el resultado de una serie de eventos de carácter técnico-político, que toma forma en lo sustantivo (contenidos), lo normativo y lo procedimental, como es la Política Nacional de Educación Ambiental (2002).

⁶⁵ Bonnafous-Bucher toma las referencias de “el racional legal” de Weber (1995) y la “convención” de Boltanski y Thévenot (1991).

3.3.2.3. *Concepción de institucionalización*

Se presentan aquí dos acepciones, portadoras de elementos teórico-conceptuales, para avanzar hacia la interpretación de fenómenos sociopolíticos asociados a la institucionalización:

La primera, la define como el proceso de transformación de colectivos y prácticas sociales, que de acuerdo con Arnoletto (2007, p. 47) transita de una situación informal e inorgánica hacia una situación organizada —con niveles de confiabilidad— y en la dirección de alcanzar un estatus de “entidad” que contribuye en su sostenibilidad y proyección. Esta noción es portadora de la idea de movimiento, desde la búsqueda de legitimidad, base del estatus de entidad. Estos elementos son fundamentales para el análisis y la comprensión del fenómeno de institucionalización de la EA en Colombia, en el marco de los propósitos de apropiación de la política pública.

La segunda, para su caracterización, parte del planteamiento de Horieau, que considera la institución como una gran obra, y que según Tournay (2006) señala tres fases importantes: la fase uno identifica “una idea a trabajar”, derivada de una preocupación del orden colectivo, concretada en el plano social; la fase dos convoca la decisión de un poder de gobierno (orden político) que organiza esta obra a través de un proyecto; y la fase tres instala las dinámicas de perpetuación de la idea de obra. Esta noción aporta elementos importantes para la institucionalización de la EA en Colombia, como son: la idea de proceso, la responsabilidad del Estado (compromiso del poder político) y la sostenibilidad de lo que se institucionaliza; lo que, en lo público, depende tanto del Estado como de la sociedad en su conjunto, lo cual genera una tensión.

En este contexto, de acuerdo con Pesqueux (2011, p. 18), se podría hablar de institucionalización desde la *tensión* que se genera entre el Estado y el colectivo social, en el marco de su interacción alrededor del interés común que los convoca —bienes comunes. Este interés define la lógica de lo que se quiere legitimar, y a través de lo cual se avanza en el proceso de institucionalización, hacia su posicionamiento como una dimensión política. En el caso colombiano, este planteamiento se asocia a la inclusión de lo ambiental como una dimensión del desarrollo institucional y territorial, y, en consecuencia, de la EA en los propósitos de descentralización y autonomía regional.

3.4. Aspectos relevantes para la discusión

El marco teórico presenta las aproximaciones consideradas relevantes para las reflexiones críticas de la tesis, teniendo en cuenta los aspectos relevantes para el análisis y la interpretación de la experiencia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental -MEN y su influencia en el origen, evolución y proyecciones de los CIDEA. Esto último, considerado indispensable para la construcción de la trayectoria histórica de estos comités, marco fundamental de su caracterización: objeto y alcance de la tesis.

La historicidad del Programa de Educación Ambiental (MEN) y de su estrategia de formación-investigación jugó, entonces, un papel fundamental para la definición del proceso de construcción de una narración (relato) pertinente a los desarrollos de nuestra investigación, desde las posibilidades que abre para la lectura crítica y la búsqueda del sentido y significación de las experiencias situadas, en el contexto de la política pública. La importancia de este relato, desde nuestro punto de vista, radica en su capacidad para poner en conexión (ejemplo. caso colombiano) las realidades históricas del Programa y de su estrategia de formación-investigación, con la experiencia de los CIDEA, reconocidos como la estrategia fundamental para la concreción de la Política en el ámbito local del territorio; razón por la cual, la construcción de la trayectoria histórica de estos comités, se posiciona aquí como imprescindible para su caracterización (objetivo y alcances de la tesis).

La incorporación de las visiones y concepciones del ambiente y el desarrollo, desde su relación connatural y los conflictos que de ella se derivan, generan las realidades ambientales que constituyen el sustrato fundamental de las preocupaciones actuales de la EA. En este sentido y, de interés para nuestras discusiones, las cuatro aproximaciones incluidas en el planteamiento de nuestro marco teórico, amplían la discusión en cuanto a los grandes conceptos, que acompañan las reflexiones de la investigación, teniendo en cuenta la contribución de las posturas de sus autores en relación con las problemáticas del ambiente, las miradas críticas del desarrollo imperante en la actualidad y sus propuestas de transformación de las realidades, desde diferentes pero complementarias visiones de la formación y la investigación en el campo de la EA.

Desde esta dinámica destacamos entonces, la relevancia que ha tenido a través de la historia, la relación de interdependencia: *Programa ↔ política ↔ CIDEA*, para la consolidación del proceso de legitimación de la EA, ya que como se ha venido planteando a través de la trayectoria histórica del tema, dicha relación se sustenta en: a) el papel de la Política para la inclusión de la EA en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país: *legitimación de los procesos formativos orientados a la inclusión del tema en las agendas públicas*, b) el papel de la estrategia formativa - CIDEA del Programa, para la apropiación del conocimiento en materia de ambiente, educación y EA, en el marco de la política: *formación de actores institucionales / organizacionales, y empoderamiento de los escenarios de la EA*, y c) el papel de los CIDEA en la inclusión del tema en el desarrollo institucional/organizacional, local y regional: *concreción de la Política de Educación Ambiental en el territorio nacional*.

De lo anteriormente planteado, se puede inferir que es la coexistencia: *Programa-MEN* —y su estrategia de formación-investigación— Política y CIDEA, la que favorece el posicionamiento de su relación, como eje de sostenibilidad de los procesos de formación y de gestión de la EA en Colombia, y que es a través de esta relación que se dinamiza la interacción técnica-política y pedagógica de los actores y sectores del desarrollo local, para la apropiación del tema en el país, teniendo en cuenta los propósitos de autonomía de la Política en el territorio.

CAPITULO IV.

LA HISTORICIDAD DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COLOMBIA

El presente Capítulo está orientado a la construcción de la historicidad del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional -MEN (en adelante *Programa-MEN*), fuente de origen de la Política de Educación Ambiental en Colombia y, por ende, de la emergencia de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), experiencia relevante para la apropiación de la educación ambiental (en adelante EA), en el marco de la concreción de esta Política, en el desarrollo institucional y territorial del país.

En este contexto, y para efectos de comprensión de la importancia del proceso de construcción de la historicidad del *Programa*, base del desarrollo del presente capítulo, cabe destacar aquí, que la concepción “educativo-ambiental”, que acompaña desde sus orígenes (1992) el desarrollo del *Programa*, dialoga a través de procesos de reflexión crítica, con las realidades ambientales, locales y regionales del país, generadoras de elementos fundamentales para la significación y el sentido del acontecer del mundo cambiante “del hoy”.

Lo anterior, se expresa en las “experiencias” concretas de los individuos y los colectivos que dan vida a las dinámicas del desarrollo, las cuales son portadoras de la pluralidad cultural de las poblaciones instaladas, en la diversidad de contextos naturales y sociales que ellas mismas constituyen desde sus formas de apropiación del territorio y de interconexión con las demás realidades que trascienden su singularidad. Este devenir de la experiencia solamente es asible y susceptible de comprensión a través de una narrativa, que la sitúe en el eje del tiempo (filtro de comprensión).

Es desde este planteamiento que la aproximación histórica que acompaña esta investigación se contextualiza en la denominada *historia del tiempo presente*, teniendo en cuenta que tal como lo afirma Fazio (2007), ella es considerada como una de las “formas de hacer historia”, en la cual el tiempo se ha sobrepuesto al espacio como ocurre en nuestro presente, en razón a que los encadenamientos sincrónicos y diacrónicos (no lineales) propios de este enfoque, “tornan más complejo el recorrido de las distintas trayectorias históricas” (p. 190), aspecto de interés para la historia inédita del *Programa-MEN*.

Es en esta perspectiva que las realidades “emergentes”, provenientes de la complejidad de interacciones que caracterizan hoy las dinámicas sociales, en las cuales se instala la Política de Educación Ambiental en el país, se expresan en la pluralidad de las voces y, en la diversidad de

miradas y rostros que convergen en la construcción histórica de los mundos particulares y globales en la actualidad. Visto así, la historia del tiempo presente, como perspectiva multidisciplinaria constitutiva de la historia que es, comporta un aspecto de interés para la presente investigación, como es el reconocimiento, no solo de su propia reflexividad, sino también la del historiador y la de los actores sociales que la dinamizan, la significan y le dan sentido; confirmando, de acuerdo con el mismo autor, que “[...] la historia sólo puede realizarse en la medida en que incluye al presente como elemento activo” (Fazio, 2007, p. 192).

En este contexto, entonces, es importante destacar algunos aspectos conceptuales, estratégicos y metodológicos, que permiten reconocer, con mayor claridad, las características y las reflexiones más pertinentes de esta aproximación para la construcción crítica, la interpretación y la comprensión del desarrollo de la historia del *Programa*, objeto de este capítulo; los que se presentan a continuación:

- *A nivel Conceptual:* La historia del tiempo presente trabaja sobre un ‘tiempo corto’, el de un espacio cronológico que la remite a “lo acontecimiental” o “lo eventual” (Trebitsch, 1998) y, en consecuencia, como posibilitadora de una interpretación histórica de la realidad social vigente, ella “comporta una relación de coetaneidad entre: 1) la historia vivida y la escritura de esa misma historia, 2) los actores y testigos de la historia y los propios historiadores” (Cuesta, 1993, en Allier, 2018, p. 103) y, 3) la experiencia vivida por el historiador y el acontecimiento del que se ocupa, en razón a su vínculo con las generaciones que han experimentado el momento histórico abordado (Allier, 2018, p. 105). Este planteamiento permite ver la pertinencia de esta perspectiva histórica, para el objeto de la presente investigación, ya que ésta se instala en las dinámicas históricas del Programa-MEN, que son las que han tenido ocurrencia en un espacio cronológico de corta duración y permiten priorizar momentos, eventos y acontecimientos históricos (emergencias).
- *A nivel estratégico:* Ella prioriza acontecimientos históricos y los ubica como un “factor clave” para el análisis crítico y la interpretación de realidades que, como se planteó en el párrafo anterior, se desarrollan en un espacio cronológico “corto”, configurando una cronología natural, que es la que constituye el ‘horizonte de sentido’ del acontecimiento, y precisando que en ella “no es la singularidad o el carácter repetitivo eventual lo que lo caracteriza, sino el valor y el espesor de sus enunciados estructurales posibles” (Kosselleck 1990, en Trebitsch, 1998, p. 32).

Lo anterior, contextualiza el interés de la tesis, que de ninguna manera intenta generalizar resultados, desde la búsqueda de frecuencias de acontecimientos y/o secuencialidades estructurales en la historia, sino que pretende interpretar y comprender la realidad de las “experiencias” concretas, tal como ellas se expresan en la compleja diversidad de contextos en los cuales se encuentran instaladas en la actualidad (tiempo presente), desde los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental (SINA- 2002), que se enmarcan en la

Constitución Política de 1991: acontecimiento que desde ese momento, orienta el nuevo proyecto de país.

Es importante precisar que, quizá el aporte más importante de la historia del tiempo presente para la investigación, sea la ubicación de los conceptos de acontecimiento y evento, como la base sobre la cual se construye la historicidad del Programa-MEN, y a través de ella, el análisis y la interpretación de las dinámicas de la estrategia de formación-investigación que han acompañado el origen y evolución de los CIDEA: “experiencias concretas” de la Política de Educación Ambiental, cuya caracterización es objeto de la presente tesis. Historicidad que, para su construcción, obligatoriamente acude a la narrativa de los acontecimientos reconociendo, de acuerdo con Koselleck, que “éstos no pueden ser más que narrados, y sus estructuras, descritas” (1900, en Trebitsch, 1998, p. 32) y que, por ende, quienes hacen parte y construyen la historia, son los que ponen en orden el sentido del acontecimiento (Ricoeur, en Trebitsch, 1998).

- *A nivel metodológico*, desde esta perspectiva entonces, es posible: a) el acceso a los archivos, la presencia de testigos vivos, la existencia de una memoria viviente y las tentativas de determinar reorientaciones y rupturas (Trebitsch, 1998, p. 30). Coincidiendo con ella en que, la presencia de los actores, protagonistas y testigos de esta historia, están vivos, con su oralidad, su actividad, y un amplio respaldo documental circulando y con proyección a futuro (Horizonte de expectativa); y b) la realización de una “historia en caliente” (en el momento en que se produce) a través de observación, entrevistas y de “inmersión total” en los acontecimientos, entre otros (Garton Ash, 1999, en Allier, 2018, p. 103). Todo lo cual, implica la gestión de un historiador involucrado en el espíritu de su tiempo que, de acuerdo con lo anterior, tiene a su alcance una documentación densa y abundante, y que necesariamente se sitúa en relación con los actores de la historia (método y trámite a la vez) (Bédarida, 1993, en Sauvage, 1998, p. 60)

Estos aspectos metodológicos, asociados a la historia del tiempo presente, juegan un papel importante para el trabajo investigativo de la tesis, ya que, al proceso de construcción histórica del Programa-MEN, le interesa el pasado solamente como “referencial” y el futuro como “horizonte de expectativas” posibles, mientras que el presente es su fuente vivencial, su campo experiencial y de reflexión, y su mundo de interpretación y comprensión de las realidades de la EA en el país. Todo lo anterior, entendiendo que, de acuerdo con Koselleck, “el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa tematizan el tiempo histórico, puesto que ponen dialécticamente en juego el pasado con el futuro a través de una permanente intermediación del presente” (1990, en Fazio 2010, p. 197).

Los anteriores aspectos revisten un interés particular para los avances esperados desde la construcción de la historia inédita del *Programa-MEN*, en lo concerniente a la observación, la interpretación y la comprensión de fenómenos y/o situaciones que, como los asociados a la EA y su relación con la política pública, responden a problemáticas “contemporáneas y urgentes” para

la vida actual del país, como son las crisis del ambiente y el desarrollo. Problemáticas que, desde sus necesidades de resolución, y en el nuevo marco constitucional, han dado lugar a procesos técnicos-científicos, políticos, pedagógicos, y otros, que contribuyen en la construcción de una cultura ambiental sostenible para el país. Procesos que se han venido instalando en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial colombiano, en el contexto de las políticas públicas y que, por ende, han servido de soporte, para la construcción de la historia crítica del *Programa* que se desarrolla a lo largo del presente capítulo.

Contexto general

Vale la pena destacar aquí, que la historicidad del *Programa* se posiciona en el presente trabajo, como un marco referencial importante para la interpretación de su relación con la Política, y el rol de la misma, en la comprensión de la trayectoria histórica de los CIDEA en Colombia; entendiendo que dicha relación permite identificar con mayor claridad, las fuentes originarias de las apuestas técnico-políticas de los mencionados comités y su incidencia en la caracterización de sus dinámicas estratégicas y proyectivas. Esto atendiendo a los retos que les plantea la Política, para la inclusión de la educación ambiental en el quehacer del desarrollo institucional del país.

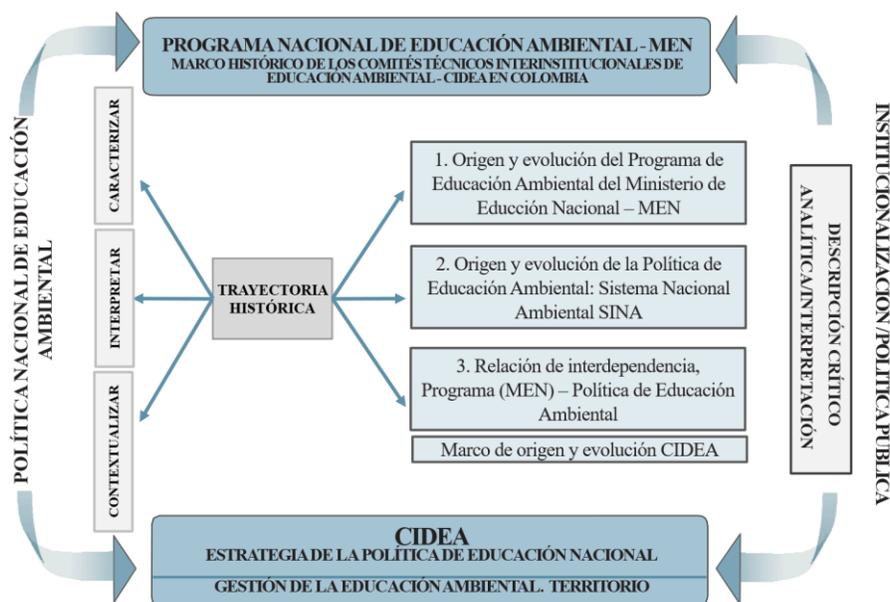
Visto así entonces, para la caracterización de los CIDEA —experiencia de la Política de Educación Ambiental en el ámbito local— ha sido necesario recurrir a aproximaciones que, como la histórica y la política, resultan útiles en su análisis e interpretación, desde sus aportes para el reconocimiento de: a) su marco de origen, evolución y consolidación, b) sus dinámicas de apropiación e incorporación en el desarrollo local, y c) su contribución en la instalación de un enfoque innovador para la política pública. Esto, abordado en el contexto del carácter transformador propio de la concepción de educación ambiental que acompaña la estrategia de formación-investigación del *Programa* y los propósitos de la Política; el cual se ubica como un eje “movilizador” de la propuesta educativa nacional (Ley General de Educación: 115 de 1994), y de la política nacional ambiental (Ley 99 de 1993), desde los propósitos de construcción de una cultura ambiental para Colombia.

De acuerdo con los planteamientos asociados a la relación de interdependencia que existe entre el *Programa-MEN*, la Política y los CIDEA, es importante destacar la complementariedad que se establece entre el proceso de construcción histórica del *Programa-MEN* (*Capítulo IV*), la historicidad de los CIDEA (*Capítulo V*), y la trayectoria estratégica para su caracterización (*Capítulo VI*). Esto, con el fin de avanzar, con mayor claridad, en la comprensión de los CIDEA desde, su posicionamiento como estrategia de la Política para la incorporación de la EA en el desarrollo territorial del país (ámbito Nacional/ “ideal”), así como desde los alcances que estos Comités puedan tener en sus correspondientes dinámicas, cuando son interpretados en sus contextos ambientales y educativo-ambientales particulares (ámbito local/ “realidad” concreta).

En este contexto y para la construcción histórica del *Programa-MEN*, se parte de la caracterización de cada una de las “etapas” por las que ha atravesado, para sus desarrollos y proyecciones; desde lo cual, por supuesto, es posible desentrañar los elementos contextuales, conceptuales y estratégicos, que han dado lugar a: 1) los “momentos clave”, “eventos” y acontecimientos que desde su origen han hecho posible la emergencia de los CIDEA y sus procesos de evolución y desarrollo permanente, en el contexto nacional y territorial en el país; 2) la estructuración de su estrategia de formación-investigación dirigida específicamente a los actores institucionales que conforman los CIDEA; 3) el origen, la configuración y la consolidación de la Política de Educación Ambiental, como un instrumento movilizador del proceso a través del cual se instala la EA en el terreno de lo público, en Colombia, y 4) la relación que se establece entre la trayectoria del *Programa-MEN*, la estructuración y desarrollos de la Política, y la configuración y proyecciones de la estrategia CIDEA .

Finalmente, se destaca aquí, que el *Programa-MEN* —objeto de construcción histórica— se comporta como el vehículo que permite realizar el viaje en la historia crítica de un proceso, con implicaciones importantes en la historicidad del propio *Programa*, de la Política de educación ambiental, y de los CIDEA. En este sentido, a través del presente capítulo se podrá encontrar, por un lado, la historicidad simultánea del *Programa-MEN*, a través de la trayectoria de su estrategia de formación-investigación, con la Política, y por otro, con los actores institucionales/ organizacionales, comunitarios y otros, que conforman los CIDEA y que participan en la construcción de una “historia viva”, a través de sus experiencias.

Figura 17. Organización y estructura del Capítulo IV: Contexto histórico que acompaña el origen y la evolución de la educación ambiental en Colombia (Marco: institucionalización)



Fuente: Construida específicamente para la presente tesis. Documentos preliminares y de síntesis, elaborados en el marco del proceso investigativo que dio lugar a los desarrollos de la tesis.

Historia viva en la que los acontecimientos, tal como lo plantea Trebitsch (1998) “aparecen como el producto de un juego de interacciones entre la pluralidad de actores y agentes” (p. 33). En este contexto la historicidad de la estrategia de formación-investigación CIDEA y la historicidad de los mismos Comités, constituyen el marco referencial para los propósitos de su caracterización; lo cual fundamenta la pertinencia de esta aproximación para el desarrollo de los Capítulos IV, V y VI de la tesis (Figura 17).

4.1. El Programa Nacional de Educación Ambiental: una construcción histórica y su relación con el campo de constitución de los CIDEA

4.1.1. Antecedentes

Como se pudo evidenciar en el Capítulo I de este documento: *Contexto, problemática y objetivos*, la EA se ubica en el campo educativo y en el campo ambiental, y se plantea de manera analítica e interpretativa, teniendo en cuenta su contexto específico. En este sentido, Colombia en los últimos periodos, ha venido empeñada en la construcción de una propuesta nacional educativa, cuyos esfuerzos han estado orientados a la incorporación de la temática ambiental en todas las estructuras institucionales de los diversos ámbitos y escenarios en los que se movilizan las apuestas de desarrollo nacional. Esto desde luego, a través de un proceso que se ha caracterizado por la instalación de propuestas formativas, reconocedoras de las necesidades de la diversidad contextual, en un marco de descentralización y autonomía territorial.

Es en el seno de este proceso que se gesta, crece y consolida el *Programa-MEN*, ubicado como un eje fundamental para la evolución del tema y de las propuestas formativas, investigativas y de gestión, que han acompañado su “empoderamiento” técnico-político en el territorio nacional. En este sentido, la construcción histórica⁶⁶ de un marco de antecedentes es indispensable en el presente documento, para contextualizar las dinámicas en las cuales ha estado inmerso el *Programa* (sus orígenes y etapas de desarrollo), y para efectos de comprensión de su relevancia, en el trabajo investigativo que ha venido acompañando los desarrollos de la presente tesis; para lo cual, la identificación de tres (3) eventos, asociados a momentos de cambios fundamentales de la historia democrática del país en todas sus dimensiones (incluidas la ambiental y la educativa-ambiental), es de vital importancia.

Un primer evento, está asociado a la convergencia de acontecimientos⁶⁷ relacionados con el inicio del proceso de instalación del nuevo marco constitucional colombiano (1991), y con las diversas dinámicas generadas alrededor de la preparación, realización y proyecciones, de uno de los eventos

⁶⁶ Esta construcción histórica, además de ser fundamental para las precisiones requeridas en lo que al contexto del trabajo investigativo se refiere, empieza aquí a posicionarse, como uno de sus resultados.

⁶⁷ Esta convergencia de acontecimientos va a ser muy importante en el desarrollo de las diferentes etapas por las cuales ha atravesado el Programa para su consolidación, tomando fuerza como uno de los Hitos relevantes en su reconstrucción histórica.

más importantes que ha tenido ocurrencia en los últimos veinticinco (25) años, en lo concerniente al posicionamiento político del tema ambiental y sus implicaciones en los propósitos de avanzar hacia un desarrollo sostenible en el mundo, como es la Cumbre de Río⁶⁸ (junio de 1992), la cual entre sus propósitos de:

[...] establecer una alianza mundial nueva y equitativa mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, los sectores claves de las sociedades y las personas, procurando alcanzar acuerdos internacionales en los que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial. (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 1992).

Y sus propuestas estratégicas concretas, planteadas en la Agenda 21⁶⁹, ubican el “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia” (Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente [PNUMA], 2005), como uno de los medios de ejecución más importantes para avanzar hacia una sociedad más crítica y responsable, frente a las situaciones ambientales y la toma consciente de decisiones favorables al desarrollo sostenible. Aspecto este, que en su momento abre un espacio valioso para los objetivos de formulación de una propuesta de incorporación de la dimensión ambiental, en la vida de la educación nacional.

El segundo evento se relaciona con la convocatoria, en el mismo periodo (1991-1992), del Ministerio de Educación Nacional, a un equipo de trabajo pluridisciplinario⁷⁰, conformado por profesionales provenientes de diferentes instituciones y sectores del desarrollo del país e implicados en las reflexiones y acciones asociadas a los asuntos ambientales. Convocatoria, realizada desde los propósitos de construcción de un Plan Nacional para la incorporación de la dimensión ambiental en el sistema educativo colombiano, en coherencia con su marco de apertura plasmado en el Plan de Desarrollo “La Revolución Pacífica” (1990-1994), y atendiendo a las proyecciones de la nueva carta constitucional, orientadora de las propuestas políticas de los diferentes sectores, incluido el sector educativo: Plan Nacional de Apertura Educativa 1991 - 1994. En el proceso de instalación del equipo, se dio inicio a un trabajo de lectura de contexto, desde:

- a. La revisión de documentos técnicos y políticos emanados de eventos internacionales y nacionales, asociados a los temas y problemáticas, tanto ambientales como educativos (constitución nacional, reformas educativas, planes, programas, normatividad, entre otros).

⁶⁸ Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Río de Janeiro, 3 a 14 de junio de 1992.

⁶⁹ La Agenda 21 es el documento oficial en el cual plasmaron sus acuerdos, los países asistentes a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 3 a 14 de junio de 1992).

⁷⁰ Este equipo contó con la participación de especialistas provenientes de los campos de la filosofía y la epistemología, así como del pensamiento de la economía, de la sociología, de la pedagogía y la didáctica de las ciencias naturales, y de la comunicación, entre otras, entre los cuales se destacan el filósofo Augusto Ángel Maya, creador del Instituto de Estudios Ambientales - IDEA de la Universidad Nacional de Colombia y crítico fundamental de las apuestas de desarrollo sostenible; el economista Juan Manuel González Scobi, hoy Director del Centro de Investigaciones para el Desarrollo Regional - CIDER U. de los Andes; la trabajadora social Magdalena Barón, asociada desde el tema ambiental a las dinámicas de la sociedad civil, y por supuesto, la investigadora de la presente tesis, entre otros.

- b. La indagación preliminar sobre los actores institucionales, y de la sociedad civil, vinculados a la temática en diferentes regiones del país, y el establecimiento de acuerdos de trabajo concertado en el territorio.
- c. La elaboración de documentos preliminares para el trabajo formativo requerido, presentados y reflexionados en las diferentes regiones del país, con los diversos grupos institucionales, organizacionales y otros, asociados a la lectura contextual.
- d. La preparación de un primer borrador de propuesta para la incorporación de la educación ambiental en la institucionalidad educativa del país.

Es importante precisar que las actividades esbozadas en los cuatro literales anteriores se trabajaron de manera simultánea —en los diferentes momentos del proceso— desde una dinámica interactiva establecida entre: la producción teórico - conceptual del equipo, la puesta en escena de las primeras propuestas de capacitación y, el reconocimiento de experiencias locales asociadas a la intervención ambiental, en el marco de los propósitos de participación y/o de educación. Momentos que, desde la interpretación realizada por la investigadora, como partícipe directa de sus desarrollos (parte del Equipo pluridisciplinario de formación), marcaron las concepciones de investigación, interdisciplina e intervención, que permitieron el lanzamiento de una propuesta de educación ambiental —con intencionalidades de transformación relevantes para la época— la cual, desde entonces, ha venido señalando la visión, el derrotero y la trayectoria del *Programa-MEN*.

El tercer evento se enmarca también, en la simultaneidad de los procesos técnico-políticos que entre 1992 y 1994, dieron lugar a todos los debates, reflexiones y propuestas, conducentes tanto a la creación de la institucionalidad ambiental (Ley 99 de 1993), como a la reforma del Sistema Educativo Nacional (Ley 115 de 1994); con consecuencias en algunos de los cambios de las dinámicas del desarrollo territorial. Aquí, la experiencia adquirida, por el Equipo Pluridisciplinario del Ministerio de Educación, le permitió posicionarse como: a) un actor importante en los espacios de discusión, elaboración de propuesta, y toma de decisiones, instalados en los diferentes escenarios del territorio nacional, relacionados con las reformas del momento; y b) el dinamizador, de la propuesta contextual, conceptual y estratégica del *Programa-MEN*, para la incorporación interinstitucional e intersectorial del tema en las nuevas políticas ambiental y educativa, a nivel nacional y territorial, en el marco de la formación de una ciudadanía ambiental para el país.

Desde lo planteado en los párrafos anteriores se destacan tres aspectos relacionados con la interpretación y comprensión del “sentido” de la educación ambiental en Colombia, como son:

1. El haber dado inicio a la construcción de sus apuestas, en el contexto de un proceso formativo-investigativo en el momento de producción de una reforma constitucional, generadora de la nueva visión de Estado y de gobierno, y, por ende, de las nuevas políticas públicas en todos los ámbitos y escenarios del desarrollo nacional; y, particularmente, en los escenarios ambiental y educativo. Políticas que incorporan como reto fundamental de cambio, el

fortalecimiento de una cultura de participación democrática, que plantea desafíos a la educación en todas sus dimensiones y abre espacios para avanzar en la concepción de educación ambiental, que acompaña la incorporación del tema en el desarrollo territorial.

2. El tener origen en un ejercicio exploratorio, que desde la “indagación” y lectura crítica de la situación educativo-ambiental, en los ámbitos locales del territorio, permitió ubicar el “contexto” como factor importante para la comprensión de las dinámicas naturales y socioculturales propias de la diversidad regional, y por ende, fundamental para el fortalecimiento de una propuesta formativa, cuyos objetivos de movilización de actores y escenarios, se ubican en la vía de transformación de las realidades ambientales del país.
3. El tener como fortaleza una visión de la educación ambiental de carácter integrador (lineamientos y marco de proyecciones), que ha permitido definir conceptual y estratégicamente, las orientaciones del tema en el país; buscando permear las políticas nacionales educativa y ambiental, y las demás políticas de los sectores del desarrollo, vinculados al Sistema Nacional Ambiental (SINA).

Surge aquí entonces, el “embrión” de lo que más tarde se va a consolidar como la Política Nacional de Educación Ambiental, y va a ocupar un lugar destacado en las agendas técnicas y políticas del país. Es en este contexto, que vale la pena presentar, de manera más amplia, el proceso a través del cual se ha ido instalando la trayectoria histórica del *Programa-MEN* fuente de origen de la mencionada Política.

4.1.2. Etapas de desarrollo del Programa Nacional de Educación Ambiental: construcción histórica

En el marco de la *reflexión crítica* que lo ha acompañado desde sus orígenes, el *Programa-MEN*, como se dijo anteriormente, ha venido propiciando un trabajo permanente de lectura contextual, vinculando directamente a esta actividad a los diferentes actores y sectores del desarrollo del país, desde los escenarios y ámbitos de su quehacer, así como, desde sus propósitos institucionales, organizacionales y comunitarios, entre otros; entendiendo que solamente desde este ejercicio concreto es que se logran identificar las condiciones de diagnóstico ambiental particular, las necesidades de transformación, y las proyecciones, en lo referente a la incorporación de la dimensión ambiental en la educación, y por ende, en la cultura local y nacional; lo cual se puede visualizar en cada una de las etapas por las cuales ha atravesado para su desarrollo.

Para lograr plantear con mayor precisión, la ocurrencia de estas etapas en el desarrollo y evolución del *Programa-MEN*, desde la investigación hemos recurrido a un ejercicio de interpretación, que contempla miradas simultáneas de retrospección y prospección de los hechos, desde una postura excepcional, que como formadora (internalidad) e investigadora (externalidad) a la vez, le ha permitido la identificación de: a) los hechos que, por efecto del momento técnico-político, fueron

indicativos para la caracterización de cada una de ellas, y b) los hechos que, muestran indicios para su transformación y que se comportan como transicionales⁷¹ para la evolución de una etapa a otra.

Este ejercicio que inevitablemente, para el presente trabajo investigativo, ha conducido a la redefinición de los periodos de tiempo de duración de cada una de ellas, no ha cambiado en esencia los hechos que dieron lugar a su caracterización específica, como tampoco los años en que ellos sucedieron; ya que ha centrado su interés en la búsqueda del sentido que comportan, tanto en el marco de su propia dinámica, como en el proceso mismo de construcción de las apuestas del *Programa-MEN*; en aras de aportar elementos que permitan mayor comprensión de: a) su significación histórica, en un marco de sistematicidad y secuencialidad, b) sus posibilidades de transformación de la realidad educativo-ambiental, y c) su capacidad para evidenciar la importancia que ha jugado el contexto técnico-político del tema, como factor movilizador tanto de lo ambiental, como de lo educativo-ambiental. Esto, a través de la dinámica que estas etapas han podido imprimir al *Programa*, desde los eventos y hechos concretos que han tenido lugar en los momentos históricos por los cuales han atravesado.

Resulta importante destacar aquí que, desde esta manera de trabajar la interpretación, la resignificación del proceso histórico del *Programa-MEN* deja ver con un poco más de detalle y de rigor, la sistematicidad, la secuencialidad, y la actividad sistémica generada al interior de cada una de las etapas, y a la vez, reconocer la importancia del mecanismo de vaivén, que las pone en permanente interacción, y que se ha instalado en esta dinámica, gracias al ejercicio de retroalimentación, característico de la estrategia de capacitación-formación del *Programa* (formación-investigación/participación-apropiación), desde sus propósitos de proyección.

4.1.2.1. Etapa de exploración (1992-1996)

Elementos del contexto político nacional

Las acciones de la Etapa de Exploración del Programa de Educación Ambiental (MEN) en Colombia, inician sus desarrollos en el periodo gubernamental correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo: “La Revolución Pacífica” (1990-1994), y continúan en el periodo gubernamental correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo “El Salto social” (1994-1998), tal como se verá en la Tabla 10, que se presenta en la página siguiente.

⁷¹ Los “factores transicionales”, son entendidos aquí como aquellos hechos que emergen en el desarrollo “normal” de una etapa, como generadores de cambios de la misma, y a la vez, como enlace con la etapa que surge; posicionándose así, como elementos de caracterización de la nueva etapa.

Tabla 10. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de Exploración

<i>Periodos de Gobierno que enmarcan la Etapa de Exploración del Programa</i>		
Periodo de la Etapa	Periodos de Gobierno / Planes de Desarrollo	Intencionalidades de los Planes de Desarrollo
1992-1994	<p><i>La Revolución Pacífica (1990-1994)</i>⁷²</p> <p>Énfasis. Apertura Económica, base del crecimiento y el desarrollo social del país.</p>	<p>Poner en marcha la nueva concepción de Estado promulgada en la Constitución Política de Colombia 1991:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios fundamentales en el sistema político: a) modernización del Estado, profundas transformaciones institucionales e importantes desarrollos legales, y b) concepción, instrumentos y prácticas de una nueva ciudadanía (democracia participativa). • Retos importantes para todos los componentes del sistema político (institucionalidad gubernamental, empresa privada, sociedad civil y todos los grupos poblacionales) para el manejo de sus propios problemas, en el marco de la eficiencia del Estado, para lo cual las estrategias de: a) la ampliación del capital humano (salud y educación), b) la construcción de infraestructura física, c) el fortalecimiento de la capacidad científica y tecnológica y d) la estrategia ambiental, son ejes centrales de este Plan.
1994-1996	<p><i>El Salto social (1994-1998)</i>⁷³:</p> <p>Énfasis. Desarrollo económico, social y ambiental, base de la equidad, la solidaridad y la paz.</p>	<p>Instalar un modelo de desarrollo que permita regresar a la gente como el único destinatario de los esfuerzos de progreso de la sociedad y del Estado (equidad y competitividad), buscando resolver el dilema entre crecimiento económico y distribución social, a través de: a) La formación de un nuevo ciudadano, productivo en lo económico y solidario en lo social; consciente del valor de la naturaleza, participativo y tolerante en lo político y respetuoso de los derechos humanos, e integrado en lo cultural, b) La construcción de un modelo alternativo, en materia de desarrollo social (los beneficios de la apertura distribuidos equitativamente), en materia de competitividad (empresarios, trabajadores y Estado articulados), en materia ambiental (bases para un desarrollo sostenible), y en materia de desarrollo institucional (estructura descentralizada y nuevos mecanismos de participación social), y c) La ubicación de la educación y el empleo productivo como puntos vitales de encuentro entre el desarrollo económico y el desarrollo social.</p>

Fuente: Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación (DNP) (1991). Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994. La Revolución Pacífica. Bogotá D.C.; y Presidencia de la República de Colombia y DNP (1994). Plan Nacional de Desarrollo. Ley de inversiones 1994-1998. El Salto Social. Colombia, Bogotá D.C.

El contenido de la Tabla 10, permite extraer algunas ideas fuerza del contexto político nacional, en razón al papel central que ellas van a jugar en el desarrollo de la etapa, cuando desde su funcionamiento en un doble sentido, se comportan por un lado, como el marco que abre al *Programa-MEN* la posibilidad de construir su propio campo de reflexión-acción, y por otro, como el mecanismo que le permite trascender, desde sus contenidos conceptuales y contextuales, y sus enunciados, llenándolos de sentido y de significación, gracias a su dinámica de lectura de realidades y de proyección en lo local. Para el caso particular de esta etapa, las ideas fuerza están

⁷² Plan Nacional de Desarrollo “La revolución Pacífica” (1990-1994) correspondiente al gobierno del presidente Cesar Gaviria Trujillo. Bajo este periodo de gobierno se llevó a cabo el cambio constitucional del país (1991) y los procesos de construcción y aprobación de la Ley 99 de 1993 (Ley General Ambiental de Colombia) y la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

⁷³ Plan Nacional de Desarrollo “El Salto social” (1994-1998), correspondiente al gobierno del presidente Ernesto Samper Pizano. En este gobierno se reglamentan las dos leyes anteriores.

ancladas en la propuesta de un nuevo Estado en construcción (democracia participativa), que trae aparejada la apertura de nuevos espacios políticos y legislativos, orientados a transformaciones profundas de la institucionalidad colombiana; en el marco de lo cual, la creación de la institucionalidad ambiental y la modernización del sector educativo, van a ser fundamentales, como se verá más adelante.

Desarrollos particulares de la Etapa

Es en el periodo de desarrollo de esta etapa, que el equipo, hasta ese entonces embrionario del *Programa*, inicia el proceso de construcción de su apuesta de educación ambiental, a partir de un trabajo importante no sólo de revisión documental, sino fundamentalmente de indagación directa sobre el terreno, para obtener información de “primera mano” en diversas regiones del país; a través del cual se logran identificar algunas visiones, concepciones, y prácticas, que hasta ese entonces se movilizaban, asociadas de una u otra manera, a las “ideas de ambiente y educación ambiental”, como se puede ver en uno de los textos de reflexión crítica, producidos en su momento, en el contexto de la investigación:

[...] cuando en la escuela se habla de ambiente y se organizan propuestas educativas al respecto, se confunden los “casos típicos” de la educación ambiental, con sus verdaderos procesos formativos. Ejemplos de esto son los siguientes: “cultivos hidropónicos”, “grupos de reciclaje”, “reforestación”, “huerta escolar”, “protección de cuencas”, entre otros [...] que entran de manera aislada a la escuela [...] y que [...] en la mayoría de los casos no corresponden a prioridades ambientales ni hacen parte de un diagnóstico local o regional, constituyéndose así en obstáculos para los verdaderos procesos formativos, ya que no logran vincularse a la cotidianidad de los alumnos, ni a las vivencias de la comunidad y no les son significativos para la comprensión de su realidad. (Torres-Carrasco, 1998-1999, p. 109).

Todas estas propuestas se enmarcan en una dinámica de dispersión conceptual y operativa, que pone en evidencia el “activismo” y la “atomización”, características del tema en su momento (Torres-Carrasco, 1998, pp. 42-45). Dinámica propiciada, desde proyectos y acciones de capacitación, por un sinnúmero de organizaciones de la sociedad civil, grupos comunitarios, grupos ecológicos, y las mismas instituciones educativas; pero de manera importante, promovidas “aisladamente” por las diferentes instituciones y sectores del desarrollo del país. Aspectos estos que, desde el análisis de la información y la proyección a los marcos contextuales y conceptuales de la propuesta, se constituyen en la base y fuente del origen del marco estratégico de los primeros “Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental” (MEN, 1995), en el que se contemplan además de los Proyectos Ambientales Escolares, los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), objeto de la presente tesis.

Como resultado de este trabajo se obtuvo una información relevante, sobre las problemáticas contextuales, conceptuales y estratégicas, que presentaban las diferentes acciones, actividades y otros, relacionados con el tema, cuyo análisis, conclusiones y elaboración de una propuesta preliminar, permitieron avanzar hacia uno de los mayores logros de esta etapa, como ha sido el de la inclusión de la educación ambiental en los nuevos instrumentos legislativos del país, tanto a nivel del sector educativo como a nivel del sector ambiental; en un marco de pertinencia, acorde con las necesidades de formación, investigación e intervención, requeridas para la transformación de las realidades locales y nacionales; lo cual se encuentra explícitamente planteado, en:

- a. La ley 99 de 1993 (ley de organización del SINA), que en su artículo 5º, inciso 9 establece la “adopción conjunta, por parte de los Ministerios de Educación y de Ambiente, de planes, programas y actividades, que en materia de educación ambiental se adelanten en el país” (Congreso de la República de Colombia, 1993, p. 11).
- b. La ley 115 de 1994 (Ley General de Educación); la cual en el artículo 5º, inciso 10, 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 [...]” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.5).

El decreto 1860 de 1994 que reglamenta la ley 115, y que instituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para todas las instituciones educativas del país; en el contexto de los cuales, se ubica el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), como uno de los ejes transversales de su correspondiente propuesta curricular (Presidencia de la República de Colombia, 1995, p. 17).

- c. El decreto 1743 de 1994, instrumento político fundamental para la EA en Colombia, que institucionaliza el PRAE para todos los niveles de educación formal, fija criterios para la promoción de la EA no formal e informal, y establece los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, para todo lo relacionado con el proceso de consolidación de la EA (Presidencia de la República de Colombia, 1994).
- d. El Plan Decenal de educación 1996-2005, La Educación un Compromiso de Todos, en su Capítulo IV: Estrategias y Programas de Acción, Séptima Estrategia Promoción de la Cultura y Ampliación del Horizonte Educativo propone la “Formación Ciudadana, Comunitaria y Ambiental” como un proceso a través del cual se deberán promover “[...] proyectos educativos de interés ciudadano relacionados con la conservación del ambiente, del espacio público, del transporte, el uso de los servicios públicos y todo aquello que pueda contribuir al desarrollo de la idea de la ciudad educadora” (MEN, 2007, p. 16).

- e. La producción de documentos y materiales técnico-académicos y políticos, que desde la aplicación de todo lo anterior, inician su posicionamiento como orientadores del proceso de incorporación formal de la EA, en las dinámicas de planeación y de gestión en el territorio nacional; desde lo cual, los *Lineamientos generales para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995), vienen a constituirse como el instrumento fundamental de apertura al diálogo, y a la retroalimentación requerida para su contextualización, y proyección en el desarrollo institucional.
- f. La preparación de la entrada de un Proyecto que desde el año de 1992 había iniciado la negociación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de Plan de Acción Forestal para Colombia (PAFC) (MEN, 1996a, p. 9) que más tarde como se podrá ver en las siguientes etapas, se va a posicionar como un instrumento importante para la entrada de la apuesta de educación ambiental, prevista en los marcos preliminares, tomando como base la lectura crítica de la información obtenida, a la luz de una dinámica teórico-conceptual, y fortalecida en el ejercicio de contextualización de las propuestas locales, nacionales e internacionales, en el tema particular.

Elementos que señalan la necesidad de redefinición de la temporalidad de la etapa

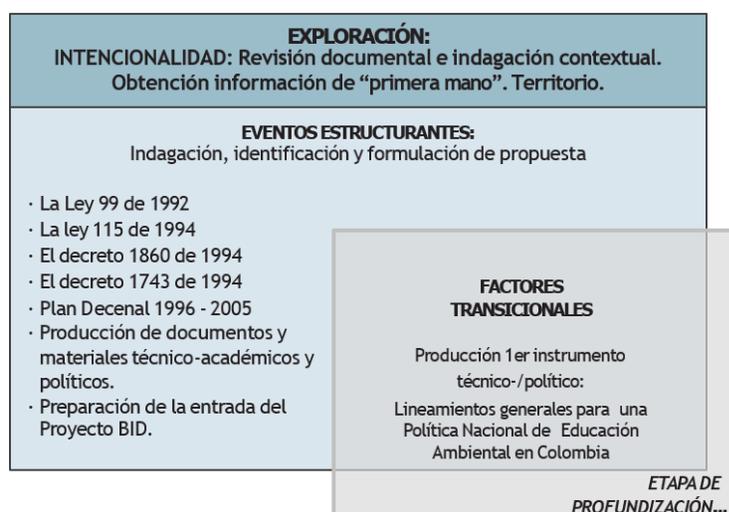
Es importante señalar aquí que, aunque los materiales consultados en el proceso de revisión documental, realizado para la lectura crítica y el análisis de las diferentes etapas del *Programa-MEN*, han contado con la participación de la investigación/investigadora (desde su doble rol: formadora e investigadora) en los distintos momentos del desarrollo del *Programa-MEN*, ellos registran diferencias en la ubicación temporal de las mismas —incluida la etapa de exploración— como se relaciona a continuación:

- En los artículos: 1) *La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia*, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación Número 16 - Educación Ambiental y Formación: Proyectos y Experiencias, agosto de 1998, (Torres-Carrasco, 1998, p. 27), y 2) *L'éducation relative à l'environnement en Colombie. Une proposition nationale construite dans un processus de recherche*, publicado en la revista *Éducation relative à L'environnement*, en el año 1998 (Torres-Carrasco, 1998-1999, p. 103), la etapa se encuentra ubicada en el periodo comprendido entre 1992-1993.
- En el Documento: *El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia*, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de

la Política Nacional de Educación Ambiental (Torres-Carrasco, 2009a, p. 7)⁷⁴ la etapa de exploración se ubica entre 1992 y 1994.

En este sentido, y atendiendo a que la diferencia en tiempo no es significativa (1 o 2 años) y los eventos que determinan su caracterización, en uno y otro documento, están contenidos con variaciones solamente en sus niveles explicativos y de detalle, la investigadora toma la decisión de redefinir el periodo de realización de esta etapa, teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) los eventos estructurantes, a los cuales debe fundamentalmente su sentido y significación, desde sus intencionalidades de indagación, identificación y formulación, de propuestas preliminares, y b) un evento emergente de la dinámica propia de la etapa, que por los elementos de diferenciación que comporta, en relación con los eventos anteriores (indagación y consolidación del marco legislativo) y su fuerza movilizadora, lo configuran como impulsor del componente proyectivo de esta etapa; ubicándolo como *factor transicional*, indicativo del surgimiento de una nueva etapa, a saber: *la profundización*, como se puede ver a continuación: Figura 18.

Figura 18. Eventos estructurantes y factores transicionales, etapa de Exploración.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

En el caso particular, este último evento se expresa en la producción del primer instrumento técnico-académico/político: Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental, con el cual se inicia definitivamente la apertura de un camino hacia el posicionamiento del tema en el territorio, con miras a la instalación efectiva en las dinámicas educativas y ambientales; buscando la movilización de los actores y escenarios asociados y/o comprometidos con el proceso requerido para su institucionalización; y es, además de lo anterior, el que enlaza bien como base de uno de los eventos importantes para la iniciación de la etapa de profundización,

⁷⁴ Texto de la experiencia del Programa presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania. Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional.

como es la preparación del *Proyecto matriz*: Incorporación de la Dimensión Ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño-urbanas del país⁷⁵ (MEN, 1996a, p.9), con el cual se inicia la profundización del tema en el país (Figura 18).

4.1.2.2. Etapa de profundización (1996-2001/2002)

Elementos del contexto político nacional

Las acciones de la Etapa de Profundización del Programa de Educación Ambiental-MEN (*Programa-MEN*) en Colombia, abarcan la parte final del periodo gubernamental correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo “El salto social” (1994-1998), y la parte inicial del periodo gubernamental correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz” (1998 - 2002), como se verá en la Tabla 11, a continuación:

Tabla 11. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de profundización

<i>Periodos de Gobierno que enmarcan la Etapa de Profundización del Programa</i>		
Periodo de la Etapa	Periodos de Gobierno / Planes de Desarrollo	Intencionalidades de los Planes de Desarrollo
1994-1996	<i>El Salto social (1994-1998)</i> ⁷⁶ : Énfasis. Desarrollo económico, social y ambiental, base de la equidad, la solidaridad y la paz.	Instalar un modelo de desarrollo que permita regresar a la gente como el único destinatario de los esfuerzos de progreso de la sociedad y del Estado (equidad y competitividad), buscando resolver el dilema entre crecimiento económico y distribución social, a través de: a) La formación de un nuevo ciudadano, productivo en lo económico y solidario en lo social; consciente del valor de la naturaleza, participativo y tolerante en lo político y respetuoso de los derechos humanos, e integrado en lo cultural, b) La construcción de un modelo alternativo, en materia de desarrollo social (los beneficios de la apertura distribuidos equitativamente), en materia de competitividad (empresarios, trabajadores y Estado articulados), en materia ambiental (bases para un desarrollo sostenible), y en materia de desarrollo institucional (estructura descentralizada y nuevos mecanismos de participación social), y c) La ubicación de la educación y el empleo productivo como puntos vitales de encuentro entre el desarrollo económico y el desarrollo social.
1998-2001/2002	<i>Cambio para Construir la Paz</i> ⁷⁷ Énfasis. Consolidación de un Estado Participativo	Desarrollar la visión de la Colombia que sus habitantes aspiran construir durante el siglo XXI, ubicando: la sostenibilidad y la cohesión social como componentes fundamentales de sus apuestas de desarrollo, a través de: a) La consolidación de un Estado participativo: fortalecimiento de la gobernabilidad, b) La reconstrucción del tejido social: fortalecimiento del capital humano y del capital social, c) Desarrollo y paz: instrumentos y prioridades para la superación de la violencia, el fortalecimiento del desarrollo y la erradicación de la pobreza, d) Las exportaciones como motor del crecimiento, e) La construcción de políticas públicas de largo alcance.

Fuente: Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1994); Presidencia de la República de Colombia y DNP. (1998).

⁷⁵ Proyecto negociado por el país con el Banco Interamericano de Desarrollo BID, desde finales del año de 1992, para avanzar en el fortalecimiento del sector forestal, desde los diferentes niveles de la educación en el país y que sirvió de base para la instalación del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, en el marco de la Ley 99 del 93 y la Ley 115 de 1994.

⁷⁶ Plan Nacional de Desarrollo “El Salto social” (1994-1998), correspondiente al gobierno del presidente Ernesto Samper Pizano. En este gobierno se reglamentan las dos leyes anteriores.

⁷⁷ Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” correspondiente al gobierno del presidente Andrés Pastrana Arango.

Desde la síntesis del contexto político nacional, se pueden destacar aquí, algunas ideas fuerza asociadas a los desarrollos de la etapa de Profundización del *Programa-MEN*, como son:

- a. Los propósitos de avanzar hacia un Modelo de Desarrollo Alternativo Socioeconómico y Ambiental, que ubica como uno de sus ejes centrales la construcción de nueva institucionalidad y de una nueva Ciudadanía, esta última promovida desde la educación, entendiéndose que ella se constituye en uno de los puntos vitales para el desarrollo social.
- b. La consolidación de un Estado participativo que ubica como sus ejes fundamentales la reconstrucción del tejido social, el fortalecimiento del capital humano y del capital social, la profundización de la descentralización, y la formulación de políticas públicas de largo alcance.

Ideas estas que se dinamizan desde la relación permanente de la propuesta formativa del *Programa*, con los ámbitos locales del territorio en los que se instalan las experiencias educativas, y desde los cuales, las intencionalidades de transformación de las realidades sociales, recobran sentido y significación gracias a la implementación de la propuesta educativo ambiental del *Programa*, que en su momento ubica con mayor claridad, como eje de sus propósitos, el fortalecimiento de la relación participación ↔ apropiación, en el marco de los nuevos retos de la constitución y de los gobiernos de ese momento: avanzar en la formación para el ejercicio consciente de una democracia participativa.

Desarrollos particulares de la Etapa

Al igual que en la exploración, los documentos que sirvieron de base para el análisis y replanteamiento de la etapa de profundización, en este ejercicio de lectura crítica, presentan diferencias en definición temporal, tal como aparece a continuación:

- En los artículos: 1) La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción (Torres-Carrasco, 1998, p. 33); 2) L'éducation relative à l'environnement en Colombie. Une proposition nationale construite dans un processus de recherche (Torres-Carrasco, 1998-1999, p. 109); 3) El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental (Torres-Carrasco, 2009a, p. 7) 78 y 4) La Educación Ambiental en Colombia: Un contexto de transformación social y un proceso de participación en permanente construcción,

⁷⁸ Texto de la experiencia del Programa presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania. (UNESCO). Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción (Torres-Carrasco, 2007, p. 4)⁷⁹, la etapa aparece ubicada en el periodo comprendido entre 1994 y 1995.

- En el documento *L'Éducation relative à l'environnement en Colombie: Une politique publique dans un contexte de participation et de transformation social*, recientemente escrito por la misma autora (investigadora) para la revista *Éducation relative à l'environnement* Vol. 9, 2010-2011, (Torres-Carrasco, 2010-2011, p. 50) aparece situada en el periodo comprendido entre 1994 y 2000.

Esto quizá ha obedecido al trabajo que, en el marco del proceso de resignificación del *Programa-MEN* en años recientes, se ha venido desarrollando de manera crítica, desde la mirada investigativa de esta tesis, y, a través del cual ha sido posible registrar el desplazamiento permanente del horizonte temporal del *Programa*. Esto último, derivado del carácter sistemático y secuencial propio de su apuesta formativa y de la complejidad técnico-política que él va adquiriendo, por efecto del carácter cambiante del contexto (diversidad), en el que se dinamizan los retos de institucionalización del tema en el país. Retos considerados fundamentales para la Política Nacional de Educación Ambiental: marco mayor de las acciones del *Programa-MEN*.

Reubicar la temporalidad de esta etapa, desde la comprensión del desplazamiento del horizonte del *Programa* (fortalecimiento de actores y escenarios de la Educación Ambiental) en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental, tiene implicaciones importantes en la recomposición de la estructura organizativa, tanto de sus *eventos estructurantes*, los que le imprimen su carácter e identidad, como de aquellos emergentes, que se posicionan como *factores transicionales*, y que empiezan a evidenciar la aparición de una nueva etapa.

Vale la pena señalar aquí, la importancia que para esa etapa tuvieron los *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental*, que como resultado del trabajo de indagación y análisis de la información obtenida a través de la Etapa de Exploración, permitieron avanzar no solamente hacia una primera formulación conceptual y estratégica, acorde con las necesidades de capacitación técnico-académica y de gestión del momento, en el tema particular, sino además, hacia la puesta en escena del contexto territorial, de las primeras aproximaciones del *Programa-MEN*, para la construcción del corpus de los denominados Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), cuyos retos centraban su atención en la “Incorporación de la dimensión ambiental”, en los recién instalados Proyectos Educativos Institucionales (PEI), producto de la Reforma Educativa introducida por la Ley 115 de 1994. Como bien está planteado en el Capítulo de antecedentes y justificación de la Política de Educación Ambiental, este trabajo se fortalece

[...] con el Informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo “Colombia al filo de la oportunidad” [...] el que presenta [...] con miras al siglo XXI, los medios para

⁷⁹ Texto base de la Ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad en la provincia de Castellón (noviembre 2007). Castellón, España. Base Documental del Programa de Educación Ambiental - MEN.

que la educación contribuya a la formación de personas que participen activamente en el desarrollo, y ofrece un marco conceptual que garantiza el desarrollo de la axiología de la educación ambiental. (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y MEN, 2003, p. 13)

En este contexto, el encuentro de los Lineamientos con el Proyecto: “*Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país*” (Crédito BID - BIRF) (en adelante *Proyecto matriz*), promovido y acompañado por los Ministerios de Educación y del Medio Ambiente, constituye el evento estructurante más importante de esta etapa, ya que en 1996 viene a posicionarse como el instrumento por excelencia, propulsor de los Lineamientos y por lo tanto, posibilitador de la dinámica de diálogo de las primeras apuestas formativas del *Programa-MEN*, con el contexto natural y sociocultural, en el cual se dinamizan las experiencias educativas en las diferentes regiones del país, y se edifican conceptual, estratégica y operativamente los PRAE. Esto, en el marco de su integración efectiva a los currículos de los PEI y de su apertura a la interacción con otras instituciones, con responsabilidades en su fortalecimiento y su proyección al desarrollo de competencias transformadoras de sus propias realidades ambientales.

Este *Proyecto Matriz* fortalecido entonces, por los Lineamientos, posibilita la llegada del *Programa-MEN* de manera más formal y sistemática al territorio, instalándose en doce (12) departamentos⁸⁰ de los treinta y dos (32) que conforman el país, a través de un proceso formativo orientado a docentes y dinamizadores de la educación ambiental⁸¹, con el fin de avanzar en la instalación de 140 Proyectos Ambientales Escolares PRAE, en sus correspondientes instituciones educativas, propiciando:

- a. la apertura de espacios importantes para la retroalimentación, ampliación y definición más clara, de los marcos conceptuales, estratégicos y proyectivos⁸² del *Programa-MEN*, y, por tanto, de su primera apuesta de “capacitación⁸³-formación”, con un nivel de pertinencia importante, derivado de su encuentro con los contextos particulares de estos Proyectos;

⁸⁰ Estos departamentos son: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Córdoba, Chocó, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca.

⁸¹ El concepto: “dinamizador” aparece incluido en diferentes textos y materiales del *Programa*, asociado tanto a los docentes, como a técnicos, profesionales, expertos, y otros que, desde sus propios contextos de acción y proyección, se posicionan como agentes generadores de movilización y cambio; lo que supone su interacción continua con la comunidad, con sus instituciones / organizaciones y, en fin, con todos los componentes de su dinámica social y cultural (Torres-Carrasco, M. *et al.*, 2001 p. 101).

⁸² El concepto de “proyectivo” debe ser interpretado aquí, en su dimensión de trascendencia, en una perspectiva de repercusión en el tiempo y en el espacio; es decir, en el horizonte de transformación de las realidades contextuales ambientales y educativo-ambientales.

⁸³ La apuesta capacitación-formación, como aparece en diferentes textos del Programa, surge de la necesidad de superar la idea de capacitación, entendida como el conjunto de actividades de entrenamiento a los individuos y colectivos, para la generación de habilidades útiles en el desempeño de un trabajo específico en sus labores profesionales, técnicas y otras, y transitar hacia la formación entendida como un proceso de construcción de conocimientos significativos para la comprensión de las realidades ambientales y de la educación ambiental, en los contextos particulares (MEN, 2012).

- b. la ubicación de los ejes de reflexión y acción de la propuesta de capacitación-formación, a través de los conceptos de: 1) *Ambiente*: visión sistémica que acompaña la realidad de su problemática; 2) *Educación Ambiental*: enfoque de formación integral, pertinente a la interpretación de lo ambiental; 3) *Proyección Comunitaria*: concepción de escuela abierta a las dinámicas ambientales de las comunidades; y 4) *Sostenibilidad*: conceptos de vigencia y permanencia de las dinámicas naturales y socio-culturales; y
- c. la Exploración Investigativa denominada, Bases fundamentales para el desarrollo de la Exploración Investigativa: “Proyección de los elementos conceptuales básicos de la educación ambiental, construidos por los docentes, para el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) [...]” (Torres-Carrasco *et al.*, 1998)⁸⁴.

La ejecución del *Proyecto*, a través de sus desarrollos en el territorio, permitió al *Programa-MEN* reconocer la complejidad de su propuesta de capacitación-formación y, por tanto, las exigencias teóricas, conceptuales y estratégicas para su apropiación. Esto teniendo en cuenta, los diferentes contextos del territorio, en los que se encuentran instaladas diversas concepciones, visiones y otros, que, para su transformación, requieren de un trabajo formativo orientado claramente, desde un marco de apropiación de las realidades ambientales locales, considerado indispensable en el avance hacia una cultura ambiental.

Es en el marco anterior que se identifica en esta etapa, como unos de los retos prioritarios del *Programa-MEN*, la necesidad de un abordaje más profundo de los conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, humanísticos y socio culturales, así como los asociados a sus propuestas estratégicas: interdisciplina, transversalidad y otros, entendiendo su relevancia para el fortalecimiento de los PRAE en su momento. Lo cual, trae como consecuencia la definición de los componentes, enfoques formativos, investigativos y de intervención del *Programa-MEN*, desde la ampliación de su perspectiva teórico-práctica, así como de sus enfoques pedagógico- didácticos y sus propuestas operativas (ejes de reflexión y acción).

Desde estos retos, los contenidos que se producen, la orientación de las formulaciones en conocimiento (fortaleza epistemológica), y el fortalecimiento de las estrategias para los empoderamientos requeridos en la apropiación de la EA, es quizá lo que viene a posicionar la “acción de profundización” como impronta de esta etapa del *Programa-MEN*, desde la cual recibe su denominación, sin desconocer que para todo este ejercicio, la exploración en el contexto (lectura crítica del territorio) y las “ideas de proyección”, hacen presencia simultáneamente y complementan su dinámica estructural y funcional.

⁸⁴ Estudio realizado por el Equipo de trabajo del Programa de Educación Ambiental, para la lectura crítica de los avances y dificultades, que presentan los docentes partícipes de los procesos de capacitación - formación implementados por el Programa, para la construcción de los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE, en el marco del Proyecto: “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (MEN-MMA-Crédito BID).

Es justamente desde las ideas de Proyección, que al final de este periodo (hacia 2001) se posicionan algunos eventos indicativos de la emergencia (transicionales) de una nueva etapa; entre los que se destacan:

- a. La realización de la Exploración Investigativa, sobre los PRAE partícipes del proceso formativo promovido por el *Proyecto*, ubicada como un ejercicio embrionario de lo que más adelante va a dar lugar al Componente de sistematización (investigación) del *Programa-MEN* (como se verá en la etapa de Proyección). Este evento pone en evidencia la necesidad de profundizar y ampliar la formación de docentes y dinamizadores, responsables del fortalecimiento de los PRAE en las diversas regiones del país.
- b. La identificación de “indicios” importantes para el reconocimiento de los CIDEA como mecanismos para la coordinación interinstitucional de las acciones de la educación ambiental, en los diferentes departamentos del País.
- c. El redimensionamiento del *Programa-MEN*, asociado a la consolidación de sus marcos conceptuales, estratégicos y proyectivos.
- d. el reconocimiento de la necesidad de fortalecer los acuerdos de concertación —niveles nacional y territorial— como prioritarios para la ejecución conjunta de actividades y proyectos orientados a la inclusión de la educación ambiental en el desarrollo institucional, de los ámbitos municipal, departamental y nacional.

Vale la pena destacar en esta etapa, la emergencia de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), en el contexto de las acciones del *Programa-MEN* en el territorio, como una estrategia importante para los propósitos de incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial, y, en proyección, para los retos de institucionalización del tema, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental. Esta emergencia, derivada del carácter interinstitucional que ellos instalan en los espacios propios de su quehacer, desde los retos de articulación del tema, en el marco de la gestión ambiental y de la educación ambiental, en los ámbitos locales y regionales del país. (Aspecto que en este momento cobra importancia en las preocupaciones de la presente investigación).

Elementos que señalan la necesidad de redefinición de la temporalidad de la etapa

La etapa recoge cuatro eventos fundamentales que constituyen la base de su significación y sentido y que, por lo tanto, se ubican como estructurantes de su quehacer, función y proyecciones, como son: eventos que permiten identificar el *surgimiento de factores transicionales*, que propician el reconocimiento de una nueva etapa, denominada *Proyección*. Para el caso particular, estos factores se enmarcan en:

- a. el trabajo preparatorio de la integración de apuestas técnico-políticas, que toman como base los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995)⁸⁵, y el material: *Cultura para la paz, hacia una Política de Educación Ambiental* (Ministerio de Medio Ambiente [MMA], 1995)⁸⁶, que como se verá más adelante, va a dar lugar a la formulación de un solo documento que se legitima en la dinámica del SINA, a través del Consejo Nacional Ambiental, en la hoy llamada Política Nacional de Educación Ambiental;
- b. el proceso de Exploración Investigativa, sobre los PRAE (primer ejercicio de sistematización de la experiencia del *Programa*), que permitió identificar, tanto los avances y dificultades de la formación de docentes y dinamizadores de estos Proyectos, como la necesidad de ampliar el radio de acción de su formación, desde el redimensionamiento de la propuesta de capacitación-formación del *Programa*, y su apertura a un nuevo espectro de actores asociados al tema en el país;
- c. El reconocimiento de los CIDEA, como mecanismos pertinentes para la instalación de la educación ambiental, en las dinámicas del desarrollo territorial, teniendo en cuenta, el carácter interinstitucional, que desde su origen los proyecta a los escenarios de la intersectorialidad, con una información relevante en lo técnico y un poder relativo en la toma de decisiones, para avanzar en la coordinación, y la producción de propuestas orientadas hacia la transformación de las realidades de la educación ambiental, en los departamentos y municipios en los que se encuentran inmersos y desde los cuales proyectan sus acciones.

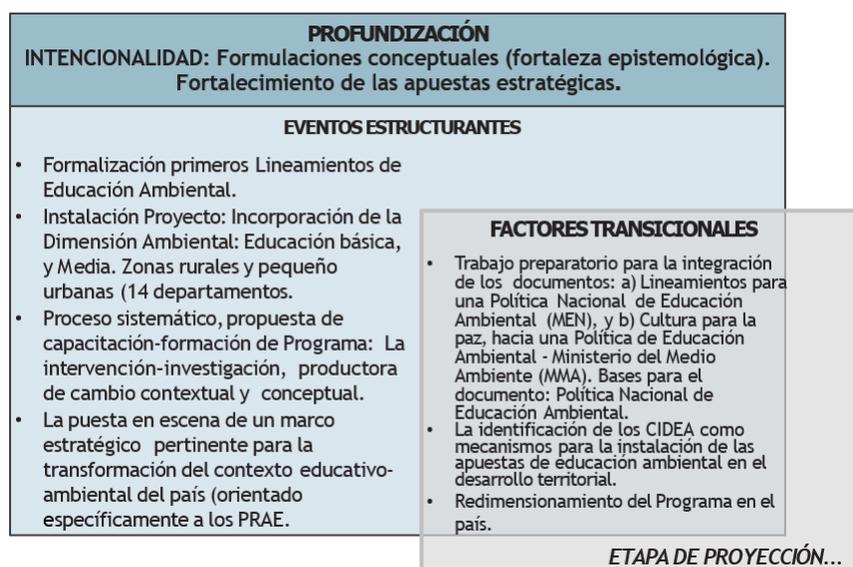
Luego de realizado el ejercicio de identificación más precisa de los anteriores eventos, la investigadora toma la decisión de redefinir el periodo de tiempo de esta etapa (inicialmente definido entre 1995 y 1996) ubicándolo entre 1996 y 2001. Esto, entendiendo que la ocurrencia de los sucesos planteados en ella, no tiene cambio alguno; y que solamente éstos se reorganizaron teniendo en cuenta su capacidad de transformación y empoderamiento para:

- a. la instalación del marco legal en las apuestas de desarrollo institucional y territorial.
- b. la apertura de espacios de formación (investigación) legítimos y estratégicos para su instalación en el territorio (lineamientos generales).
- c. la profundización de las apuestas conceptuales, contextuales y proyectivas, que desde la exploración ya venía construyendo el Programa de Educación Ambiental (MEN).

Lo anterior puede visualizarse en la Figura 19.

⁸⁵ Instrumento Político, orientador de las acciones del tema en el país, producido por el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (1995), en el marco de la reforma educativa (ley 115 de 1994) y ley de creación del Ministerio de Medio Ambiente (ley 99 de 1993).

⁸⁶ Documento diseñado y difundido entre los años 1995 y 1996, por la Oficina de Participación del Ministerio del Medio Ambiente.

Figura 19. Eventos estructurantes y factores transicionales, etapa de profundización.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

4.1.2.3. Etapa de Proyección (2001/2002-2012)

Elementos del contexto político nacional

Las acciones de la Etapa de Proyección del Programa de Educación Ambiental (MEN) en Colombia, transcurren durante cuatro periodos gubernamentales a saber: el primero, correspondiente a la parte final del Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz” (1998-2002); el segundo, correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” (2002-2006), gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (primer periodo); el tercero, correspondiente al Plan de desarrollo “Estado comunitario: Desarrollo para Todos” (2006-2010), gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez (segundo periodo); y, el cuarto, correspondiente al Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos” (2010 - 2014), gobierno del presidente Juan Manuel Santos (primer periodo), tal como se verá en la Tabla 12.

Tabla 12. Escenarios gubernamentales que enmarcan la Etapa de Proyección.

<i>Periodos de Gobierno que enmarcan la Etapa de Proyección del Programa</i>		
Periodo de la Etapa	Periodos de Gobierno / Planes de Desarrollo	Intencionalidades de los Planes de Desarrollo
2001-2002	<i>Cambio para Construir la Paz (1998-2002)⁸⁷</i>	Desarrollar la visión de la Colombia que sus habitantes aspiran construir durante el siglo XXI, ubicando: la sostenibilidad y la cohesión social como componentes fundamentales de sus apuestas de desarrollo, a través de: a) La consolidación de un Estado participativo: fortalecimiento de la gobernabilidad y evaluación de resultados como incentivo a la participación ciudadana en la gestión pública, b) La reconstrucción

Continúa en la página siguiente →

⁸⁷ Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” correspondiente al gobierno del presidente Andrés Pastrana Arango.

	Énfasis. Consolidación de un Estado Participativo	del tejido social: fortalecimiento del capital humano y del capital social, c) Desarrollo y paz: instrumentos y prioridades para la superación de la violencia, el fortalecimiento del desarrollo y la erradicación de la pobreza, d) Las exportaciones como motor del crecimiento, y e) La construcción de políticas públicas de largo alcance.
2002-2006	<i>Hacia un Estado Comunitario (2002-2006)</i> ⁸⁸ Énfasis. Seguridad democrática: control del territorio	Construir un Estado Comunitario (instrumento del desarrollo sostenible), desde: a) la recuperación de la autoridad en el territorio, legitimidad, legalidad y gobernabilidad (seguridad democrática), b) el fortalecimiento del sector privado y distribución equitativa de los recursos económicos (crecimiento económico sostenible), c) el cierre de las brechas sociales (equidad social), desde la eficiencia y focalización del gasto social en los más necesitados (sistema de protección y asistencia social), d) la transparencia y eficiencia de un Estado gerencial orientado a la inversión social con resultados y a la austeridad de los recursos públicos.
2006-2010	<i>Estado comunitario: Desarrollo para Todos (2006-2010)</i> ⁸⁹ Énfasis. Seguridad democrática: control del territorio	Estado comunitario. Desarrollo para todos: a) Política de defensa y seguridad democrática, b) disminución de la pobreza y promoción de la equidad, c) crecimiento alto y sostenido. La condición para un desarrollo equitativo, d) gestión ambiental y del riesgo, e) Estado al servicio de los ciudadanos, f) dimensiones especiales para el desarrollo (equidad de género, descentralización y promoción de la equidad regional, desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación; consolidación de las relaciones bilaterales, el desarrollo integral en las fronteras).
2010-2012	<i>Prosperidad para Todos (2014-2014)</i> ⁹⁰	Es Plan de Desarrollo está organizado en las cinco áreas temáticas, a saber: a) crecimiento sostenible y competitividad, b) igualdad de oportunidades, c) consolidación de la paz, d) sostenibilidad ambiental y e) soportes transversales para la prosperidad (entre los que se encuentran: buen gobierno, relevancia internacional y apoyos para el desarrollo regional), pero dentro de estos contenidos se incluyen temáticas diversas de los dos gobiernos.

Fuente: Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1998); Presidencia de la República de Colombia y DNP (2003); y Presidencia de la República de Colombia y DNP. (2007a) (*Tomo 1*); Presidencia de la República de Colombia y DNP. (2011a).

La etapa de Proyección, como se verá más adelante, amplía y va más allá, de las ideas fuerza e intencionalidades estratégicas, plasmadas en los Planes de Desarrollo de los Gobiernos de turno, en cuyo marco se ha dado continuidad a la implementación de sus apuestas conceptuales, estratégicas y operativas (indicios de la sostenibilidad del *Programa-MEN*); las cuales, desde la dinámica proyectiva de la Política Nacional de Educación Ambiental, muestran ya en sus realizaciones, elementos técnico-políticos, estructurados e instalados en gran parte del territorio nacional. Los que actúan como factores de reflexión crítica, frente a las dinámicas de la política pública convencional, y, por tanto, como generadores del redimensionamiento de las experiencias de acción local (desarrollo territorial). Esto último, desde la educación ambiental y, en el horizonte de fortalecer y posicionar dichas experiencias, como base de construcción de nuevas miradas sobre el desarrollo y la sostenibilidad.

⁸⁸ Plan Nacional de Desarrollo “Estado Comunitario” correspondiente al primer periodo de gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez.

⁸⁹ Plan Nacional de Desarrollo “Estado comunitario: Desarrollo para Todos” correspondiente al segundo periodo de gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez.

⁹⁰ Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos” correspondiente al primer periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos.

Desarrollos particulares de la Etapa

Las etapas de Exploración y Profundización, descritas y analizadas en párrafos anteriores, de acuerdo con la revisión de los documentos básicos ya citados, utilizados para la elaboración de este aparte⁹¹, le imprimen una dinámica importante a la *etapa de proyección*⁹²; la que, desde los primeros ejercicios de sistematización de la experiencia del *Programa-MEN*, fue abriendo paso a la *Política Nacional de Educación Ambiental* (SINA, aprobada en julio 2002). Esto, como consecuencia, incide en la resignificación de las propuestas formativas, investigativas y de gestión del *Programa*, en los procesos que la Política propone para su instalación en las diversas regiones del país, atendiendo a la integralidad conceptual y estratégica que la acompañan, con miras a su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Dicha dinámica comporta dos cualidades como son: una carga intencional en materia de institucionalización, y un poder movilizador de la realidad educativo ambiental; las que permiten definir el carácter proyectivo de la etapa.

La Política como instrumento articulador de todos los sectores del desarrollo, y particularmente, del ambiental y el educativo, viene a jugar aquí un papel muy importante, a partir de:

- a. La legitimación de la experiencia educativo-ambiental, promovida en las diferentes regiones del país y, por ende, de la dinámica del *Programa-MEN*, que desde su origen fue acunando el nacimiento de esta Política y la ha seguido acompañando para su instalación en el territorio nacional.
- b. La identificación de las necesidades de revisión y ampliación del marco estratégico del Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, en las zonas rurales y pequeño urbanas del país” (Matriz de todas las apuestas formativas y proyectivas del *Programa-MEN*), desde su obligatoria apertura a la formación de “otros” actores sociales,⁹³ con competencias y responsabilidades en la EA (restando exclusividad a los docentes -PRAE), fundamentales para su inclusión en el desarrollo local; ya que ellos fortalecen el carácter interinstitucional e intersectorial, derivado del enfoque sistémico que le es connatural a lo ambiental y a lo educativo-ambiental.

⁹¹ Los documentos utilizados son: a) La Educación Ambiental: Una Estrategia Flexible, un Proceso y unos Propósitos en Permanente Construcción. La Experiencia de Colombia (1998), b) L'éducation relative à l'environnement en Colombie Une proposition nationale construite dans un processus de recherche (1998-1999), c) La Educación Ambiental En Colombia: “Un contexto de transformación social y un proceso de participación en permanente construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción” (2007), d) El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental (2009a), e) L'éducation relative à l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. (2010-2011).

⁹² Esta etapa no ha sido totalmente desarrollada en documentos anteriores, su reconstrucción ha sido parte del trabajo investigativo de la presente tesis.

⁹³ Actores institucionales y organizacionales, diferentes a los docentes que venían haciendo parte de la formación PRAE.

- c. La confirmación y ampliación de los retos de gestión técnico-política y financiera, entre otros, requeridos para la institucionalización del tema, en el marco de la autonomía y la descentralización, en las cuales viene empeñado el país.

El redimensionamiento de la propuesta de formación y de la dinámica estratégica del Programa, en el marco de esta etapa

Producto de lo anterior, a través de su propuesta de capacitación-formación, desde el año 2002 y en el transcurso de esta etapa, el *Programa-MEN* abre paso a un trabajo de mayor envergadura, en términos de cualificación de los perfiles de otros actores (institucionales/organizacionales) y escenarios de la gestión, asociados a sus dinámicas educativo-ambientales; reconociendo así:

1. la capacidad transformadora de: a) el enfoque de formación-investigación que acompaña sus reflexiones y acciones desde sus inicios, y b) la relación participación ↔ apropiación, como una intencionalidad importante de sus procesos, en el marco de la pertinencia y calidad de sus apuestas; y
2. la emergencia de las dimensiones estratégicas que permiten diferenciar las necesidades de: a) fortalecimiento conceptual, contextual y proyectivo del tema, por parte de la diversidad y pluralidad de actores de la educación ambiental, que convergen en los escenarios de la acción local, y b) las especificidades, en función y proyección, de las estrategias PRAE⁹⁴, CIDEA⁹⁵ y PROCEDA⁹⁶, así como de sus complementariedades, en los procesos de institucionalización del tema en el territorio.

Lo anterior trae como consecuencia la ampliación del *Proyecto matriz* (arriba mencionado) que en esta etapa deja de centrar sus propósitos formativos exclusivamente en la estrategia PRAE y orienta sus acciones a la inclusión de la estrategia CIDEA, como objeto de formación, desde el reconocimiento de su quehacer en el proceso de gestión y de institucionalización de la educación ambiental, en las dinámicas del desarrollo local y regional. Esto, considerando la complejidad del tema y sus implicaciones en el desarrollo de sus dinámicas de gestión, y, por ende, la necesidad de fortalecer sus escenarios de reflexión-acción; entendiendo que en ellos convergen: a) formas de aproximación a la temática y la problemática ambiental, b) preocupaciones e intereses asociados al desarrollo territorial, y c) prácticas de participación y comunicación, propias de los contextos locales. Son estos aspectos los que suscitan un interés especial en el proceso de investigación (indagación), que se ha venido instalando en el *Programa-MEN*, desde sus propósitos de lectura crítica del territorio, y el empoderamiento de actores y escenarios de la educación ambiental.

⁹⁴ Proyectos Ambientales Escolares -PRAE: Estrategia diseñada para la incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media del país.

⁹⁵ Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA: Estrategia de articulación interinstitucional e intersectorial para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional, local y nacional.

⁹⁶ Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental -PROCEDA: Posicionan la educación ambiental como eje de sostenibilidad ambiental, desde la formación ciudadana, la participación, la concertación y la voluntad política de las comunidades, en el marco de la educación para el trabajo y el desarrollo humano y de la educación informal.

En esta etapa, tal como aparece reseñado en diversos materiales⁹⁷ que constituyen la base documental del *Programa-MEN*, se instalan en él, los resultados de la Fase I (MEN-BID) y, la propuesta de realización de la Fase II (MEN - FAP-SINA 2001/2002), del *Proyecto Matriz* que desde el inicio ha acompañado la consolidación del *Programa*, constituyéndose en un hito para su crecimiento contextual, conceptual y proyectivo, en el marco de su resignificación estratégica y operativa. Estas fases se pueden reconocer aquí, como la base de la definición del eje de intervención del *Programa*, desde sus prácticas de generación de herramientas que permiten identificar necesidades y posibilidades de ampliación de sus propósitos de formación; teniendo en cuenta la diversidad del espectro de actores (institucionales y organizacionales), asociados a las dinámicas de la EA.

Durante la presente etapa se empiezan a identificar las dinámicas de los CIDEA en Colombia como centrales para los propósitos de descentralización y autonomía de la EA, en razón a que ellos empiezan a perfilarse como los “escenarios” de la gestión sistémica del tema en lo local, presentando indicios de la importancia de su rol en la entrada de la EA, no sólo a los ámbitos del desarrollo institucional, sino también, a los del desarrollo municipal y departamental. Aspecto este, que los empieza a posicionar de manera importante en los procesos de apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental (sostenibilidad).

El reconocimiento de la relación establecida entre el componente investigativo y la definición del enfoque de sistematización del Programa

El panorama anterior da lugar a apertura de la estrategia de capacitación-formación del *Programa* (enfoque formación-investigación), para la instalación más directa del ejercicio de “indagación” en el componente investigativo que la ha acompañado desde sus orígenes. Esto, atendiendo a las necesidades de “resignificación” de esta estrategia, desde los nuevos contextos territoriales con los cuales debe entrar en contacto, para la pertinencia de su quehacer y de sus proyecciones.

Es aquí donde se incorpora con mayor claridad, el componente de investigación (indagación) en los procesos formativos del *Programa-MEN*; lo cual viene a jugar un papel importante en la definición del enfoque y la dinámica estratégica de los ejercicios de sistematización, incluidos en la lectura crítica de sus experiencias en el territorio. Ejercicios orientados a la obtención de información relevante, para la interpretación de la incidencia del *Programa* en la transformación de los contextos y realidades educativo-ambientales del país. Visto así, la sistematización, de acuerdo con los planteamientos del *Programa*, debe ser entendida como un ejercicio de carácter investigativo, orientado a la construcción de un sistema analítico (interpretación), con capacidad

⁹⁷ Entre estos documentos se pueden incluir Cuadernillos (Guías de trabajo) preparados para los diferentes eventos de formación, que desarrollan los profesionales del Programa en el territorio nacional; documentos (medio magnético) utilizados como herramientas para conferencias y exposiciones centrales (teórico-conceptuales) en diferentes eventos; y artículos escritos por la investigadora de la tesis, en diferentes etapas y momentos de desarrollo del Programa.

de establecer una relación dialógica entre la Política de Educación Ambiental y el contexto territorial (Torres-Carrasco *et al.*, 2012b, p. 23).

Es en este contexto entonces, que la estrategia de capacitación-formación del *Programa-MEN*, desde su componente investigativo (indagación), centra su atención en la profundización de la lectura crítica de los CIDEA, buscando identificar en sus dinámicas contextuales, elementos que desde la reflexión y la acción colectiva de los actores que los conforman, permitan avanzar en: a) la instauración de un proceso de interpretación de su quehacer y proyecciones en el territorio; b) el reconocimiento en él, de criterios técnicos, académicos y políticos que, desde su pertinencia para la reflexión y acción, deban ser incorporados en las estrategias formativas del *Programa*, para el empoderamiento de los actores CIDEA; y c) la instalación de estrategias formativas, orientadas al fortalecimiento de la apropiación de la Política de Educación Ambiental: Política Pública.

Los desarrollos anteriores dan paso en esta etapa, a la entrada de las fases subsiguientes del Proyecto matriz “*Incorporación de la Dimensión Ambiental en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País*”: Fase III denominada “Fortalecimiento regional al proceso de descentralización de la educación ambiental en Colombia” (MEN-UNESCO 2002/2003), Fase IV (2004-2008) (Recursos financieros MEN); desarrollada a través de cinco (5) Proyectos, orientados al fortalecimiento y ampliación de cobertura del *Programa* en el ámbito territorial; y Fase V (2009-2012) (Recursos financieros MEN), desarrollada a través de Proyectos orientados a la expansión de la propuesta de formación del *Programa-MEN*: consolidación de procesos de institucionalización de la EA, ampliando su radio de acción a las áreas urbanas del país. Es a través de estas fases, que se dinamiza toda la acción proyectiva de esta etapa, permitiendo:

- a. La exploración, construcción e implementación de una propuesta de capacitación-formación para la estrategia CIDEA, contextual y pertinente a las necesidades de incorporación de la Educación Ambiental en los desarrollos institucionales del territorio.
- b. La exploración de una propuesta formativa para la estrategia PROCEDA: Observatorios de participación y educación ambiental⁹⁸.
- c. El reposicionamiento de los ejercicios de sistematización de experiencias significativas para los desarrollos del Programa-MEN: PRAE, PROCEDA y CIDEA, en un marco mayor reconocido como uno de los componentes importantes de la propuesta formativa del Programa (Torres-Carrasco, et al., 2011b)⁹⁹.

⁹⁸ Estos Observatorios son unos de los escenarios de la educación ambiental, que hacen parte de la estrategia PROCEDA (Política de educación Ambiental); buscan instalar en las comunidades locales, intervenciones ambientales, con propósitos formativos para el fortalecimiento de la participación y la apropiación de las realidades ambientales (ciudadanía). Documento Informe Final del Proyecto: “Apoyo al Fortalecimiento de la Educación Ambiental en el Departamento de Córdoba”. Convenio, Ministerio de Educación Nacional - Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge -CVS. (2007, p. 17).

⁹⁹ Documento construido por el equipo de trabajo del programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional, a través de sus encuentros y talleres de trabajo anual (2008-2011). (Medio Magnético - Diapositivas de PowerPoint).

- d. La instalación formal de un proceso piloto de sistematización de experiencias CIDEA, reveladoras de indicios importantes para la apropiación del tema en el desarrollo local (perfiles de actores y de escenarios de gestión de la educación ambiental relevantes); el cual engendró varios estudios cortos¹⁰⁰ (fundamentales para el trabajo de la presente tesis), orientados a explorar las dinámicas propias de los escenarios CIDEA, desde el carácter interinstitucional e intersectorial que moviliza sus reflexiones, acciones y proyecciones (participación-empoderamiento).
- e. El fortalecimiento de la institucionalización de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE, a través de la organización y/o consolidación de la REDEPRAE¹⁰¹ en los departamentos asociados a las propuestas formativas del Programa y de la apertura del espacio virtual WEB-PRAE, para avanzar en la construcción de la comunidad de conocimiento en el tema, en el país.
- f. La puesta en marcha de una estrategia de expansión gradual del *Programa*, acompañada de la diversificación de sus componentes de formación y de gestión, y de sus procesos de introducción, al territorio nacional.

Evidencias de los desarrollos del Programa de Educación Ambiental en esta etapa

De acuerdo con la documentación más actual del *Programa*, como evidencias de los resultados de esta etapa, se registran:

1. En el ámbito nacional: a) la incorporación efectiva del tema y sus retos, en la gestión y la planeación institucional de los sectores ambiental y educativo: Planes Nacionales de Desarrollo¹⁰², como se verá más adelante y Planes Sectoriales e Institucionales; **b)** todo el sistema educativo colombiano impactado a nivel estratégico, y particularmente los niveles de la educación preescolar, básica y media con la incorporación formal de los Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, en las dinámicas de las instituciones educativas del país (Decreto 1743); y **c)** la producción de materiales y publicaciones de carácter nacional y local.
2. En el ámbito territorial: a) un número importante de CIDEA departamentales, claramente conformados y fortalecidos, a través de sus correspondientes Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental (quinquenales, decenales y otros), instrumentos neurales para la gestión

¹⁰⁰ Estudios de Investigación con los CIDEA: 1) Una aproximación a la composición y estructura del sistema CIDEA de Colombia (Redes de gestión de la Educación Ambiental) 2002 - 2005; 2) Instituciones / organizaciones y actores sociales, vinculados a los orígenes y evolución de los CIDEA; 3) Consolidación de un instrumento pertinente a la exploración de actores y escenarios de la Educación Ambiental de los CIDEA; 4) Estructura, funcionamiento y proyecciones de los actores y escenarios CIDEA; y 5) Redes sociales que están a la base de los CIDEA, evidencias de participación-apropiación 2008 - 2010 y 2010 - 2011.

¹⁰¹ REDEPRAE. debe entenderse en este texto como la organización " red " generada por los profesores que componen los Proyectos Escolares Ambientales- PRAE en las diferentes regiones del país, para el intercambio de experiencias y la producción de reflexiones y acciones de carácter técnico-pedagógico y de gestión, en el marco de la política nacional de educación relativa al medio ambiente.

¹⁰² En el plan de desarrollo "Prosperidad para Todos" 2010-2014, la educación ambiental se encuentra incorporada: **a)** en La Política Educativa, Literal B. Competitividad y crecimiento de la productividad, (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011a, pp. 108-109), y **b)** en la Política Ambiental, Capítulo IV. Sostenibilidad Ambiental Y Prevención Del Riesgo (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011b, p. 586).

del tema, a nivel institucional, interinstitucional e intersectorial; b) la proyección de los CIDEA departamentales (REDCIDEA¹⁰³) a la construcción de redes municipales de gestión de la EA (CIDEA Municipales) impactando de manera importante el desarrollo de los planes educativos y ambientales, así como los planes de desarrollo municipal y los de ordenamiento territorial POT¹⁰⁴, EOT; c) un número importante de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), acompañados desde la propuesta formativa del *Programa*, con indicios significativos para la institucionalización de sus propuestas pedagógico-didácticas ambientales, en sus correspondientes instituciones y localidades; d) REDEPRAE departamentales trabajando autónomamente en el desarrollo de sus propuestas y participando en la ampliación de cobertura del tema, en los ámbitos locales; y e) una propuesta preliminar de capacitación-formación, para actores sociales vinculados a los PROCEDA, en experimentación, a través de una estrategia diseñada desde la concepción de Observatorios de participación y educación ambiental.

El empoderamiento de la Política y del Programa de Educación Ambiental, se fortalece con la instalación de esta dinámica territorial, y a la vez, con el trabajo de gestión del propio *Programa-MEN*, para la consolidación del tema en las agendas públicas y políticas del país (agendas interministeriales, intersectoriales, convenios interadministrativos, y otros); lo que le ha incidido en la vigencia del tema, desde la pertinencia de sus desarrollos estratégicos, instalados en el marco de un diálogo permanente con los contextos particulares, propios de la gran diversidad natural y sociocultural del país. De nuevo, el contexto funciona aquí, como un factor que favorece la instalación efectiva de la EA en el desarrollo territorial.

Finalmente, como se ha podido visualizar a través de la descripción y análisis de esta etapa, los CIDEA van tomando importancia para la instalación efectiva de la EA, e influyendo en el cambio de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* (redimensionamiento), desde su proyección con mayor posicionamiento y visibilidad, como los mecanismos de descentralización y autonomía de la Política de Educación Ambiental en los diversos ámbitos territoriales de Colombia; razón por la cual, desde la investigación, a través de los diferentes momentos de desarrollo de la etapa, se van reconociendo y caracterizando como uno de los Proyectos de Acción Local, claves para la sostenibilidad de la EA en términos de instalación de Política Pública.

¹⁰³ REDCIDEA: Se refiere a los mecanismos de trabajo “en red” que reúnen a los CIDEA municipales y al CIDEA departamental para el intercambio de experiencias y la producción de instrumentos técnico-políticos y de gestión destinados a institucionalizar la educación ambiental en el contexto territorial del país.

¹⁰⁴ Los Planes y Esquemas de Ordenamiento Territorial POT y EOT respectivamente, se constituye en el instrumento básico para desarrollar el proceso de ordenamiento del territorio municipal, al disponer y estructurar directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas que debe adoptar cada municipio para orientar y administrar el desarrollo físico del territorio y la utilización del suelo. De acuerdo con el número de habitantes del nivel municipal, se establece un Plan o un Esquema de ordenamiento territorial.

Elementos que señalan la necesidad de redefinición de la temporalidad de la etapa

Desde el ejercicio de construcción histórica del *Programa-MEN* para el presente trabajo de investigación, la definición más precisa de su etapa de Profundización, y la ubicación específica de los eventos e intencionalidades que han caracterizado su Proyección, han obligado a cambiar de manera importante la temporalidad de su correspondiente etapa de Proyección; ubicándola en el año 2001 y extendiéndola hasta la finalización del periodo de la investigación (2012). Esto, a diferencia de cómo ella aparece en los documentos que han servido de base para el mencionado ejercicio, en los que se encuentra registrada desde el año de 1995, y hasta hoy. Este cambio toma como base la ubicación de la Política de Educación Ambiental como un proceso, y a la vez, como un instrumento político que, interpretado como un salto cualitativo del tema, permite avanzar en la legitimación de la experiencia educativo-ambiental, promovida por el *Programa* en las diferentes regiones del país.

En este contexto la Política define su comportamiento como un dispositivo impulsor de los propósitos de incorporación del tema en todas las dinámicas del desarrollo territorial y nacional, y abre la puerta a los propósitos de institucionalización; los cuales se sitúan como eje central de la resignificación de los eventos, que ayudaron a determinar la nueva temporalidad de la etapa, desde su localización como parte de su estructura y dinámica de funcionamiento (estructurantes); así como en la identificación de aquellos que, en desarrollo de sus reflexiones y acciones concretas, van haciendo emergencia al interior de la misma, permitiendo ver indicios para el surgimiento de una nueva etapa histórica del *Programa-MEN* (transicionales).

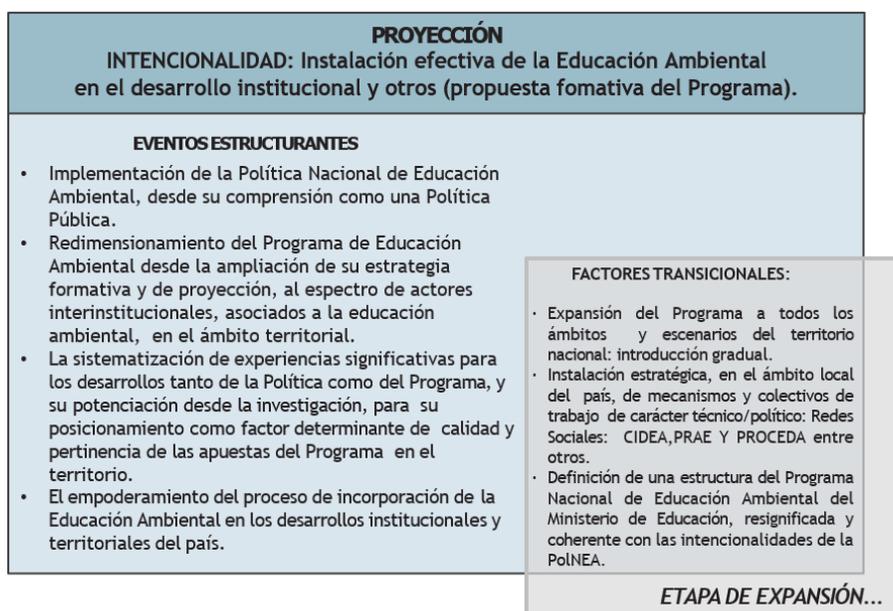
En cuanto a los eventos estructurantes se refiere, se posicionan en esta etapa con mucha claridad: a) la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, desde su comprensión como una política pública; b) el redimensionamiento del *Programa-MEN*, desde la ampliación de su estrategia de formación-investigación y de proyección, al espectro de actores interinstitucionales, asociados a la EA, en el ámbito territorial; c) la Sistematización de experiencias significativas para los desarrollos tanto de la Política, como del *Programa*, y su potenciación desde la investigación, para su posicionamiento como factor determinante de calidad y pertinencia de las apuestas del *Programa* en el territorio; y d) el empoderamiento del proceso de incorporación de la EA, en los desarrollos institucionales y territoriales del país.

En cuanto a los factores transicionales se refiere, en ellos se destacan: a) la expansión del *Programa-MEN* que trae aparejada su introducción gradual¹⁰⁵ a todos los ámbitos y escenarios del

¹⁰⁵ Este concepto, de acuerdo con documentación del Programa revisada, se asocia a la ampliación de la introducción del Programa a los diferentes departamentos del país, teniendo en cuenta: las condiciones de conocimiento del contexto, las necesidades formativas, y las posibilidades técnico-financieras de instalación y sostenibilidad del proceso de institucionalización de la educación ambiental, en los diferentes escenarios y ámbitos de su desarrollo local. Para esto, se toma como referente la estrategia de

territorio nacional; b) la instalación estratégica, en el ámbito local del país, de mecanismos y colectivos de trabajo de carácter técnico/político, con instrumentos de gestión de la EA definidos y con niveles de formación para el desarrollo autónomo de su quehacer (CIDEA, PRAE Y PROCEDA, entre otros); y c) La definición de una estructura del *Programa*, resignificada y coherente con los propósitos de la Política de Educación Ambiental (visión, marcos estratégicos y proyectivos) y con sus propias apuestas formativas-investigativas (marcos teórico-conceptuales, enfoques pedagógico, didácticos y participativos). Estas últimas fortalecidas a través de la historia del *Programa*, desde el ejercicio dialógico con la diversidad contextual del país. Esta estructura orientada estratégicamente, a la instalación del tema en la acción colectiva, para su contribución en la construcción de una nueva ciudadanía ambiental para Colombia (Figura 20).

Figura 20. Eventos estructurantes y factores transicionales que muestran avances hacia una nueva Etapa: Expansión.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Esta etapa enfatiza en: la lectura crítica de la realidad (Exploración), la producción permanente de conocimiento para la lectura y comprensión de la realidad, así como para la producción de estrategias formativas pertinentes a las necesidades locales (Profundización); lo cual garantiza la generación de mecanismos y de instrumentos requeridos, para el avance de sus apuestas hacia la instalación del tema en el territorio. Ella muestra, además, indicios importantes para confirmar, en el marco de la presente investigación, la aparición de una nueva y última etapa del *Programa-MEN*, en la cual se ubican actualmente sus desarrollos (definiciones y verificaciones sobre esto, deberán ser motivo de trabajos posteriores).

formación-investigación del Programa y sus procesos diferenciales, a saber: 1) Introducción, 2) Expansión y 3) Profundización (Torres-Carrasco, *et al.*, 2012b, pp. 44 - 61).

4.1.3. Hacia un marco general de interpretación del origen y evolución del Programa de Educación Ambiental

La recontextualización de las etapas ha permitido desentrañar desde cada una de ellas, un aspecto que se posiciona como eje central para avanzar en su interpretación particular, y por ende, en la construcción del marco de interpretación histórica del *Programa-MEN* (historicidad), como es: *la identificación de los aspectos que le imprimen el carácter transformador a los niveles de las acciones específicas que se instalan en ellas*, desde los propósitos de los procesos técnico-políticos y pedagógicos del *Programa*, y que por tanto definen su propia denominación (Exploración, Profundización y Proyección).

4.1.3.1. Ubicación del eje central de la estrategia de formación-investigación en cada una de las etapas en el marco de los propósitos del Programa de Educación Ambiental

En este aspecto, se describen a continuación, los ejes y bases de la mencionada estrategia en las etapas del *Programa-MEN*:

- Para el caso de la etapa de Exploración, este eje gira alrededor de la lectura crítica y permanente del contexto (escenarios, acciones y reflexiones), desde la cual se aporta información para la identificación de necesidades conceptuales, de revisión teórica y de elaboración de propuestas preliminares, pertinentes a las realidades locales;
- Para el caso de la etapa de Profundización, es la ubicación del conocimiento, como base de sus dinámicas de reflexión-acción, lo que se posiciona como eje de la estrategia de formación-investigación fortalecido, además, a través del proceso que acompaña la construcción de la apuesta conceptual y estratégica del *Programa*; y
- Para el caso de la etapa de Proyección, es la efectividad del propósito movilizador de la mencionada apuesta, y su dinámica de transformación de las realidades ambientales y educativo-ambientales, la que se sitúa como eje importante para los desarrollos de esta etapa; lo cual se evidencia en la fortaleza de sus mecanismos de instalación estratégica en las acciones locales del territorio (institucionales /organizaciones/otras).

4.1.3.2. Aspectos que caracterizan las dinámicas estructurales y estratégicas de las diferentes etapas históricas del Programa de Educación Ambiental

Desde la dinámica particular de cada una de las etapas que constituyen la trayectoria histórica del Programa-MEN, se pueden identificar cuatro características que las definen funcional y estratégicamente como: a) sistémicas: cada una encierra en su dinámica ejercicios permanentes y simultáneos de exploración, de profundización y de proyección, b) resignificadoras de las realidades ambientales y educativas, desde sus ejes de contextualización, conceptualización y proyección, c) indicativas de los mecanismos, estructuras, viabilidades y transformaciones, de los

sistemas que se instalan a través de ellas en el territorio, y d) testimoniales de momentos técnico-políticos de la historia del país, importantes para la evolución del tema.

Es en este contexto que la propuesta de formación-investigación del Programa-MEN, desde su primera etapa histórica, se ha venido fortaleciendo a través de sus propósitos de: lectura crítica del territorio, construcción de conocimiento relevante para las transformaciones de las realidades ambientales y educativas, y elaboración de un diseño estratégico pertinente, ligado a las necesidades de lectura del contexto, que se expresa en las dinámicas de proyección. Es esta propuesta la que, a la vez, se ha venido constituyendo en uno de los factores más importantes para la sostenibilidad del Programa y de sus procesos de instalación en todos los ámbitos y escenarios del desarrollo territorial.

4.1.3.3. Eventos que constituyen la dinámica estructural de las etapas y factores de proyección

El desarrollo de cada una de las etapas ha permitido reconocer la ocurrencia de eventos de diversa índole, que se comportan, bien sea como componentes constitutivos de la estructura del corpus de cada una de ellas, o, como portadores de “indicios” de cambio, que se posicionan como factores de transformación y de proyección. *Los primeros, denominados eventos estructurantes*, en razón al carácter integrador y organizador que sirve de soporte a las propuestas, acciones y producciones, propias del marco intencional de cada etapa; configurando así, la estructura que garantiza su funcionamiento, desarrollo, y posibilidades de transformación. *Los segundos, denominados factores transicionales*, en razón a su emergencia, desde los resultados de la dinámica estructural de las mencionadas etapas, que se proyecta hacia el redimensionamiento del marco intencional de la misma: origen de una nueva etapa.

Visto así, la construcción histórica del *Programa-MEN* ha puesto en evidencia aspectos importantes para su evolución y proyecciones, como son: a) la consolidación de una propuesta formativa para la institucionalización del tema en el país; b) la pertinencia de la gestión técnico-política adelantada, para su movilización en todos niveles de la organización, la planeación, la ejecución del tema en el desarrollo institucional del país; c) la significación del contexto local, para la transformación de su diseño metodológico y proyectivo; y d) su ubicación como eje del proceso de producción participativa de una política pública. Esto, en razón a su historia de “anclaje” en las dinámicas ambientales, educativas y del desarrollo territorial, desde el contacto permanente con el terreno, para la instalación de sus propuestas conceptuales y estratégicas, en materia de educación ambiental. Un ejemplo de esto, lo constituyen los CIDEA, estratégicos para los propósitos de concreción de la Política de Educación Ambiental en el ámbito local. (Aspecto que será desarrollado en el Capítulo V del presente documento).

4.1.4. Desarrollo, evolución y consolidación del Programa: Periodo 2002-2012

Para abordar el desarrollo, la evolución y consolidación del Programa de Educación Ambiental – MEN (*Programa-MEN*), en el marco de los propósitos de la presente tesis, se toma como base el trayecto de diez (10) años, a partir de 2002, año en que fue aprobada (legitimada) la Política Nacional de Educación Ambiental -SINA; lo cual está asociado a la identificación de algunos criterios para la interpretación de la experiencia de su estrategia de formación-investigación: motor del proceso de apropiación e institucionalización de la Política en el territorio nacional.

En este periodo el *Programa-MEN* presenta un nivel de consolidación interesante, que se puede evidenciar en los documentos que produce, y en las dinámicas formativas, de indagación y de gestión que implementa para su instalación en el territorio. Estos aspectos a través de los cuales se identifica la evolución y consolidación del *Programa* son: a) el concepto, b) los propósitos, c) la estructura, y d) la propuesta formativa.

4.1.4.1. Elementos relevantes para la evolución conceptual y estratégica del Programa en el presente periodo

Luego de la construcción histórica del *Programa-MEN*, y desde la revisión de otros artículos, informes y ponencias, complementarias a los materiales y documentos que sirvieron de base para su construcción histórica, en la elaboración de este aparte del presente trabajo, fue posible la identificación de *cuatro aproximaciones* que contribuyen de manera importante en la comprensión de la evolución del concepto que acompaña actualmente las dinámicas del *Programa*, y que para efectos de contextualización, de lo que él es y significa en este periodo, para los desarrollos de la Educación Ambiental en Colombia, se presenta en la Tabla 13, de manera sintética.

Tabla 13. Aproximaciones a una definición conceptual del Programa de Educación Ambiental

PERIODOS	APROXIMACIONES HACIA LA DEFINICIÓN DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	ELEMENTOS DE SIGNIFICACION PARA SU EVOLUCION	FACTOR MOVILIZADOR
<i>La Primera</i> 1992 - 1995	Funcional - Operativa: Implícita en la constitución de “un equipo interdisciplinario de trabajo” [...], que “tenía como función comenzar a explorar las posibilidades estratégicas, conceptuales y metodológicas de la Educación Ambiental” [...] en el país. (MEN, 1996b, p.9).	La función embrionaria de un Equipo de trabajo, en la exploración de la propuesta de educación ambiental del <i>Programa</i> para el país (reforma educativa nacional, creación del SINA)	El contexto: Introducción a la lectura de los contextos nacionales, locales y regionales, e instalación de propuestas preliminares.
<i>La segunda</i> 1996 - 2001	Técnico - operativa: Asociada explícitamente a la idea de “un <i>Programa</i> que atendiera a la necesidad de incluir, en forma sistemática, la dimensión ambiental tanto en el sector formal, como en los sectores no formal e informal de la educación, atendiendo a sus competencias y responsabilidades [...]” documento del archivo del <i>Programa-MEN</i> , base para la elaboración del artículo L'éducation relative à l'environnement en	La definición de los propósitos estratégicos del <i>Programa</i> : Capacitación-formación; Intervención-investigación; gestión y proyección.	El contexto. Relación: dinámicas institucionales (ámbitos nacional y territorial) a través de la propuesta educativo-ambiental (Lineamientos).

Continúa en la página siguiente →

PERIODOS	APROXIMACIONES HACIA LA DEFINICIÓN DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	ELEMENTOS DE SIGNIFICACION PARA SU EVOLUCION	FACTOR MOVILIZADOR
	Colombie Une proposition nationale construite dans un processus de recherche (publicado: Torres-Carrasco, 1998-1999, p. 99)		
<i>La tercera</i> 2002 - 2009	Técnico-estratégica: Claramente ubicada en la comprensión del <i>Programa</i> como “un mecanismo fundamental de coordinación , entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (MAVDT)*, para la implementación de acciones conjuntas en materia de Educación Ambiental (Ley 99 de 1993, Ley 115 de 1994, y en general de las políticas educativa, ambiental y de Educación Ambiental-SINA), para el fortalecimiento del tema en el país... ” (Torres-Carrasco, <i>et al.</i> , 2009, Diapositiva en PowerPoint N°. 3) ¹⁰⁶	El posicionamiento de La transversalidad como concepto fundamental para el ejercicio de la interinstitucionalidad y de la intersectorialidad.	El contexto: fortalecimiento de las dinámicas de coordinación interinstitucional (ámbitos nacional y territorial)
<i>La cuarta</i> 2010 - 2012	Estratégico-política: centrada en la concepción del <i>Programa</i> como “ Instrumento de articulación y coordinación permanentes, entre el MEN y MADS**, para la realización de acciones conjuntas en el campo de la EA a nivel territorial [...] institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental, buscando contribuir efectivamente, en el desarrollo de una perspectiva ambiental, orientada a repensar la sociedad en su conjunto” (Torres-Carrasco <i>et al.</i> , 2010b, Diapositiva N°. 3) ¹⁰⁷	El posicionamiento de la articulación, como concepto base de la construcción colectiva de apuestas de gestión, en el marco de la institucionalización del tema.	El contexto: Carácter emancipador de la EA (ámbitos territorial y nacional del país).

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. *Programa-MEN* (1996 a 2011). Diapositivas (.ppt) presentadas para eventos desarrollados al interior del Ministerio, en la Universidad Distrital (convenio MEN-UDIS) y en eventos Regionales e internacionales (años 1996 y 2011). Base documental del *Programa-MEN*-

Nota: (*) MAVDT: *Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial*, es el resultado de la fusión del anterior Ministerio de Medio Ambiente y algunas dependencias del Ministerio Desarrollo Económico, realizada durante el periodo de gobierno del presidente Álvaro Uribe (2002- 010). Decreto 216 de 2003. (**) La sigla MADS significa: *Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible*. Corresponde a la modificación y reorganización del MAVDT, que dio lugar al (MADS), realizada durante el periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010 - 2018). Decreto 3570 de 2011.

Derivado de lo anterior se puede inferir, que los elementos de significación para la construcción del concepto del Programa de Educación Ambiental, en cada una de sus etapas, son quizá los que le han permitido ampliar permanentemente su capacidad para elaborar respuestas pertinentes, que incluso trascienden las necesidades impuestas desde las dinámicas de los contextos técnico-políticos particulares (de carácter institucional); logrando para sí un empoderamiento importante y a la vez, favoreciendo su desarrollo conceptual y estratégico, en el marco de sus relaciones con las dinámicas territoriales.

Desarrollo desde el cual este *Programa-MEN* ha ido ganando sistemática y secuencialmente, un posicionamiento técnico y político que, de acuerdo con la Tabla 13, permite identificar con mayor precisión la evolución de su propia definición y descubrir en su trasfondo su “qué” y su “para qué”, entre otros, en los diferentes momentos históricos por los cuales ha atravesado. Lo anterior, leído

¹⁰⁶ Documento base de la Presentación de los resultados y proyecciones del *Programa-MEN* al Viceministerio de Educación Pre-escolar, Básica y Media “Programa de Educación Ambiental: Resultados y Proyecciones del Programa”. Torres-Carrasco, M. *et al.* (2009, enero). (Medio Magnético - Diapositivas de Power Point).

¹⁰⁷ Documento base de la Reunión de trabajo “Proyecto: Introducción del Programa de Educación Ambiental a las dinámicas del desarrollo territorial”. Torres-Carrasco, M. *et al.* (2010b, marzo). (Diapositivas de Power Point).

evolutiveamente, permite comprender desde dónde, es que se han ido redimensionando algunos de sus elementos de perfil y de caracterización; los que seguramente han conducido al concepto que al final de este periodo fundamenta su dinámica organizativa, funcional y proyectiva, dejando ver claramente su nivel de consolidación como se verá más adelante.

Tal como se pudo ver en párrafos anteriores, el *Programa-MEN* ha evolucionado en su naturaleza y se ha venido constituyendo en un “Instrumento de articulación y coordinación permanente, entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ambiente de Colombia¹⁰⁸, para la realización de acciones conjuntas en el campo de la Educación Ambiental a nivel territorial, atendiendo a sus Políticas Nacionales, educativa, ambiental y de educación ambiental” (Torres-Carrasco *et al.*, 2010b, Diapositiva N°. 3)¹⁰⁹.

En este contexto, la Política de Educación Ambiental del SINA, acompañada por el *Programa-MEN* en su construcción, implementación, y el desarrollo de sus objetivos de institucionalización de la EA, se ha constituido progresivamente en un instrumento de gestión para su incorporación explícita en los diferentes Planes que, desde la promulgación de la Constitución de 1991 hasta hoy, han definido las intencionalidades y las dimensiones estratégicas del desarrollo nacional. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 en su capítulo I: "Hacia la Prosperidad Democrática" (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 2011a) abre dos entradas esenciales para el posicionamiento articulado de la EA en la institucionalidad colombiana, a saber:

- La primera, se ubica en una de las estrategias de *la Política Educativa*, desde la cual le pone responsabilidades importantes a la EA, en el marco del “Mejoramiento de la calidad de la educación y del desarrollo de competencias¹¹⁰”, desde: a) su nivel *propositivo y de horizonte*, cuando plantea la necesidad de considerar la educación como “el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad [...]”, entendiendo que “[...] el ciudadano que el país necesita debe estar en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y a la sostenibilidad ambiental” (p.107); y b) su nivel *estratégico* que se expresa en la propuesta de fortalecimiento de “los programas transversales, incluido el de Educación Ambiental, para que desde sus proyectos pedagógicos mejoren el desarrollo de competencias ciudadanas y básicas, en aspectos fundamentales de la formación de cualquier ser humano, desde sus dimensiones humana, socioeconómica, cultural,

¹⁰⁸ Hoy denominado Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, de acuerdo con lo previsto en el Plan de Desarrollo “Hacia la Prosperidad Democrática 2010-2014”, Lineamiento y acción estratégica, literal e) Buen Gobierno para la Gestión Ambiental” (p.586).

¹⁰⁹ Documento base de la Reunión de trabajo “Proyecto: Introducción del Programa de Educación Ambiental a las dinámicas del desarrollo territorial”. Torres-Carrasco, M. *et al.* (2010b). (Diapositivas de Power Point). Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

¹¹⁰ Este capítulo, junto con los capítulos Primera Infancia y Niñez, (IV.A.1) y Formación de Capital Humano (IV.A.2) conforman la política educativa del Plan de Desarrollo 2010-2014.

natural y biológica, con sus implicaciones demográficas, técnicas, tecnológicas, y políticas” (pp. 117-118)¹¹¹.

- La segunda, se ubica en una de las Estrategias del mismo Plan de Desarrollo —considerada en la *Política Ambiental*¹¹² como fundamental para garantizar la sostenibilidad de las comunidades— como es la “Gestión ambiental integrada y compartida”, en el marco de sus apuestas: 1) de carácter *propositivo*, centrado en el interés de posicionar esta concepción de Gestión “como elemento fundamental de construcción social del territorio, en donde la participación social tenga un papel protagónico” (Presidencia de la República y DNP, 2011b, p.567); y 2) de carácter *indicativo* para la acción, cuando propone avanzar en pro del “fortalecimiento de las políticas para incorporar la EA como un eje eficaz de la gestión ambiental de la población [...] desde un enfoque intersectorial e intercultural, que permita la vinculación asertiva de ‘lo público, lo privado y la sociedad civil’, en las escalas global, nacional, regional y local, donde la educación ambiental tenga un papel protagónico” (p. 586).

Desde esta doble entrada del tema al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, se pueden visualizar intencionalidades importantes de transversalidad (permear todas las políticas), que de tiempo atrás están plasmadas claramente en el enfoque, conceptualización, marcos estratégicos y retos de la Política Nacional de Educación Ambiental del SINA, y que han sido desarrolladas, promovidas y resignificadas, por el *Programa-MEN*, a través de toda su historia; vinculándolas permanentemente a sus propósitos formativos y a sus acciones estratégicas, y de proyección. En este sentido entonces, es importante reconocer aquí, el papel que juega el Plan de Desarrollo Nacional en la legitimación de la dinámica educativo-ambiental, que se ha venido instalando en los diferentes rincones del país, y, a la vez, en la ampliación de las dimensiones estratégicas y operativas que han venido acompañando sus procesos de institucionalización.

Lo anterior pone en evidencia, la necesidad de profundizar y acelerar el trabajo que sistemática y secuencialmente se ha venido realizando para avanzar en la articulación del tema de manera concertada, en los ámbitos nacional y territorial del país, con manifestaciones interesantes en la constitución de agendas interinstitucionales (ejemplo: Min. Ambiente - Min. Educación¹¹³), las que seguramente, en este nuevo contexto, serán un embrión importante para avanzar hacia instrumentos políticos, orientados al fortalecimiento, reconocimiento y sostenibilidad de las experiencias concretas y significativas para la educación ambiental, en todos los rincones del territorio nacional. Esto, desde la ubicación de dichas experiencias, como indicios de la emergencia

¹¹¹ Capítulo III Crecimiento Sostenible y Competitividad, Literal B: Competitividad y crecimiento de la productividad, Numeral 1: Desarrollo de competencias y formalización para la prosperidad, Literal a. Mejoramiento de la calidad de la Educación y desarrollo de competencias

¹¹² Estrategia Gestión Ambiental Integrada y Compartida, que hace parte del Capítulo VI “Sostenibilidad Ambiental y gestión del riesgo” (Tomo 2).

¹¹³ El país ha contado con agendas interministeriales durante los periodos 1995 a 1998, 1999 a 2002, 2002 a 2005, 2005 a 2007, 2007 a 2010, y actualmente, cuenta con la Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación, prevista para el presente periodo de Gobierno, 2010-2014.

de una concepción de ciudadanía, orientada hacia la formación de cultura ambiental sostenible, lo cual implica el reconocimiento de sus posibilidades para participar en la construcción de nuevas miradas del ambiente, la educación y el desarrollo, en el marco de las apuestas de pertinencia y equidad social, en las cuales ha venido empeñado el país a partir de la Constitución de 1991.

Visto así, el *Programa-MEN* sigue profundizando su posicionamiento como la estrategia que, desde la consolidación de sus proyecciones formativas, investigativas y de gestión en el campo de la EA, trasciende los retos planteados en el mencionado Plan de Desarrollo, tal como se evidencia en la Base documental del *Programa* (construida para el presente trabajo investigativo); a través de los registros de las actividades formativas, adelantadas en los diferentes departamentos (informes y cuadernillos de trabajo) y, particularmente, en el Documento: “Estructura Organizativa y Funcional del Programa de Educación Ambiental (Esquema del *Programa* 2011)”, que permite confirmar con mayor precisión, la definición más actual del *Programa* que dimensiona sus propósitos y estructura organizativa y funcional, de manera coherente, en las dinámicas internas y externas de su propuesta educativo-ambiental, evidenciando la vigencia que lo ha venido caracterizando.

El *Programa* en este periodo es considerado como:

- Un *sistema estratégico* desde el cual se acompañan los procesos formativos, investigativos, y de proyección, en el tema y la problemática de la EA en el país, con el fin de contribuir en la cualificación requerida para la instalación de las capacidades indispensables en la *contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental*, en los ámbitos local, regional y nacional; posicionándose como un eje articulador de los sectores educativo, ambiental, y demás sectores del desarrollo nacional, con competencias y responsabilidades en el campo particular, desde los propósitos de institucionalización del tema que acompañan las Políticas ambientales y educativas (Torres-Carrasco *et al.*, 2011b, Diapositiva N°. 3)¹¹⁴.
- Un sistema que, de acuerdo con la experiencia de observación interna, propia de la presente investigación, se ha ido consolidando desde los procesos de incorporación de la Dimensión Ambiental¹¹⁵ que moviliza el *Programa-MEN*, para la instalación de estrategias formativas-investigativas, vinculantes de los diferentes actores sociales con competencias y responsabilidades en la EA, para el fortalecimiento de: a) la relación: participación-apropiación, en los actores, espacios y escenarios que movilizan el tema en el ámbito local; b) el trabajo

¹¹⁴ Documento construido por el equipo de trabajo del Programa de Educación Ambiental - MEN, a través de sus encuentros y talleres de trabajo anual (2008 -2011). (Medio Magnético - Diapositivas de PowerPoint): Torres-Carrasco, M. *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]. (97).

¹¹⁵ La dimensión ambiental tiene espacios y tiempos concretos, es evidente y afecta cotidianamente a los individuos y a las comunidades en diferentes niveles. Es papel de la educación ambiental, preparar a los individuos para participar activa y conscientemente en la solución de los problemas y en el aprovechamiento de las potencialidades. Este tipo de trabajo requiere de la comprensión de dichos problemas y potencialidades y esto no es posible sino gracias a un conocimiento profundo, únicamente factible de construir mediante procesos permanentes de investigación. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 18)

institucional, interinstitucional e intersectorial, requerido para la incorporación del tema en los espacios de la gestión técnica y financiera, entre otros; y c) el posicionamiento explícito de la EA en las agendas técnicas, políticas y otras, construidas en los diversos ámbitos del desarrollo territorial.

4.1.4.2. Propósito general del Programa-MEN

Es importante señalar aquí, que este programa contextualiza su propósito general en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental; pues como ya se ha planteado en diferentes apartes del presente documento, él ha sido el espacio por excelencia de acompañamiento a la construcción de la Política, y por tanto, comparte su intencionalidad central ubicándola como marco mayor de todas sus apuestas, como se puede constatar en el documento citado en párrafo anterior (Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional) que lo incorpora explícitamente de la manera siguiente:

[...] Proporcionar un marco conceptual, metodológico, estratégico y proyectivo, que desde la visión sistémica del ambiente y de la formación integral de los seres humanos, oriente las acciones que en materia de EA se adelanten en el país, en los diferentes niveles de la educación formal, no formal e informal, en el marco de los propósitos de los sectores ambiental, educativo, y en general, de la dinámica del Sistema Nacional Ambiental (SINA), en el horizonte de avanzar hacia la construcción de una cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente, e incorporarla en todas las dinámicas del desarrollo (institucional / organizacional / otros). (Torres-Carrasco, *et al.*, 2011b, Diapositiva N.º. 4).

4.1.4.3. Propósitos particulares

Desde las intencionalidades formativas, que constituyen el eje alrededor del cual giran los propósitos particulares del *Programa-MEN*, en relación con los de la Política Nacional de Educación Ambiental, un número importante de documentos del archivo documental del *Programa-MEN*¹¹⁶ revisados para el presente trabajo, permiten identificar con mayor precisión los propósitos particulares del *Programa*, para este periodo, y, desde ellos establecer cuatro (4) categorías que favorecen su interpretación, y la comprensión de sus desarrollos y proyecciones. Estas categorías establecidas a partir de la revisión de los documentos, se presentan a continuación:

¹¹⁶ En la base documental del *Programa*, aparecen registros de diapositivas elaboradas en power point, utilizadas para exposiciones sobre los desarrollos del *Programa*, en reuniones, conferencias, mesas redondas, talleres u otros eventos, organizados a nivel interno, o, en eventos de orden local y nacional a los cuales este ha sido invitado, entre ellos: **1)** para el **periodo 2005 - 2006**: a) Presentación: “Proyecto de Expansión: Propuesta para la Ampliación de Cobertura en el Territorio Nacional”, en reunión de trabajo: Coordinación del Programa de Educación Ambiental y Viceministerio de Educación Pre-escolar, Básica y Media. (Torres-Carrasco, M. *et al.*, 2005) y b) Presentación: “Convenio MEN - Universidad Distrital: Socialización de los Avances del convenio MEN-Universidad Distrital” (Torres-Carrasco, M., *et al.*, 2006a), **2)** para el **periodo 2005 - 2009**: a) Presentación: “Programa de Educación Ambiental: Resultados y Proyecciones del Programa”, en reunión de trabajo: Coordinación del Programa de Educación Ambiental y Viceministerio de Educación Pre-escolar, Básica y Media. MEN. [18 diapositivas] (Torres-Carrasco, M. *et al.*, 2009), y **3)** para el **periodo 2009 - 2010**: Documento base de la reunión de trabajo: “Proyecto: Introducción del Programa de Educación Ambiental a las dinámicas del desarrollo territorial”. (Torres-Carrasco, M. *et al.*, 2010b). [20 diapositivas].

Categoría 1. Desde los propósitos marco del Programa en este periodo:

- Coordinar acciones interinstitucionales e intersectoriales, a través de proyectos y programas de capacitación, para cualificar a los actores del Sistema Nacional Ambiental (SINA). (2005-2006).
- Fomentar la apropiación social de conocimientos e información ambiental (formación de la sociedad civil y fortalecimiento de sus mecanismos de participación). (2005-2006)

Categoría 2. Desde los propósitos que dan cuenta del contenido de la formación del Programa en este periodo:

- Contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas éticos y responsables frente al manejo sostenible del ambiente, preparados para tomar decisiones con criterio sobre la gestión ambiental, respetuosos de sí mismos, de los otros y de su ambiente. (2005-2009)
- Fortalecer procesos formativos en valores democráticos (respeto, convivencia y participación ciudadana), que favorezcan la relación de la naturaleza, con la sociedad y la cualificación de la participación de individuos y colectivos, en las dinámicas de resolución de los problemas ambientales del país. (2009-2010).

Categoría 3. Desde los propósitos de avanzar en el enfoque y planteamiento estratégico de la formación del Programa en este periodo:

- Facilitar la comprensión de la naturaleza compleja del ambiente, ofreciendo las herramientas y medios pedagógico-didácticos necesarios, para la construcción de un conocimiento educativo-ambiental, orientado desde el desarrollo de un marco de competencias, que permita consolidar una ética ambiental para el desarrollo sostenible del país. (2009-2010). Entendiendo este último como un reto de construcción que, de acuerdo con las intencionalidades plasmadas en la Visión de la Política Nacional de Educación Medioambiental (SINA-2002), debe incorporar la equidad como un principio fundamental, directamente relacionado con las dinámicas socioculturales propias de la diversidad de contextos del territorio nacional (pertinencia).

Categoría 4. Desde los propósitos de horizonte¹¹⁷ del Programa-MEN en este periodo:

- Fortalecer el proceso de descentralización de la EA, desde su incorporación en el desarrollo institucional, local y departamental (CIDEA). (2009-2010). Institucionalización de la EA.

Esta idea de categorización expresa el fortalecimiento del *Programa* en términos de la orientación y precisión de su contenido, así como de la pertinencia de sus propósitos, de acuerdo con el

¹¹⁷ Están relacionados con la proyección de sus grandes apuestas, a largo plazo, en el contexto de la Política Nacional de Educación Ambiental.

contexto técnico-político que lo ha acompañado durante los periodos posteriores a la aprobación formal de la Política Nacional de Educación Ambiental (SINA-2002). Aspecto que permite avanzar aquí, en la interpretación global de su marco intencional y estratégico, ya que es a través de este contexto, que es posible identificar tres componentes que constituyen los intereses específicos del *Programa*, como son:

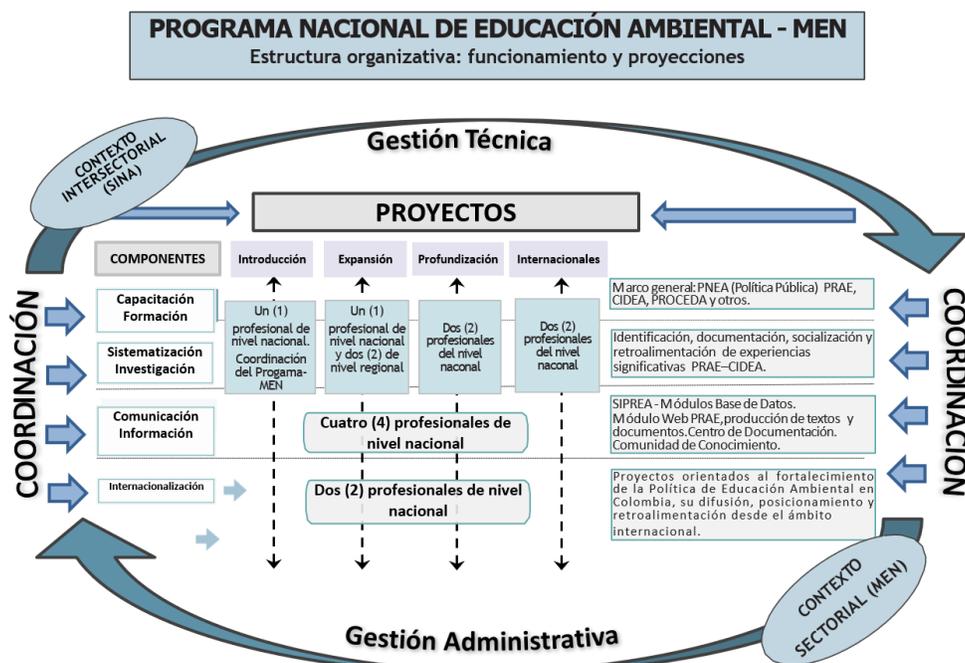
1. La *construcción de ciudadanía* reconocida como preocupación central de su trabajo, desde la cual, *la participación* se ubica como eje de sus estrategias, y *la reflexión ética* como un diálogo contextual permanente, en el marco de los retos de sostenibilidad y cultura ambiental.
2. La *responsabilidad* en el diseño e implementación de *una apuesta pedagógico-didáctica*, acorde con las necesidades formativas, en términos de participación ciudadana, en lo concerniente a la complejidad propia del ambiente y su problemática.
3. La *apropiación* de la conceptualización *de la educación ambiental* y su *resignificación*, en el ejercicio de lectura contextual de las realidades ambientales locales y de incorporación en las dinámicas del desarrollo local (autonomía y descentralización del tema); y a la vez, reconocer con mayor claridad los propósitos: marco y de horizonte, los que se pueden visualizar en el esquema de presentación, y que centran su atención en las intencionalidades de institucionalización del tema: *propósito compartido con la Política de Educación Ambiental*.

4.1.4.4. Estructura y funcionamiento del Programa de Educación Ambiental

El *Programa* a través de su historia se ha venido incorporando en la estructura organizativa del MEN, logrando en este periodo su ubicación como un eje transversal, dentro de los programas estratégicos para la calidad de la educación, desde su relevancia para la formación en competencias ciudadanas, así como para la articulación, intra e interinstitucional de la EA, con las diferentes estrategias que orientan, no solo, el sistema educativo colombiano, sino también las interacciones con los demás sistemas y sectores del desarrollo nacional.

Comprendido así, en este periodo el *Programa-MEN* cuenta con una estructura orientada a movilizar sus dinámicas formativas en los 32 departamentos que conforman el territorio colombiano, la cual se ha ido consolidando como resultado de: a) su interacción permanente con el territorio; b) su capacidad para la lectura crítica del contexto; c) sus fortalezas conceptuales y estratégicas, para la producción de propuestas pertinentes a las necesidades de los contextos educativo-ambientales particulares, d) sus capacidades de gestión interinstitucional e intersectorial; y e) su posicionamiento técnico-político, en el marco de las agendas públicas asociadas a las proyecciones del tema en el desarrollo del país. Estructura que se presenta en la Figura 21, página siguiente.

Figura 21. Esquema de la estructura organizativa y funcional del Programa de Educación Ambiental.



Fuente: Adaptado de MEN. (2012). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional.

Como se puede observar en el esquema, la estructura deja ver un sistema constituido por cuatro (4) componentes, ubicados como filas horizontales, a saber: 1) capacitación-formación, 2) sistematización-investigación, 3) comunicación-información, y 4) internacionalización; y cuatro (4), Proyectos, ubicados como columnas verticales, como son: 1) introducción, 2) expansión, 3) profundización, y 4) internacionales, en interacción con las asistencias técnicas (administrativas y gestión) y enmarcadas por una coordinación general para la producción, implementación, seguimiento y monitoreo de la propuesta educativa ambiental, así como para su posicionamiento en la gestión intrasectorial e intersectorial.

Sobre los componentes

Estos están concebidos como los portadores de las intencionalidades y proyecciones formativas del *Programa*: su enfoque, sus dimensiones estratégicas, sus propuestas de intervención, y sus intereses de gestión, entre otros, en el marco de las apuestas de las Políticas Nacionales Ambientales, Educativa y de Educación Ambiental, como se verá en las Tablas 14 y 15.

Tabla 14. Componentes del Programa de Educación Ambiental.

COMPONENTE	PROPOSITO
Capacitación - Formación	“Transitar” de... “La capacitación entendida como un conjunto de actividades para la generación de habilidades y destrezas, requeridas en el desarrollo de acciones de intervención ambiental, ausentes de una reflexión

Continúa en la página siguiente →

COMPONENTE	PROPOSITO
	<p>crítica, que no contribuyen a la resignificación de la realidad ambiental, y que son desarrolladas a través de herramientas sin sistema y sin contexto (uso puntual, limitado y sin proyecciones) a...” [...]</p> <p>“La formación entendida como un proceso sistemático y secuencial de construcción de conocimiento, que contribuya a la transformación de concepciones, visiones, y prácticas ambientales y otros, y por ende, a la movilización de las representaciones sociales que tienen los individuos y colectivos del país, de lo ambiental, y lo educativo-ambiental, a través de un sistema contextual, en cuya dinámica, contenido y proyecciones cuenta con herramientas propias y apropiadas, pertinentes a sus necesidades interactivas y de proyección” (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N° 8).</p> <p style="text-align: center;">Concepciones claves: <i>formación-investigación</i></p>
Sistematización - Investigación	<p>Fortalecer:</p> <p>La Flexibilización y Resignificación del Programa en el Territorio, para garantizar su vigencia y permanencia, a través de la producción de: a) “[...] información de calidad, desde el contexto, sobre los desarrollos y alcances conceptuales, estratégicos y proyectivos, de la propuesta educativo-ambiental del Programa (Avances, dificultades, conflictos y obstáculos/posibilidades, para la instalación del tema en las dinámicas del desarrollo territorial) [...]”, y b) “herramientas e instrumentos, adecuados y pertinentes, para la obtención, análisis y proyección de la información, a la retroalimentación de los procesos formativos del programa, en todas sus dimensiones, niveles y ámbitos” (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N° 17).</p> <p>Posicionar:</p> <p>La sistematización como una... “apuesta investigativa, asociada al ejercicio permanente de lectura crítica y sistemática, de los procesos e impactos que genera la propuesta formativa del Programa, orientada al fortalecimiento de la apropiación efectiva de sus marcos conceptuales, contextuales y proyectivos, motores de la Política Nacional de Educación Ambiental. (Ámbitos nacional y territorial)”. (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N° 18).</p> <p style="text-align: center;">Concepciones claves: <i>Investigación-formación</i></p>
Comunicación - Información	<p>“Transitar” de...</p> <p>a) <i>Sistemas de comunicación informativa</i>, desarrollada desde... “medios unidireccionales, carentes de propuesta interactiva: mensajes descontextualizados (sin espacios ni tiempos) e información sin reflexión [...]”, a <i>Sistemas de comunicación interactiva</i>, desarrollada a partir de “medios multidireccionales, con intencionalidades participativas y colaborativas: mensajes contextualizados, que den cuenta de diferentes realidades, con principios de espacialidad y temporalidad [...]”</p> <p>b) <i>Sistemas de Información instrumental</i> entendida como el conjunto de... “datos restringidos al suministro de información” (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N° 22) plana, sin herramientas de diálogo contextual, a... <i>Sistemas de información significativa</i>, en la cual los datos den cuenta de los contextos local y nacional (pertinencia), y estén puestos al servicio de los procesos de toma de decisiones de los individuos y colectivos instalados en sus dinámicas.</p> <p style="text-align: center;">Concepciones claves: <i>Información- comunicación</i></p>
Internacionalización	<p>Contribuir en la sostenibilidad del Programa, a través de dos conceptos fundamentales, a saber:</p> <p>“Vigencia: Entendida como la capacidad que ha venido desarrollando la propuesta educativo-ambiental del Programa, de evolucionar en sí misma y a la vez contribuir en la transformación del contexto, gracias a su retroalimentación permanente con las realidades ambientales locales, y sus estrategias de instalación en el territorio, significativas para la transformación de la cultura ambiental del país [...]”</p> <p>“Permanencia: La instalación de una propuesta en tiempos y espacios concretos, acorde con la actualidad histórica en todas sus dimensiones (político, económico, tecnológico, técnico, científico, humanística, entre otros), con la potencia necesaria para el “empoderamiento” (in situ) de actores y escenarios naturales</p>

COMPONENTE	PROPOSITO
	<p>y socio culturales, con incidencia directa en los cambios y transformaciones del contexto ambiental y educativo” (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N°. 35).</p> <p>Concepciones claves: <i>sentido y significación de la universalidad del conocimiento</i> <i>Proyección en la comprensión de “mundos” existentes y posibles (visión ambiental planetaria).</i></p>

Fuente: Torres-Carrasco *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]. (97). Bogotá D.C., Colombia.

Nota. Elaborado a partir de una revisión de documentos de la base documental del Programa de Educación Ambiental construida para esta investigación.

Sobre los Proyectos

Los Proyectos dentro de la estructura, son entendidos como los mecanismos de intervención con los que cuenta el *Programa*, para transportar e instalar en el territorio, los diferentes componentes que hacen parte de su propuesta formativa, en materia de EA, como se presenta en la Tabla 15.

Tabla 15. Proyectos del Programa de Educación Ambiental.

Proyecto	Concepto	Propósito	Componentes que moviliza
INTRODUCCIÓN	<p>Es el mecanismo orientado a favorecer la entrada inicial de la estrategia de formación-investigación del <i>Programa</i>, a los ámbitos locales de los diferentes departamentos que constituyen el territorio nacional, de <i>manera exploratoria</i>, buscando:</p> <p>a) realizar los primeros ejercicios de lectura crítica del contexto ambiental y educativo;</p> <p>b) identificar los diversos actores sociales (institucionales, organizacionales y otros), con competencias y responsabilidades en la gestión de la educación ambiental; y</p> <p>c) reconocer las posibilidades de trabajo interinstitucional e intersectorial, para el acompañamiento al proceso de fortalecimiento de la Política Nacional de Educación Ambiental.</p>	<p>Obtener información relevante sobre los elementos técnico-políticos fundamentales en las dinámicas ambientales y educativas del territorio; con el fin de poder avanzar en el trabajo de contextualización requerido, para la incorporación de los referentes conceptuales, contextuales y proyectivos del <i>Programa</i>, de manera adecuada y pertinente a sus realidades concretas.</p> <p>Organización y puesta en marcha de las primeras mesas de trabajo interinstitucional, que son indispensables para los desarrollos de la propuesta formativa del <i>Programa</i>, en lo local (sostenibilidad).</p>	<p>1) Sistematización - investigación.</p> <p>Este componente se desarrolla acompañado de ejercicios y reflexiones formativos (introducción del componente formación-investigación).</p> <p>➔ <i>Avance hacia el Proyecto de Expansión...</i></p>
<p><i>Mobilización, y resignificación de las apuestas formativas: institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental</i></p>			

Continúa en la página siguiente →

Proyecto	Concepto	Propósito	Componentes que moviliza
EXPANSIÓN	<p>Es el mecanismo a través del cual, se amplía el radio de acción del <i>Programa</i> en el país, desde sus intencionalidades específicas de capacitación — formación de actores sociales locales, en lo concerniente a las estrategias PRAE y CIDEA fundamentales para las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental.</p> <p>Buscando contribuir, desde la formación en los marcos teórico-conceptuales y proyectivos de la educación ambiental, en la reflexión crítica de las experiencias institucionales/organizacionales, instaladas en el ámbito local, con miras a fortalecer capacidades la movilizadoras de los contextos educativo-ambientales particulares.</p>	<p>El fortalecimiento de capacidades técnico-políticas, en los actores asociados a las dinámicas de los proyectos ambientales escolares PRAE (instituciones educativas) y de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA (escenarios de gestión de la E.A.), a través de:</p> <p>a) la implementación de un proceso formativo, centrado en la construcción de conocimiento significativo (pertinente a la interpretación de las realidades ambientales); y</p> <p>b) la preparación de condiciones estratégicas para el desarrollo de un trabajo en red, posicionado como eje articulador del tema (intra e interinstitucionalidad), en el ámbito local.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematización - investigación 2. Capacitación - formación. <p>Este componente se desarrolla acompañado de ejercicios y reflexiones orientadas a la introducción del componente de comunicación - información.</p> <p>➔ <i>Avance hacia el Proyecto de Profundización...</i></p>
Mobilización, y resignificación de las apuestas formativas: institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental			
PROFUNDIZACIÓN	<p>Es el mecanismo de intervención desde el cual el <i>Programa</i>, permea, problematiza y transforma de fondo, las dinámicas educativo-ambientales, intra, interinstitucionales e intersectoriales, propias del desarrollo territorial.</p> <p>Busca la consolidación de Sistemas Departamentales de Educación Ambiental, a través de la ubicación de las redes PRAE y CIDEA, que, desde un trabajo colaborativo, apropian y movilizan las dimensiones formativas, investigativas, comunicativas y de internacionalización del <i>Programa</i>, para su instalación efectiva en los diferentes ámbitos y escenarios propios de su acción en el territorio.</p> <p>Cualificación permanente, de actores y escenarios locales de educación ambiental.</p>	<p>Movilizar, de acuerdo con la transformación de los contextos particulares, la estrategia de formación-investigación del <i>Programa</i>: su enfoque, sus dimensiones estratégicas, sus propuestas de intervención - investigación, y sus intereses de gestión, entre otros, en el marco de la concepción de RED.</p> <p>Puesta en marcha de mecanismos autónomos (redes, comités, otros) de formación, sistematización (investigación), y comunicación e información, que garanticen la vigencia y la permanencia de las apuestas del <i>Programa</i>, para el fortalecimiento de los procesos de Educación Ambiental, en el territorio (institucionalización).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematización-investigación 2. Capacitación — formación 3. Comunicación e información 4. Internacionalización.

Fuente: Torres-Carrasco *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]. (97). Bogotá D.C., Colombia.

Nota: Elaborado a partir de una revisión de documentos de la base documental del Programa de Educación Ambiental construida para esta investigación.

4.1.4.5. *La propuesta de formación del Programa de Educación Ambiental*

Vale la pena precisar aquí, que para la construcción de este aparte del documento, ha jugado un papel muy importante la interpretación de la investigadora; entendiendo que ella, como partícipe del proceso formativo del *Programa-MEN* desde sus inicios, ha estado inmersa en todas las dimensiones de sus desarrollos y ha podido a través de su observación directa (mirada interna) aportar información relevante, para la profundización de la lectura sobre los aspectos que han contribuido en el fortalecimiento y evolución de su base conceptual. Información ésta, que no hubiera sido posible obtener desde la sola externalidad del proceso (mirada externa de la investigación), y que es la que permite plantear con mayor claridad, sus referentes conceptuales y sus marcos estratégicos y proyectivos, como se presenta a continuación.

Para la presentación de la propuesta formativa —con mayores elementos de profundización— y desde los propósitos de comprensión de su dinámica, en el marco de las intencionalidades de interpretación propias del trabajo investigativo de la tesis, al igual que para los otros aspectos incluidos en este capítulo, se ha recurrido a la revisión de materiales escritos producidos durante la etapa de Proyección de la historia del *Programa-MEN*, como son:

1. El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental (Torres-Carrasco, 2009a, p. 5-10)¹¹⁸
2. Estructura organizativa y funcional del Programa 2010 - 2011 (Torres-Carrasco *et al.*, 2011b, Diapositiva en PowerPoint N°. 7-12)¹¹⁹.

En los contenidos de estos documentos, la *concepción de formación* que acompaña los desarrollos del *Programa*, está enmarcada en una de sus intencionalidades estratégicas, denominada: *capacitación - formación*; cuyo propósito, está orientado a transformar una realidad identificada —a través de sus diferentes etapas históricas— como es la existencia de una analogía que da lugar a la comprensión equivocada de: la “capacitación ambiental” como una “educación ambiental”, y de la “educación ambiental”, como una “capacitación”. Esta última, promovida desde la realización de “un conjunto de actividades, para la generación de habilidades y destrezas, requeridas en el desarrollo de acciones de intervención ambiental ausentes de reflexión crítica. Actividades que no contribuyen a la resignificación de la realidad ambiental y que son

¹¹⁸ Texto de la experiencia del Programa, presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania. (UNESCO). Base documental del Programa de Educación Ambiental - MEN. Colombia, construida para esta investigación.

¹¹⁹ Documento construido por el equipo de trabajo del programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional, a través de sus encuentros y talleres de trabajo anual (2008 -2011). (Medio Magnético - Diapositivas de PowerPoint): Torres-Carrasco, M. *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]. (97). Base documental del Programa de Educación Ambiental - MEN. Colombia, construida para esta investigación.

desarrolladas a través de herramientas, sin sistema y sin contexto (uso puntual, limitado y sin proyecciones)” (Torres-Carrasco *et al.*, 2011b, Diapositivas de PowerPoint. 8).

Lo anterior, desde la resignificación permanente de una concepción de formación que, tal como está planteada en el documento anteriormente citado, debe ser entendida:

[...] *como un proceso sistemático y secuencial de construcción de conocimiento significativo*¹²⁰, que contribuye a la transformación de concepciones, visiones, y prácticas ambientales, entre otros, y, por ende, a la movilización de las representaciones sociales que tienen los individuos y colectivos del país, de lo ambiental, y lo educativo-ambiental. Esto, a través de un sistema altamente contextual, en cuyo contenido y dinámica, cuenta con herramientas propias y apropiadas, pertinentes a sus necesidades interactivas y de proyección. (Torres-Carrasco *et al.*, 2011b, Diapositiva N°. 8).

La característica contextual de este sistema, ha jugado un papel relevante en el enfoque de investigación que ha venido posicionando el *Programa*, para el desarrollo conceptual y estratégico de su concepción formativa, desde: a) la lectura crítica, de los contextos ambientales locales, que este enfoque trae aparejada, y b) la necesidad de incorporar los resultados de la lectura, en el diseño estratégico de la propuesta de intervención instalada, de manera interactiva en el territorio, buscando que ella sea portadora de una plataforma dialógica, pertinente a las necesidades de fortalecimiento, conceptual y proyectivo, de las experiencias educativo-ambientales (ámbito local), asociadas al proceso formativo, desde las intencionalidades de transformación de sus realidades particulares.

Es este enfoque el que, de acuerdo con la interpretación de la presente tesis, se posiciona como estratégico para el *fortalecimiento de la relación formación-investigación*, eje que dinamiza el carácter performativo de la concepción de formación del *Programa-MEN*, y que es de interés particular para el trabajo de observación, propio del enfoque metodológico de la tesis.

En este contexto, el carácter performativo se entiende aquí, como la dinámica transformadora que comporta la propuesta formativa del Programa de Educación Ambiental (*Programa-MEN*), en sí misma, generadora de acciones, desde el momento en que se enuncia e instala en un contexto, y a la vez, resignificadora permanente de sentido para sus propias acciones, y para las acciones que se asocian a sus desarrollos. Este carácter se define, interpretando el concepto en Austin cuando afirma que la “performatividad” tiene lugar cuando un acto de habla o de comunicación implica, a la vez, una acción que tiene la capacidad de transformar un orden del “mundo” establecido (Austin, 1955).

¹²⁰ Reconocido como significativo, en razón al papel que tiene en la interpretación y comprensión del contexto y la significación de las realidades ambientales, proyectado a la transformación de la cultura ambiental (enfoque constructivista - cultural).

Referentes conceptuales

La concepción formativa implícita en los desarrollos del *Programa-MEN*, incorporada en todos sus componentes y transportada a través de los diferentes proyectos que le sirven de vehículo para su llegada al territorio, Tablas 18 y 19, se dinamiza —desde sus propósitos de acompañamiento para el fortalecimiento de los actores de la educación ambiental— a través de un marco conceptual que incorpora referentes de carácter epistemológico y de carácter estratégico, acompañados de: un enfoque pedagógico-didáctico pertinente a su carácter complejo, y dos (2) ejes que posibilitan su instalación en el terreno de la acción local, en el que tienen concreción las experiencias educativo ambientales, en el marco del desarrollo territorial.

- a. *De carácter epistemológico*: construidos como se ha planteado en varios apartes de este texto, en la necesidad de transformar las visiones, concepciones, ideas, y otros, no solamente en torno a lo ambiental y lo educativo-ambiental, sino también, en torno a las ideas de “formación” que se hacen presentes en las realidades locales; estos referentes están expresados en la Tabla 16.

Tabla 16. Referentes de carácter epistemológico.

<i>Una visión sistémica del ambiente</i>	“[...] que permita comprenderlo como el resultado de las interacciones sociedad ↔ naturaleza ↔ cultura [...]” (Torres-Carrasco, 2009a, p. 9)
<i>Una concepción de educación ambiental</i>	“[...] que, desde las intencionalidades <i>de formación integral</i> , haga énfasis en la necesidad de poner en interacción permanente las diferentes dimensiones del desarrollo humano, para la comprensión de problemas sistémicos y complejos, como son los ambientales [...]” (Torres-Carrasco, 2009a, pp. 9-10)
<i>Una concepción de proyección comunitaria</i>	Comprendida como “[...] un componente esencial de la Educación Ambiental” [...] que “dinamiza su axiología, para lograr los cambios que se requieren en el proceso de construcción de una cultura ambiental sostenible” [...] “adquiere un carácter sistémico en su concepción y en su estructura, reconociendo como eje articulador la interacción que los individuos y/o grupos sociales de una comunidad, establecen desde sus instituciones, desde sus organizaciones, desde sus organismos de cooperación y desde sus asociaciones, entre otros, en la búsqueda de consensos y acuerdos para la resolución de conflictos” [...], propios de “su problemática particular y sus posibilidades de proyección” (Torres-Carrasco, 2002, p. 107)
<i>Una concepción de sostenibilidad</i>	“[...] “que permita realizar lecturas encaminadas a la búsqueda de los elementos, que en la construcción cultural den cuenta de la <i>vigencia</i> , la <i>permanencia</i> y la propia <i>viabilidad</i> , no solo de los diferentes grupos humanos, sino también de la multiplicidad de formas de vida que interactúan con ellos, en sus contextos espacio-temporales; ya que estos elementos, son la base fundamental del concepto de sostenibilidad ambiental y, por consiguiente, deben ser pilares de la construcción de modelos de desarrollo adecuados a las necesidades de la gran diversidad natural y sociocultural del país...” (Torres-Carrasco, 2009a, p.10)

Fuente: Torres-Carrasco (2009a). El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Nota: Elaborado a partir de una revisión de documentos de la base documental del Programa.

- b. *De carácter estratégico*: planteados a partir de los referentes epistemológicos y ubicados en la propuesta formativa, como aproximaciones relevantes para el abordaje de la problemática ambiental y educativo-ambiental, desde las múltiples dimensiones requeridas para su interpretación y, por ende, para la comprensión de su complejidad. Propuesta desarrollada en

el capítulo que hace referencia al contexto y los aprendizajes, del documento “El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales, Educativa y Ambiental, y, particularmente, de la Política Nacional de Educación Ambiental” (Torres-Carrasco, 2009a) ellas se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17. Referentes de carácter estratégico.

<p><i>Aproximación interdisciplinaria: desde una concepción...</i></p>	<p>[...] “que abra espacios para el ejercicio de la interpretación y argumentación, requeridos para avanzar en la comprensión de las problemáticas ambientales de contexto [...]” (Torres-Carrasco, 2009a, p. 19)</p> <p>[...] “que convoque a diferentes disciplinas y saberes, como a diferentes especialistas y actores de la problemática, para interactuar desde sus especificidades. No suplanta a las disciplinas, ni a los saberes, experticias u otros, por el contrario, los invita a reflexionar desde la profundidad de sus conocimientos y sus quehaceres; es decir, desde sus visiones, desde sus formas de razonar y desde sus contenidos y proyecciones. Abre espacios para que a través de los diferentes diálogos que se establecen, las construcciones adquieran flexibilidad, para la recreación conceptual y metodológica (integración); esto, desde sus proyecciones en el territorio interdisciplinario, por excelencia, que es el problema ambiental” (Torres-Carrasco M. <i>et al.</i>, 2008a, Diapositiva N°. 22).</p>
<p><i>Aproximación transversal: desde una concepción...</i></p>	<p>“[...] que enfatice en la exploración de los marcos en los que se producen los conocimientos y los saberes, se configuran los sistemas de participación y apropiación, se producen y proyectan las políticas y las acciones que orientan el desarrollo local y regional, y se dinamizan los diálogos de representaciones y de maneras de ver el mundo e interpretar la realidad ambiental, desde contextos naturales y socioculturales particulares [...] para lo cual es indispensable recurrir a los aspectos epistemológicos que soportan la organización conceptual de esta concepción, cuyo elemento básico es la “interacción”. (Torres-Carrasco, 2009b, p. 19), que, en consecuencia [...] involucre a todos los actores y escenarios de la educación ambiental, desde sus perfiles (personales, técnicos, políticos, y otros) y sus posibilidades de interacción y de proyección [...]” ubicando “como ejes centrales los intereses, las concepciones y formas de negociación, y las capacidades de concertación, que constituyen la base de transversalidad de los mencionados sistemas” (Torres-Carrasco M. <i>et al.</i>, 2008a, Diapositivas N°. 19 - 21)</p>

Fuente: Torres-Carrasco (2009a). El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental. En Ponencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania: UNESCO y Documento base de la conferencia “Política Nacional de Educación Ambiental: Reflexiones y proyecciones” presentada al foro. “La Política Nacional de Educación Ambiental: Una Política Pública”. (Medellín-Antioquia. 2008) (Diapositivas de Power Point).

Lo anterior acompañado por: a) un enfoque *pedagógico-didáctico* constructivista, que permite avanzar hacia la resignificación de las realidades ambientales, enfatizando en el diálogo de saberes y conocimientos (Científicos, tradicionales y cotidianos, entre otros), relevantes para la lectura crítica de los contextos particulares, el diseño de propuestas de intervención adecuadas a la necesidad de cambios conceptuales fundamentales para las transformaciones esperadas, en términos de representaciones sociales y de movilización de actores y escenarios de la educación ambiental; y b) dos ejes que posibilitan su instalación en el terreno de la acción local, en el que

tienen concreción las experiencias educativo ambientales, en el marco del desarrollo territorial, ellos se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18. Ejes para la instalación de la propuesta formativa del Programa de Educación Ambiental.

La intervención	“[...] desde proyectos y acciones encaminadas a transformar positivamente situaciones ambientales concretas, que permita la consolidación de un trabajo armónico entre los actores implicados en ellas; reconociendo que sus competencias, responsabilidades, necesidades, aspiraciones e intereses individuales y colectivos, generalmente están asociados a sus ideas sobre el desarrollo [...]” (Torres-Carrasco, 2009a, p.19)
La investigación	Ubicada aquí desde dos dimensiones, la primera, derivada de la apuesta investigativa que soporta la relación formación-investigación, enfoque fundamental de la propuesta formativa del <i>Programa</i> ; y la segunda, incorporada desde el ejercicio de reflexión crítica que acompaña la lectura del contexto que hace parte fundamental de la puesta en escena de la mencionada estrategia de formación-investigación. “[...] que ubique la reflexión crítica como instrumento importante para la codificación y decodificación permanentes y, por supuesto, de análisis y síntesis, en la lectura de contextos, en la construcción de explicaciones y en los procesos de comprensión de los problemas ambientales particulares, sin perder de vista la situación global de los mismos, ni el desarrollo de una visión integradora y de proyección a la resolución de problemas [...]” (Torres-Carrasco, 2009a, M., p. 19)
En la puesta en escena, los dos ejes están en interacción permanente de la siguiente manera:	
INTERVENCIÓN Acción concreta sobre el terreno y desde la dinámica del problema ambiental de contexto	INVESTIGACIÓN Reflexión crítica que acompaña todas las acciones de intervención (lectura del territorio)

Fuente: Torres-Carrasco (2009a). El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental. En Ponencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania: UNESCO.

La relación participación-apropiación mecanismo movilizador y proyectivo de la propuesta formativa.

Tal como está planteado en el documento “El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental”¹²¹, los conceptos de participación, apropiación y gestión:

[...] se posicionan como centrales, para una de las mayores intencionalidades de horizonte de la propuesta formativa, como es la construcción de una ciudadanía ética, responsable en

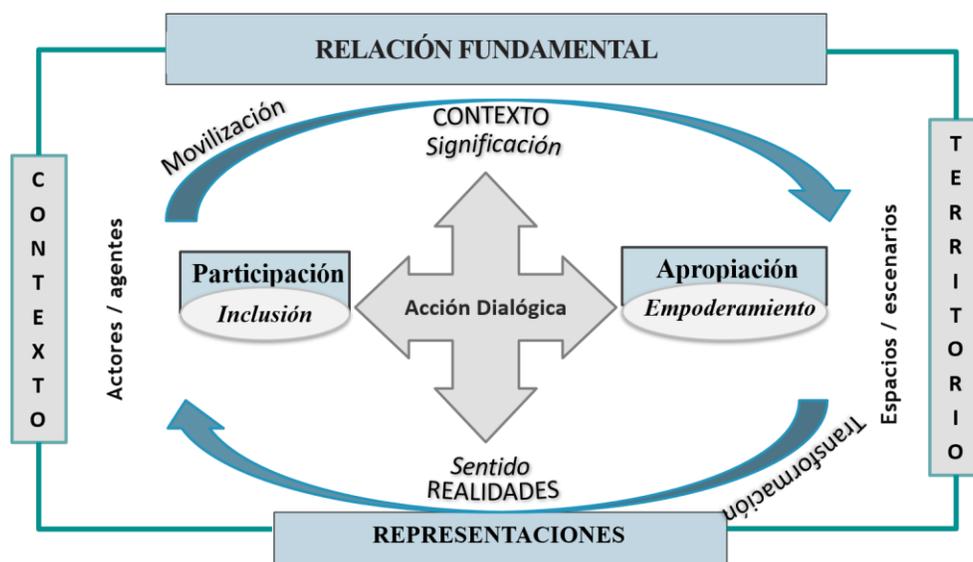
¹²¹ Texto de la experiencia del Programa presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania (UNESCO). Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

la toma de decisiones, pertinentes a las necesidades de avance hacia una cultura ambiental sostenible, que se instale efectivamente en las dinámicas del desarrollo nacional y territorial del país. (Torres-Carrasco, 2009a, p. 21).

Estos conceptos aparecen además en otros documentos como, en los artículos: *La Educación Ambiental en Colombia: “Un contexto de transformación social y un proceso de participación en permanente construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción”*¹²² y *La Educación Ambiental En Colombia: un marco para la exploración y la reflexión sobre las necesidades investigativas*¹²³. Estos artículos recogen y resignifican, desde la actual etapa histórica del *Programa-MEN*, planteamientos sobre los conceptos de *participación-apropiación* que viene desarrollando el *Programa*, desde el año 2002, y que se incluyen en varios de sus materiales para el desarrollo de, talleres, mesas de trabajo interinstitucional, conferencias, y otros, relevantes para los diferentes procesos formativos instalados en la diversidad de contextos territoriales del país.

Se presenta a continuación en la Figura 22, una de las gráficas más representativas de la relación de estos dos conceptos que emerge en este periodo del desarrollo del *Programa-MEN* (2002-2012).

Figura 22. Esquema: representación gráfica de la relación participación-apropiación.



Fuente: Torres-Carrasco *et al.* (2006b). *La Educación Ambiental en Colombia. “Retos desde la Política Nacional de Educación Ambiental”*.

La lectura de los planteamientos, arriba mencionados, permite afirmar que los dos conceptos: *participación-apropiación*, son fundamentales, en cuanto a la concepción e intencionalidades que los acompañan, al interior de la propuesta formativa del *Programa-MEN*. Esto se puede evidenciar

¹²² Texto base de la Ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad en la provincia de Castellón (noviembre 2007). Castellón, España.

¹²³ Estas necesidades investigativas se referencian en el artículo “La Educación Ambiental en Colombia: Un Marco para la Exploración y la Reflexión Sobre las Necesidades Investigativas” (Torres-Carrasco, M., 2010).

en su formulación como: “*relación fundamental*”, (Torres-Carrasco, 2010, p. 115) y (Torres-Carrasco, 2007, p. 2); “*motor fundamental*” (Torres-Carrasco, 2009a, p. 17) y “*conceptos - ejes centrales*” (Torres-Carrasco, 2009b, p.3)¹²⁴ y (Torres-Carrasco, 2009a, p.21), para la Política, desde sus apuestas educativas, y para el funcionamiento de la estrategia de formación ambiental ciudadana; lo que los posiciona de manera explícita, como ejes de la instalación de la Educación Ambiental en el ámbito local del territorio.

En este contexto, la propuesta formativa del *Programa* se moviliza a través del concepto de “acompañamiento permanente”, el cual está íntimamente relacionado con las intencionalidades de fortalecimiento de la relación participación ↔ apropiación, fundamental para las apuestas de transformación de las realidades educativo-ambientales, que promueve no solamente el *Programa-MEN*, sino también, la Política Nacional de Educación Ambiental. Esto, a través de un proceso de carácter sistemático y secuencial, que se instala en el ámbito local del territorio reconociendo y significando, desde sus enfoques y diseños estratégicos, los contextos ambientales y educativos particulares, en una dinámica que, desde la interacción con los actores y los escenarios del tema, garantiza la potencia movilizadora de la propuesta formativa, en el marco de la autonomía y la descentralización (institucionalización).

Mecanismos de instalación de la propuesta formativa en el territorio

La movilización de la propuesta en los diferentes ámbitos y escenarios asociados a la institucionalización del tema en el territorio, se lleva a cabo a través de una caja de herramientas estratégicas de carácter presencial/virtual, que aparece descrita en los diferentes componentes que hacen parte de la estructura del *Programa-MEN*, como son: 1) Mesas de trabajo interinstitucional: entendidas como espacios de carácter participativo, de diálogo y retroalimentación permanente, que involucran a todas las instituciones con competencias y responsabilidades en el tema, para la producción de instrumentos técnico-políticos en el marco del desarrollo local; 2) Talleres de formación-capacitación: entendidos como procesos que permiten la construcción de conocimientos, desde el contexto y para el contexto, significativos para la movilización de concepciones, visiones, y formas de ver, hacer y proyectarse en las realidades ambientales concretas; 3) Reuniones de trabajo con gestores y tomadores de decisiones en materia ambiental y de educación ambiental; 4) Seminarios Locales, Departamentales y Nacionales; y 5) participación en procesos de la educación formal (diplomados, especializaciones, maestrías, trabajos de investigación, entre otras); igualmente, se realiza a través de herramientas de carácter virtual inscritas en el marco del Módulo WEB PRAE inserto en el portal del Ministerio de Educación Nacional - Colombia Aprende. Todo eso, orientado a fortalecer la *comunidad de conocimiento* en el tema.

¹²⁴ Documento base presentado en Foro Internacional: Educación Científica, Innovación Pedagógica y Didáctica de las Ciencias. “Educación Ambiental en Colombia: Una experiencia para la resignificación del conocimiento y la transformación de la realidad educativa del país”. Torres-Carrasco, M. (2009b). Quito, Ecuador: UNESCO.

4.1.4.6. Marco estratégico y proyectivo del Programa de Educación Ambiental

Al remontarse a las etapas históricas del *Programa*, y desde la revisión de documentos que dan cuenta de su quehacer y evolución (utilizados en este texto y reseñados en sus diferentes apartes), se han podido identificar evidencias, que han ido mostrando a través de las diferentes etapas de su desarrollo, la emergencia de un marco estratégico importante, orientado a contribuir en la resolución de la problemática de la educación ambiental, identificada en los diferentes contextos naturales y socioculturales del país; marco este, que comparte con la Política de Educación Ambiental, en razón a que ella, como ha sido planteado anteriormente, se origina en el seno del *Programa-MEN* y se dinamiza a través de su apuesta formativa y sus intencionalidades de acompañar el fortalecimiento de actores y escenarios sociales asociados a la educación ambiental, desde los propósitos de institucionalización del tema, en el marco del desarrollo local.

En este contexto, y para efectos de la ubicación de los intereses y preocupaciones de la tesis de Doctorado, vale la pena centrar aquí la atención en las estrategias que han sido fundamentales, para los desarrollos del *Programa-MEN* y que, en la actualidad, presentan avances significativos en relación con su experiencia formativa; ellas son:

- a. Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), orientados a la incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media del sector formal.
- b. Los Proyectos Ciudadanos Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA) encaminados a la inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal e informal.
- c. Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), asociados a la gestión de la educación ambiental en el ámbito local. Esto, en razón a que han sido la columna vertebral de la propuesta: intervención-investigación implementada por el *Programa*, y aplicada sistemática y secuencialmente, desde su proceso de capacitación- formación, en el marco de las intencionalidades de apropiación, inherentes a la autonomía y descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Para efectos de contextualizar estas estrategias, desde los propósitos del presente trabajo, se retomó el documento: El Programa Nacional de Educación Ambiental: Una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental (Torres-Carrasco, 2009a, pp. 11-14), por considerar que es uno de los documentos actuales más consolidado y completo, en cuanto a la presentación del *Programa-MEN* en todas sus dimensiones y complejidad (incluido en la Base documental del *Programa*, construida para el presente trabajo de investigación).

Los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE

Constituyen la estrategia fundamental para la incorporación de la problemática ambiental de contexto local, al quehacer de las instituciones educativas, teniendo en cuenta su dinámica natural y sociocultural. Tienen el carácter transversal e interdisciplinario propio de las necesidades de comprensión de la Visión Sistémica del ambiente y de la formación integral, requeridas para la transformación de realidades locales, regionales y/o nacionales. Identifican un problema de diagnóstico ambiental, relevante para la comunidad en la cual está inserta la institución educativa y desarrollan una propuesta pedagógico-didáctica para la incorporación de este problema al diseño curricular del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Trabajan conocimiento significativo y diálogo de saberes, y ponen en contacto a los actores comunitarios con la dinámica escolar (docentes, tomadores de decisiones y comunidad educativa en general), a través de sus componentes: investigación (reflexión crítica) e intervención.

Los Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental -PROCEDA

Son reconocidos desde su importancia capital para posicionar como ejes de sostenibilidad ambiental, la educación, la participación de la comunidad¹²⁵, la concertación y la voluntad política, constituyéndose así en procesos de educación ambiental *ciudadana no formales*; centran su atención en la cualificación de la gestión ambiental, fortaleciendo la relación Participación ↔ Apropiación, a través de su incorporación crítica a los procesos de planeación, gestión, ejecución y sistematización de propuestas y actividades, pensadas en, desde y para las comunidades, y procurando su inserción en los instrumentos del desarrollo local (Planes de Desarrollo Municipal, Planes y Esquemas de Ordenamiento Territorial, entre otros).

Se originan y dinamizan, asociados a los objetivos y propósitos de instituciones, organizaciones y entidades, de carácter gubernamental o, no gubernamental, con competencias y responsabilidades en el tema particular; así como, a las preocupaciones de la comunidad, que hace parte de la producción de la problemática y que manifiesta interés particular en la participación para la solución de la misma. Estos proyectos generan mecanismos asociativos centrados en sus intencionalidades de trabajo en red, y en la construcción de una base social crítica para la reflexión y la acción ambientales, en el marco de unos horizontes de desarrollo sostenible acorde con las dinámicas naturales y socioculturales del país.

¹²⁵ Por comunidad se entiende aquí el conjunto de instituciones, organizaciones y grupos sociales, asociados a las dinámicas del desarrollo local, con competencias y responsabilidades en torno a la problemática ambiental de contexto, derivadas de su quehacer cotidiano, ocupacional, profesional, político y técnico, entre otras.

Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA departamentales y municipales

Los CIDEA constituyen la estrategia de descentralización y autonomía de la educación ambiental en el país; son considerados como los mecanismos de gestión, responsables de aunar esfuerzos conceptuales, metodológicos, financieros y de proyección del tema en el ámbito local. Están orientados a la definición de planes, cuyo objeto central es la contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental y la adecuación de sus propósitos a las necesidades de gestión ambiental y educativa, con miras a participar efectivamente, en las transformaciones culturales requeridas para avanzar hacia el manejo sostenible del ambiente.

Estos comités están conformados por técnicos, especialistas en educación ambiental, delegados por los directivos de las instituciones y organizaciones, que hacen parte de los diferentes sectores del desarrollo territorial del país (de carácter gubernamental y no gubernamental), de la empresa privada, de los gremios del sector productivo, de los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianas, raizales, entre otros). Hacen presencia particularmente, las instituciones del sector ambiental y educativo, y otras con competencias y responsabilidades en el ambiente, el desarrollo y la educación ambiental. Ellos se instalan en el ámbito local del territorio, para avanzar en:

- a. La desatomización de la educación ambiental, y, por ende, la disminución de las acciones descontextualizadas que desarrollan las instituciones, organizaciones y otros, asociadas al tema.
- b. La construcción articulada de planes de desarrollo de la Educación Ambiental (interinstitucionales e intersectoriales), para su incorporación en la gestión intrainstitucional: Planes de Gestión de las instituciones ambientales, educativas y de los demás sectores de desarrollo territorial, al igual que en los Planes de Desarrollo Municipal y Departamental, y en los Planes y Esquemas de Ordenamiento del Territorio colombiano.

La importancia de estas tres estrategias para los desarrollos del Programa de Educación Ambiental (*Programa-MEN*), radica en el rol que ellas cumplen en el empoderamiento de actores y escenarios de la educación ambiental, en el marco de los propósitos de institucionalización del tema en Colombia. Esto, en razón a que es desde ellas, que la dinámica formativa del *Programa* se ha ido instalando en el territorio, fortaleciendo su apuesta formativa (lectura crítica de las realidades educativo-ambientales), y consolidando su estrategia de capacitación-formación; la cual, como se planteó en párrafos anteriores, es parte importante de su sistema de llegada al territorio, y, por ende, del diálogo permanente que establece en el campo concreto de la acción de la EA.

Es importante precisar aquí, que esto ha sido posible desde la simultaneidad, a través de la cual el *Programa-MEN* ha transferido su bagaje y experiencia, a la implementación permanente y fortalecimiento de la estrategia de Formación de educadores y dinamizadores ambientales (cuarta

estrategia de la Política de Educación Ambiental); la cual se implementa de manera transversal, no solo a las tres estrategias arriba mencionadas, sino a las demás que conforman el marco estratégico de la Política Nacional de Educación Ambiental, y que está orientada a:

[...] superar las debilidades de formación y actualización de los educadores y dinamizadores ambientales del país, en el campo de la investigación y en el de la intervención, fundamentales para la cualificación de los procesos educativo-ambientales, desde la conceptualización y proyección de la presente política (MAVDT y MEN, 2003, p.56).

Lo anterior no significa que el *Programa-MEN* no participe en el fortalecimiento de las demás estrategias de la Política, pues de una u otra manera —si se revisa el marco estratégico que ella propone y los correspondientes retos—, su propuesta formativa (concepción sistémica) está íntimamente relacionada con los propósitos de articulación interinstitucional e intersectorial que ella misma comporta; requiriendo así de un trabajo colaborativo, con implicaciones en su asociación permanente con otros actores y sectores del desarrollo, que trabajan en pro del fortalecimiento del tema en el país, en el marco de la construcción de una ciudadanía responsable en el manejo del ambiente.

4.1.4.7. Avances asociados a la consolidación del Programa de Educación Ambiental en el territorio

De acuerdo con la documentación del *Programa-MEN*, durante el periodo 2002 - 2012, de los 32 departamentos que constituyen el territorio nacional, veintidós¹²⁶ son acompañados a través de la propuesta formativa del *Programa*, la cual se instala en el territorio, de manera gradual y progresiva, a partir de diseños estratégicos diferenciales (Introducción, Expansión y Profundización), que corresponden a las necesidades identificadas desde la lectura crítica de los contextos ambientales particulares, en los que se dinamiza la importante diversidad natural y sociocultural del país, la cual se manifiesta regional y localmente. Lo anterior, permite el reconocimiento de perfiles de actores sociales y de escenarios de la acción local, desde los cuales es posible:

- a. identificar las interacciones que le imprimen el carácter a las dimensiones ambientales y educativo-ambientales particulares (desarrollo territorial), y
- b. interpretar los rasgos de carácter regional, de los que son portadores dichos actores y escenarios (Torres-Carrasco *et al.*, 2012, pp. 44 - 61).

¹²⁶ Amazonas, Antioquia, Atlántico, Boyacá, Bolívar, Caldas, Cauca, Caquetá, Cesar, Córdoba, Guajira, Guaviare, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, Santander, Sucre, Tolima y Valle del Cauca.

Lo anterior, hace parte importante de la propuesta formativa del *Programa-MEN*, ya que define su forma de implementación a través de módulos de trabajo de carácter contextual, que movilizan los referentes conceptuales de la educación ambiental (estratégicos y epistemológicos), de manera sistemática y secuencial, de acuerdo con las capacidades y posibilidades de apropiación (conocimiento) por parte de los docentes y/o dinamizadores que participan en sus procesos pedagógico-didácticos, y de proyección. Esto último, define también su forma de trabajo focalizado y piloto, en el ámbito local, es decir, no masivo, no homogenizante, y orientado a fortalecer experiencias, actores y escenarios de la reflexión y de la acción de la EA.

Es en este contexto, y, desde la revisión de documentos que hacen referencia a los logros del *Programa-MEN*, que a través de la presente investigación se establecen aquí unos criterios básicos para el reconocimiento de los avances de las apuestas y proyecciones, tanto del *Programa* como de la Política de Educación Ambiental, teniendo en cuenta, que los dos (2) comparten intencionalidades de visión y de horizonte, así como propósitos de formación y apropiación, importantes en términos de institucionalización de la educación ambiental y de transformación de la cultura ambiental del país. Razón por la cual, dichos criterios se presentan en la Tabla 19, para efectos de interpretación de los resultados de la propuesta formativa del *Programa-MEN*.

Tabla 19. Marco de criterios para una aproximación a la interpretación de los desarrollos del Programa de Educación Ambiental.

<i>Criterios</i>	Resultados	Observaciones
EN LO POLITICO	<p>La construcción de instrumentos políticos y de gestión de la educación ambiental, de carácter indicativo, tanto en el ámbito nacional como territorial del país, en el contexto de la institucionalización del tema y de su instalación en las dinámicas del desarrollo del país, atendiendo a la complejidad conceptual, estratégica y operativa, propia de las problemáticas ambientales particulares y a las necesidades de transformación de las realidades políticas, de gestión, de formación, de comunicación e información, entre otras, con miras a la descentralización y autonomía de la educación ambiental en Colombia.</p> <p><i>En el ámbito Nacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación del tema en los Planes de Desarrollo Nacional, y en consecuencia en los Planes de Desarrollo Departamentales y Municipales. • Agendas de trabajo interministerial para el fortalecimiento de la Política de Educación Ambiental (Ministerios de Educación y de Ambiente), concertadas e implementadas (1995 a 1998, 1998 a 2002, 2002 a 2005; 2005 a 2007, y, 2007 a 2010). • Una (1) agenda Intersectorial Nacional para la educación ambiental y la comunicación. 2010-2014. Firmada por los trece (13) ministros que hacen parte del gabinete del gobierno en el país (representan los diferentes sectores del desarrollo nacional). <p>Nota: Incluida en la Base documental del <i>Programa</i>, construida para la presente investigación.</p> <p><i>En el ámbito territorial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diez y seis (16) Planes Departamentales de Educación Ambiental formulados, gestionados y en proceso de institucionalización (profundización), con avances en producción de instrumentos de Gestión de la Educación Ambiental, que trascienden los Planes a corto plazo. Nueve (9) Planes Quinquenales y/o Decenales de Educación Ambiental: Departamentos de Bolívar, Boyacá, Caldas, Córdoba, Guaviare, Nariño, Norte de Santander, Quindío, y Risaralda; seis (6) Perfiles de Plan en proceso de construcción, o, ajuste y aprobación: Departamentos de Antioquia, Cauca, Cesar, Guajira, Meta y Tolima; y un (1) Lineamiento de Política de Educación Ambiental Departamental, aprobados y en implementación en el Valle del Cauca. 	<p>Desde estos resultados, para el ámbito nacional, es interesante destacar <i>el posicionamiento que ha ganado la educación ambiental en la instrumentalidad política que impulsa el desarrollo nacional</i>; de lo cual se puede inferir, la ganancia del <i>Programa</i>, en cuanto a la potenciación de su propuesta formativa y, a la vez, la de los propios instrumentos políticos, en relación con el empoderamiento del tema, en su visión y, marcos estratégicos y proyectivos; desde la fuerza contextual, conceptual y proyectiva, del impacto del <i>Programa</i> y de la Política de Educación Ambiental en el territorio.</p> <p>Lo anterior, tal como lo muestran igualmente los resultados, se comporta como una dinámica que abre espacio y fortalece, la instalación del proceso de institucionalización del tema en el ámbito territorial del país, influyendo de manera importante en los avances hacia la autonomía y la descentralización del tema en lo local. Esto último, desde la intencionalidad que comparten el <i>Programa</i> (propuesta formativa) y la propia política.</p> <p style="text-align: center;">SOSTENIBILIDAD</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/>

Continúa en la página siguiente →

Criterios	Resultados	Observaciones
<p>EN LA GESTIÓN</p>	<p>La generación de una dinámica de posicionamiento del ejercicio sistémico requerido para la negociación y concertación del tema y sus intencionalidades de institucionalización, en los espacios técnico/políticos de la planeación, la ejecución, el seguimiento y monitoreo, y la proyección. Lo cual se expresa en el carácter interinstitucional e intersectorial que acompañan los instrumentos de gestión del tema, en los ámbitos nacional (agendas políticas nacionales) y territorial del país. Los avances en este último se manifiestan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El fortalecimiento y consolidación de un (1) equipo profesional/técnico que desde el nivel nacional acompaña la instalación del proceso formativo en el ámbito local del país (contribuye en el desarrollo del trabajo pedagógico-didáctico, su implementación estratégica y operativa, en el marco de la apuesta contextual y conceptual, al igual que en la aplicación permanente del proceso de sistematización de las experiencias del <i>Programa</i>). • Veintidós (22) departamentos atendidos por el <i>Programa</i> (a 2012), a través de su propuesta formativa, para el fortalecimiento de las estrategias: PRAE, PROCEDA y CIDEA. • Quince (15) convenios tripartita y/o acuerdos de trabajo conjunto (uno en cada departamento acompañado por el <i>Programa</i>), establecidos entre el Ministerio de Educación Nacional, las Corporaciones Autónomas Regionales (autoridades ambientales) y las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales (autoridades educativas), orientados al fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo local. • Veintidós (22) CIDEA departamentales (uno en cada departamento acompañado por el <i>Programa</i>) fortalecidos, consolidados y con propuestas autónomas de Planes Educativo-Ambientales, para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional, municipal y departamental (asocian aproximadamente 345 instituciones y organizaciones de carácter gubernamental y no gubernamental, provenientes de los sectores ambiental y educativo, fundamentalmente, y de otros sectores del desarrollo territorial). <p>Esto se extrae y sintetiza aquí, a partir de los contenidos que, en materia de metas, resultados y logros del <i>Programa</i>, se encuentran en los documentos revisados para el presente trabajo, los que, a la vez, dejan ver la importancia que ha jugado el <i>Programa</i> desde los procesos formativos, que ha venido instalando en los diferentes ámbitos locales del país, para el fortalecimiento de la gestión de la educación ambiental en el territorio (lo que se verá en los avances en formación).</p>	<p>En este aspecto, es de gran interés resaltar, desde los resultados, el trabajo formativo que el <i>Programa</i> ha venido impulsando, en lo concerniente a: a) la instalación de una capacidad de lectura crítica y reflexiva, sobre la realidad actual de la gestión (sectorial/institucional), en los actores sociales y los escenarios asociados a la educación ambiental, en los diferentes ámbitos de desarrollo, y b) la ubicación en la instrumentalidad de la gestión territorial, de la necesidad de avanzar hacia sistemas de gestión, que den cabida a la interinstitucionalidad e intersectorialidad requeridas para la articulación de: visiones, metodologías, estrategias, voluntades técnicas, financieras y políticas, en coherencia con la <i>visión sistémica</i> que como enfoque acompaña la propuesta conceptual y proyectiva de la Política Nacional de Educación Ambiental (transversalidad).</p> <p>Desde lo anteriormente expuesto, el tema de la gestión recobra aquí, un gran interés para el <i>Programa-MEN</i> y sus proyecciones, aportándole elementos fundamentales para sus propósitos de incorporación efectiva de la multidimensionalidad, como concepción de las apuestas de gestión que para la educación ambiental se formulen y se pongan en funcionamiento en el territorio (cambio fundamental en visión y proyección).</p> <p style="text-align: center;">SOSTENIBILIDAD</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/>

Criterios	Resultados	Observaciones
<p>EN LA FORMACION</p>	<p>La instalación de la propuesta formativa del <i>Programa</i>, desde sus apuestas contextuales, conceptuales y estratégicas, resignificadas y ampliadas, a partir de la diferenciación de: a) la diversidad de contextos particulares, b) los perfiles, roles y necesidades de los actores sociales, directamente asociados a las estrategias PRAE - CIDEA¹²⁷ y PROCEDA, y c) el carácter presencial o virtual de los procesos de formación. Los resultados en este aspecto se manifiestan desde:</p> <p style="text-align: center;">La estrategia PRAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2500 proyectos Ambientales Escolares (PRAE) fortalecidos, en diferentes regiones del país, que ya presentan experiencias importantes en materia de: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del contexto e identificación de problemática ambiental prioritaria para la localidad en la cual están insertas las Instituciones Educativas y construcción de perfiles de propuestas educativo-ambientales, pertinentes a las realidades concretas (proyecto de introducción). - El fortalecimiento del proceso de incorporación de la educación ambiental en la institucionalidad educativa: diseño de propuesta pedagógico-didáctica, construcción de la apuesta de transformación curricular y apertura a la gestión interinstitucional (proyecto de expansión). - El posicionamiento del tema como eje transversal del desarrollo institucional, proyección al desarrollo local, construcción de mapas interinstitucionales e intersectoriales (redes) (proyecto de profundización). • Asociación de aproximadamente 5000 maestros formados en el tema, que vinculan directamente 175000 estudiantes de diferentes niveles de la educación preescolar, básica y media del país a sus Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). • 12 nodos de trabajo (REDEPRAE): uno por cada departamento que se acompaña desde el proyecto de profundización. Cada uno de estos nodos está conformado por aproximadamente diez de los docentes que coordinan PRAE Significativos, para los avances del <i>Programa</i>, en 12 departamentos del país. (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N°. 65). <p>Los anteriores resultados están asociados a las actividades de formación presencial del <i>Programa</i>, sin embargo es importante destacar aquí, que desde el año 2005, tal como se registra en diferentes documentos del <i>Programa</i>, éste ha venido abriendo espacios para la instalación de un proceso, focalizado y piloto, de formación virtual que a 2012 cuenta con sesenta (60) docentes (coordinadores de 30 PRAE) y que busca poner en relación presencialidad y virtualidad, a través de los propósitos de consolidación de una comunidad de conocimiento en materia de PRAE en el país (expansión nacional e internacional).</p>	<p>Es quizá desde este criterio que se puede reconocer con mayor claridad, la significación de los resultados de la propuesta formativa del <i>Programa</i>, corazón y nervio de toda su apuesta transformadora de las realidades educativo-ambientales, y de su relación connatural con las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental (transformación de la cultura ambiental del país). Desde ellos se puede visualizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. El carácter de la propuesta formativa: presencial/virtual, y sus potencialidades para la expansión del <i>Programa</i>, desde sus retos de calidad y pertinencia. b. La diversidad de poblaciones, actores sociales y escenarios de la acción/reflexión del tema, a los que llega y desde los cuales incide en las transformaciones esperadas. c. La entrada a la diversidad regional, ecosistémica y sociocultural, con propuestas diferenciales y graduales, que potencializan la propuesta, para la lectura contextual y el reconocimiento de las necesidades específicas de formación (movilización de actores y escenarios). d. El esfuerzo de sistematicidad y secuencialidad de sus criterios, la ubicación, interacción y proyección de sus contenidos, y la integralidad de la propuesta. e. La propuesta de trabajo colectivo, de carácter interdisciplinario y transversal, nucleador de actores, en sus correspondientes escenarios de acción, avanzando en la consolidación de su propuesta de trabajo en red. <p>Desde los resultados, en cuanto a la propuesta de formación se refiere, no puede dejarse pasar por alto, para este documento, <i>el posicionamiento de todo el trabajo del Programa en el empoderamiento de actores y escenarios de la educación ambiental, en los ámbitos locales del territorio</i>, como un factor importante para la descentralización efectiva de la Política.</p> <p style="text-align: center;">SOSTENIBILIDAD</p>

Continúa en la página siguiente →

¹²⁷ El carácter de significación de las estrategias PRAE y CIDEA se lo da su aporte en los avances del proceso de institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y en la resignificación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Educación Ambiental.

Criterios	Resultados	Observaciones
<p>EN LA FORMACION</p>	<p>Desde la estrategia PROCEDA:</p> <p>La instalación de procesos formativos orientados a fortalecer el trabajo participativo y de formación ciudadana - comunitaria, relacionado con los propósitos de transformación de las dinámicas socioculturales en las comunidades locales, a través de una propuesta (experimental y piloto) de apertura y consolidación de espacios, que funcionan como observatorios de participación y educación ambiental, convocando actores comunitarios asociados a la problemática ambiental de contexto, desde su participación en la producción de la misma, y sus posibilidades de asociación para contribuir en su resolución.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seis (6) Observatorios de participación y educación ambiental, asociados a problemáticas ambientales tales como: manejo de microcuencas (deforestación), manejo de suelos (uso de agroquímicos en el suelo y deforestación de especies nativas), biodiversidad (conservación de especies asociadas a la dinámica de Manglares), problemática ambiental de áreas protegidas, ordenamiento ambiental del territorio: ordenamiento de arroyos. • Cuarenta y cinco instituciones (45) gubernamentales y no gubernamentales. <p>Estrategias complejas ponen en relación actores asociados a los PRAE y CIDEA (Redes).</p> <p>Desde la estrategia CIDEA: <i>Formación para la gestión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 345 Instituciones/organizaciones participando en los CIDEA Departamental (15 instituciones en promedio, en cada uno de los 22 departamentos), provenientes de los sectores ambiental, educativo (universidades), salud, y agricultura, defensa (Policía Nacional); de las Organizaciones no gubernamentales, de los grupos étnicos y comunitarios, de los gremios y de la empresa privada, entre otros, dependiendo de la dinámica institucional y poblacional propia del desarrollo de los contextos particulares de cada uno de los departamentos. • 345 delegados institucionales/organizacionales, provenientes de cada una de las instituciones que participan en los correspondientes CIDEA (departamentales), asociados directamente a los procesos de formación del <i>Programa</i>. • Tres (3) procesos de formación de actores sociales, delegados por las correspondientes instituciones / organizaciones, para conformar los CIDEA y avanzar en el proceso de institucionalización del tema en el territorio, instalados de manera gradual y diferencial, a saber: <ul style="list-style-type: none"> - Un primer proceso orientado a instalar y fortalecer mesas de trabajo interinstitucional, a través de la construcción de los correspondientes mapas de relaciones, que subyacen a la dinámica interactiva (formal/informal) establecida a nivel local, para la planeación, la ejecución y la gestión de las actividades propias de la EA, desde las competencias y responsabilidades de cada una de las instituciones que participan (proyecto de introducción del <i>Programa-MEN</i>: seis (6) departamentos). 	<p>SOSTENIBILIDAD</p>

Criterios	Resultados	Observaciones
<p>EN LA FORMACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un segundo proceso orientado a fortalecer y consolidar, espacios formales (diplomados, seminarios, y otros) para la formación de actores sociales CIDEA que vienen construyendo sus primeras propuestas de perfil de Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental, en sus correspondientes departamentos (proyecto de expansión del <i>Programa</i>: cuatro (4) departamentos). - Un tercer proceso orientado a consolidar y profundizar los aspectos contextuales, conceptuales y proyectivos, que acompañan la experiencia de los CIDEA en la formulación, gestión e incorporación de sus Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental (quinquenales, decenales y otros), en los diferentes ámbitos del desarrollo local de sus departamentos (Proyecto de Profundización del <i>Programa</i>: doce (12) departamentos). <p>Además de lo anterior, los CIDEA desde el proyecto de profundización, se han venido fortaleciendo, a través de un proceso importante de sistematización-investigación de sus experiencias, el que, desde la lectura crítica de sus realidades actuales, busca información relevante para comprender su significación, en el marco de las intencionalidades formativas e investigativas del <i>Programa</i> y de institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental. Este proceso ha girado alrededor de algunas experiencias CIDEA, seleccionadas por sus impactos y desarrollos en materia de institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental, y en los últimos cinco (5) años ha centrado su atención en tres (3) de ellas a saber: 1) CIDEA del departamento de Norte de Santander, 2) CIDEA del departamento de Córdoba y 3) CIDEA del departamento de Risaralda¹²⁸, lo cual ha sido posible desde la implementación de proyectos específicos apoyados por la cooperación internacional: a) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (2006-2008)¹²⁹, b) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2002-2005 y 2008-2011)¹³⁰.</p> <p>Los resultados descritos en este aspecto permiten visualizar el impacto del <i>Programa</i> en el fortalecimiento de la estrategia de formación de educadores y dinamizadores ambientales en el país (cuarta estrategia de la Política Nacional de Educación Ambiental).</p>	<p>SOSTENIBILIDAD</p> <hr style="width: 15%; margin: auto;"/>

Continúa en la página siguiente →

¹²⁸ Estos tres departamentos, considerados estratégicos desde el punto de vista ecosistémico y sociocultural: el primero en razón a su ubicación en la frontera colombo-venezolana (Cuenca del río Zulia, compartida por los dos países); el segundo en razón a su ubicación en una zona en la que confluyen la llanura del Caribe y algunas estribaciones de la cordillera de los Andes; y el tercero en razón a su ubicación en el centro del país, y particularmente en la ecorregión: Eje Cafetero.

¹²⁹ Documento Informe final del Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia”. MEN-Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). MEN y AECI. (2008). Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

¹³⁰ Texto de la experiencia del Programa presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (31 marzo - 2 abril 2009). Bonn, Alemania. (UNESCO). Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Colombia

Criterios	Resultados	Observaciones
<p>EN LA COMUNICACION</p>	<p>La apertura de un espacio de construcción y acompañamiento formativo, tecnológico y comunicativo, orientado a consolidar la comunidad de conocimiento PRAE, en el marco de las Políticas Educativas, Ambientales y de Educación Ambiental, pone en contacto a docentes, investigadores y técnicos, entre otros relacionados con el tema, a través de: a) la gestión constructiva y colaborativa del conocimiento específico en materia de PRAE, y b) el desarrollo de competencias científicas, sociales y ciudadanas, tecnológicas, lingüísticas y comunicativas, puestas al servicio de la calidad de los PRAE y su proyección territorial. Esto se manifiesta en resultados como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veinticinco (25) Experiencias PRAE-Significativos, sistematizadas y publicadas en el portal del Ministerio de Educación de Colombia: Colombia Aprende, Módulo WEB PRAE- Educación Ambiental, a través de un proceso gradual (de acuerdo con niveles de desarrollo) y con criterios de organización nodal (buscando instalarlos como base de organización en red), en el marco de un trabajo colaborativo y con proyecciones a nivel nacional e internacional. • Construcción, pilotaje y puesta en funcionamiento de herramientas virtuales para la formación (investigación) de la comunidad de conocimiento PRAE en el país. • Elaboración y publicación de veintidós (22) textos (teórico-conceptuales) de apoyo y profundización en la temática de Educación Ambiental, dirigidos a docentes y dinamizadores ambientales de los PRAE y demás actores sociales que tienen competencias en lo educativo y en lo ambiental, en los ámbitos local y nacional del país. <p>La publicación de las experiencias significativas -PRAE en este módulo, ha contado con un proceso previo de acompañamiento -presencial/virtual-, cuyo propósito ha sido el de definir e instalar en contexto, los criterios de calidad esperados desde una publicación virtual, que da cuenta no sólo de las experiencias concretas, sino del estado de avance de la concepción PRAE y de la comunidad de conocimiento (alcance nacional e internacional).</p> <p>Consolidación de relaciones del <i>Programa</i> con pares internacionales: contrastación, resignificación y redimensionamiento de las apuestas del <i>Programa</i>, desde su contacto e intercambio con pares internacionales, en el marco de la universalidad del conocimiento, las experiencias y las proyecciones de la educación ambiental.</p>	<p>Desde los resultados presentados, vale la pena destacar aquí, de nuevo, algunos de los logros relevantes para la <i>potenciación de la propuesta formativa del Programa</i> (estructura organizativa, funcional y proyectiva), a través de <i>apuestas comunicativas, puestas en funcionamiento, muy importantes para su profundización, expansión, y proyección nacional e internacional</i>; logros que a través de su historia, han venido fortaleciendo y ampliando sus criterios contextuales, conceptuales y proyectivos, en cuanto a: a) contenidos e intencionalidades de fortalecimiento de actores y escenarios, en los diferentes ámbitos del desarrollo, b) necesidades de gradualidad, sistematicidad y secuencialidad de sus procesos, c) construcción de herramientas y materiales, pertinentes a las necesidades de la formación, de acuerdo con la complejidad técnica y política de los contextos educativo-ambientales particulares, y d) necesidades de focalización, nuclearización y pilotajes, para construcciones y profundización de propuestas.</p> <p>Es de destacar aquí, entonces, que el trabajo realizado por el <i>Programa</i> desde toda las dimensiones de su propuesta formativa, se ve enriquecido y potencializado gracias al marco dialógico, que desde la comunicación se han venido instalando, de manera significativa para la diversidad contextual (actores, escenarios, y ámbitos de los diferentes niveles del desarrollo del país), ya que desde él, se han puesto en interacción permanente las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental, con la instrumentalidad política y de gestión que enmarca la dinámica territorial del país.</p> <p style="text-align: center;">SOSTENIBILIDAD</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p>En torno a lo que el <i>Programa</i> ha denominado en varios de sus documentos, “componente de internacionalización” ¹³¹, es interesante, desde estos resultados, poder reconocer:</p>

Criterios	Resultados	Observaciones
INTERNACIONALIZACION	<p>EUROPA: Francia, España, Inglaterra, Bélgica; SURAMERICA: Brasil, Perú, Ecuador, Bolivia, Chile, Venezuela; CENTROAMÉRICA: México; NORTEAMÉRICA: Canadá; OTROS: Australia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación del <i>Programa</i> en Redes internacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Red Latinoamericana de Formación Ambiental - Red Iberoamericana de Educación Ambiental • Participación del <i>Programa</i> en Proyectos derivados de Acuerdos Regionales en América Latina, para la comunicación y la educación ambiental: <ul style="list-style-type: none"> - Plan Andino Amazónico de Comunicación y E. A. - PANACEA: Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Brasil, y Chile. • Participación del <i>Programa</i> en procesos, proyectos y otros, acompañados por Organismos Internacionales: PNUD, UNESCO, Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), La Organización de los Estados Americanos (OEA), Fondo Nacional para la Naturaleza (WWF), Comunidad Andina de Fomento, y El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros. • Proyecto: Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental (MEN - UNESCO 2008 - 2009) (Torres-Carrasco, <i>et al.</i>, 2008b). • Proyecto: Consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial (MEN-UNESCO, 2010 - 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • El esfuerzo que ha realizado para aproximar organismos de cooperación internacional, y organizaciones e instituciones, que en América Latina desarrollan: proyectos, programas, planes y actividades, de formación, ambiente, y/o desarrollo, relevantes para el fortalecimiento de la educación ambiental. • La participación del <i>Programa</i> en espacios de intercambio de experiencias, foros, seminarios, congresos, redes, conferencias, en los que se instalan los debates teórico-conceptuales y experienciales de actualidad, y las preocupaciones para el posicionamiento técnico y político, de la educación ambiental, en los ámbitos nacionales, binacionales, regionales, y otros. <p>Lo anterior, juega un papel importante en la–fortaleza de este componente (internacionalización) para la resignificación y redimensionamiento de las apuestas formativas del <i>Programa</i>, en todos sus componentes (<i>vigencia</i>) y actúa como garante del impulso y proyección que ha venido ganando, para su instalación efectiva tanto en las dinámicas del desarrollo territorial del país, como en las técnico-académicas y políticas, de los diferentes escenarios mundiales.</p> <p>La internacionalización, tal como aparece planteado en el documento <i>Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional</i>, parece haber empezado a ganar un lugar importante para la propuesta formativa del <i>Programa</i> en los últimos cinco (5) años de este periodo (2007-2012), desde su valor en las búsquedas de “sentido y significación de la universalidad del conocimiento y su proyección en la comprensión de “mundos” existentes y posibles (visión ambiental planetaria)”, fundamental para la vigencia del <i>Programa</i> y de la Política (Torres-Carrasco <i>et al.</i>, 2011b, Diapositiva N°. 35).</p> <p style="text-align: center;">SOSTENIBILIDAD</p>

Fuente: Torres-Carrasco, *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]; Torres-Carrasco, *et al.* (2011a) Informe presentado al viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media; Torres-Carrasco, *et al.* (2012a). Informe Requerimientos Contraloría General de la República; y Torres-Carrasco, *et al.* (2012b). La Educación Ambiental en Colombia, una realidad que se instala desde las políticas nacionales educativa y ambiental. Informe presentado al Ministerio de Relaciones Exteriores (Cancillería).

Nota: Elaborado a partir de una revisión de documentos de la base documental del *Programa* construida para esta investigación.

¹³¹ Uno de estos es el documento construido por el equipo de trabajo del programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional, a través de sus encuentros y talleres de trabajo anual (2008 -2011): Torres-Carrasco, M., *et al.* (2011b). Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional. [Diapositivas de PowerPoint]. Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Los resultados presentados en esta Tabla 19 fueron organizados e interpretados para los propósitos de este capítulo, a través de cinco criterios considerados “claves” para la interpretación y comprensión de los impactos del *Programa-MEN*, como son: 1) político, 2) gestión, 3) formación, 4) comunicación, y 5) internacionalización. Esto, teniendo en cuenta, que ellos sirven de marco para identificar tanto los aspectos de avance, relevantes para las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental, como aquellos relacionados directamente con los marcos de la propuesta formativa del *Programa-MEN*, que actúa en el territorio como factor de movilización conceptual, estratégica y proyectiva de la misma. Ellos se referencian entre sí, se contienen y muestran un comportamiento sistémico (como se pudo evidenciar en el esquema de la Estructura Organizativa y Funcional del Programa de Educación Ambiental).

Como observación importante, para la lectura de la Tabla 19, es necesario precisar que las cifras que se presentan en la columna de resultados, no son tomadas como indicadores de los impactos de la Política o de los procesos formativos del *Programa*; ellas se muestran solamente como concreciones del principio de realidad de la interpretación (ocurrencia en los escenarios de la acción); sin embargo, desde el ejercicio de lectura crítica de estos avances, no se descarta que, como se muestra en la columna de observación, ya se estén evidenciando “indicios” de que el *Programa* camina detrás de aspectos significativos para la construcción de indicadores de sus procesos —en términos de calidad y pertinencia—, importantes para las aproximaciones requeridas en la lectura crítica de la experiencia de institucionalización de la Política en el país.

4.1.4.8. Emergencia de elementos favorables a la sostenibilidad del Programa y su proyección a la sostenibilidad de la educación ambiental en el país

Después de analizar el contexto histórico, la estructura organizativa y funcional, y la apuesta formativa del *Programa* del Ministerio de Educación Nacional, surgen aquí, algunos aspectos que se posicionan como una primera aproximación para la identificación de factores de sostenibilidad del mismo. Esto, teniendo en cuenta los rasgos y roles específicos que los caracterizan, tal como se señala a continuación:

1. *De carácter estratégico*: los asociados a su posicionamiento institucional en los ámbitos nacional y territorial, manifiesto en su reconocimiento como “eje articulador de los sectores educativo, ambiental y demás sectores del desarrollo nacional, con competencias y responsabilidades, en el campo particular” (Torres-Carrasco, *et al.*, 2011b, N°. 35).
2. *De carácter técnico-académico*: los asociados a su definición conceptual, contextual y proyectiva de su propuesta de formación-investigación y de gestión, expresada en la fortaleza de sus dimensiones técnico, académica y política, y en la relación dialógica que establece con las dinámicas locales, orientada a reconocer, promover y/o configurar estructuras pertinentes a la movilización de la educación ambiental en el desarrollo territorial.

3. *De carácter político*: los asociados a la relación connatural que establece con el origen y desarrollos de la Política Nacional de Educación Ambiental, manifiesta en: a) su capacidad para aportar conocimiento y experiencia a la construcción de los marcos conceptual y estratégico de la Política, y su fortaleza en la implementación de la propuesta de formación-investigación, puesta al servicio de la instalación de la misma, en los escenarios concretos de la acción local, y b) el trabajo diferencial (formación) y a la vez complementario (empoderamiento) que este *Programa* desarrolla con la Política para la incorporación del tema en el desarrollo institucional/organizacional del país, lo cual se evidencia en la instrumentalidad política nacional¹³² y territorial, y en todas las agendas públicas, entre ellas, la Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación (2010-2014).

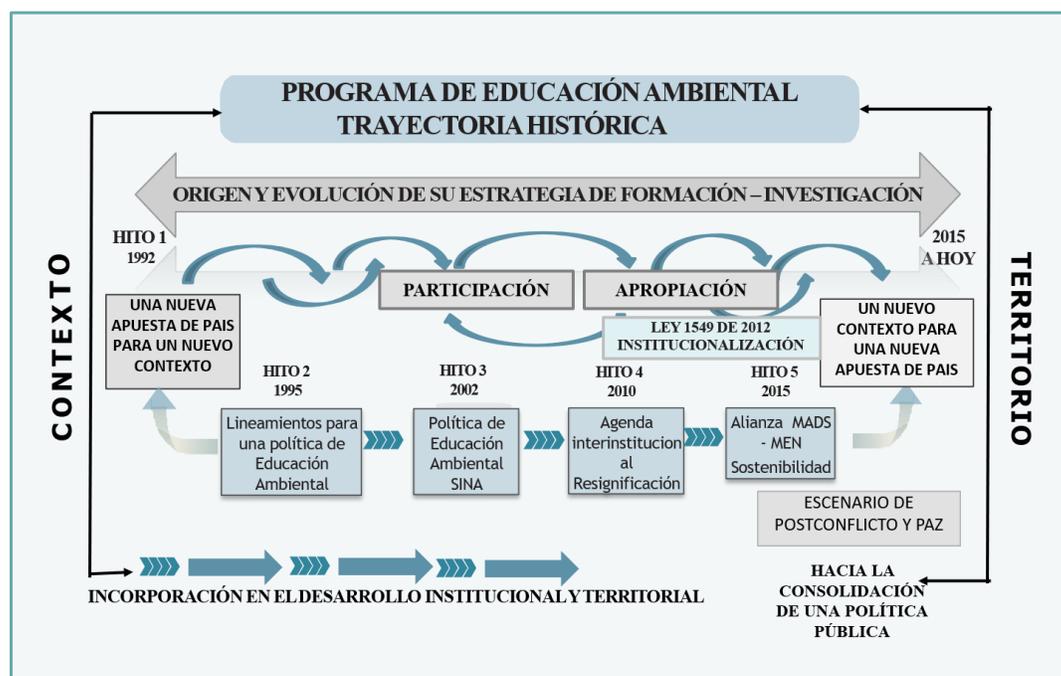
Estos aspectos permiten inferir que, a través de su historia, el *Programa* ha logrado configurar una base conformada por diversos instrumentos de concertación (acuerdos, convenios y otros), y numerosos proyectos de cooperación, interinstitucionales e intersectoriales (regionales, nacionales e internacionales), que soporta la permanencia del *Programa* y, por ende, la continuidad, viabilidad y vigencia de sus procesos formativos y de gestión en el territorio.

Es en el contexto anterior, que en el marco de la historia emergen indicios importantes para la identificación de algunos factores de sostenibilidad del *Programa*, como es el caso de los acuerdos establecidos desde sus inicios, entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, propiciando un encuentro técnico, académico y político, de las dos instituciones, relevante para el fortalecimiento y actualización permanente del proceso formativo-investigativo que ha acompañado la dinámica evolutiva del *Programa*, en el marco de los propósitos de apropiación e institucionalización de la Política de Educación Ambiental en las diferentes regiones del país.

En este contexto, se presentan algunos de los momentos históricos más relevantes del Programa de Educación Ambiental, enmarcados en el acontecer de una nueva apuesta de país, como se puede ver en la Figura 23, que presentamos a continuación.

¹³² La evidencia se relaciona con su ubicación concreta los instrumentos políticos del sector educativo y en las apuestas de desarrollo sostenible del país, a lo largo de cinco periodos (5) gubernamentales, Planes de Desarrollo: La revolución pacífica 1990-1994, El salto social 1994-1998, Cambio para construir la paz 1998-2002-2006, Estado Comunitario: Desarrollo para todos: 2006-2010, y Prosperidad para todos 2010-2014.

Figura 23. Trayectoria histórica del Programa Nacional de Educación Ambiental.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

4.2. Origen y evolución de la Política Nacional de Educación Ambiental

4.2.1. Aspectos Generales

Como ya se ha venido planteando desde el inicio de este capítulo, las acciones que se adelantan en Colombia en materia de educación ambiental, corresponden bien a un proceso de construcción, definición¹³³ e implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental (1992 - 2012), que funciona hoy como el gran marco de lineamientos indicativos, y que concentra sus esfuerzos en la institucionalización¹³⁴ del tema en el país, desde su visión y sus propósitos de avanzar en la construcción de una cultura ambiental sostenible.

Visto así, desde sus referentes estratégicos, ella enfatiza en la necesidad de avanzar en el conocimiento de las realidades ambientales y educativas locales, en el contexto de las grandes problemáticas que aquejan las dinámicas del desarrollo del país, como son la pobreza y la violencia; las cuales por supuesto están asociadas a las problemáticas del ambiente y el desarrollo, a nivel mundial y global, y no en vano han generado compromisos a las agendas políticas nacionales e internacionales, como bien se plantea en el siguiente texto tomado de la Política de

¹³³ La Política Nacional de Educación Ambiental fue aprobada en el año 2002 por el Consejo Nacional Ambiental del SINA, como un instrumento de política pública, transversal a todos los sectores del desarrollo nacional.

¹³⁴ El concepto de institucionalización ha estado asociado a la incorporación efectiva de la educación ambiental, en todos los niveles y ámbitos del desarrollo territorial del país, posicionando su enfoque y carácter integrador, como potenciador de competencias y responsabilidades específicas en el tema, y a la vez, como generador de estrategias con alto poder movilizador y transformador de los contextos locales, en el marco de una cultura ambiental sostenible (Torres-Carrasco, M., 2010-2011, p. 58).

Educación Ambiental, para la cual, avanzar y profundizar en el conocimiento de dichas realidades, tiene sentido en la idea de poder reconocer que:

[...] la solución de los gravísimos problemas que afrontamos, o al menos la posibilidad de contribuir en buena medida a ella, debe partir de la necesidad de consolidar un espacio de reflexión y acción permanentes, para un nuevo ethos y una nueva cultura, espacio en el cual la educación tendría que ser reconocida y valorada como la estrategia fundamental de cambio. Podría posicionarse, entonces, la educación ambiental como un discurso crítico de la cultura y de la educación convencional, y como posibilitadora de transformaciones profundas de la realidad ambiental nacional. (MAVDT y MEN, 2003, p. 7).

Entendiendo que para sus propósitos de transformación cultural, no hay otra salida que no sea una propuesta y sólida en el campo de la formación para una nueva ciudadanía, dicha Política reconoce la urgencia de allanar el camino para el fortalecimiento de la acción colectiva¹³⁵ en el territorio, y por ende, la necesidad de resignificar el papel de la participación, ubicándola en todos sus marcos, como concepto, como práctica y como proyección; desde la intencionalidad de cualificar, en la toma de decisiones responsables, a los individuos y los colectivos que dinamizan los contextos particulares en los que ella se instala. Todo esto, con el propósito de contribuir en la movilización y transformación de las realidades educativo-ambientales concretas.

Desde esta manera de entender y proyectar sus apuestas, la Política de Educación Ambiental (2003), en varios de los apartes de su documento base, encuadra bien su horizonte, en la búsqueda de una concepción de sostenibilidad que ubique como elementos centrales de proyección, la vigencia y la permanencia, de nuestra diversidad, tanto natural como sociocultural; para lo cual plantea como indispensable “darle una nueva vida a valores fundamentales” (p. 7), considerando que “la mención de un nuevo ciudadano o de un cambio cultural, no significa una ruptura radical con el pasado” (MAVDT y MEN, 2003, p. 7), sino tal vez y de lo que se puede inferir desde la interpretación, una resignificación y un redimensionamiento en el histórico contemporáneo.

Todo lo anterior por supuesto, encuentra en los lineamientos de la Política, una apuesta de movilización de actores institucionales y sociales, así como de escenarios de la acción y la reflexión de la educación ambiental, coherente en términos de enfoque y diseño estratégico, reflejada en la propuesta de ubicar el concepto de “interacción”, de manera sistemática y transversal, como factor movilizador de las relaciones imprescindibles entre su marco referencial, su fundamentación conceptual, y su marco proyectivo. Tal como se plantea en los párrafos siguientes.

¹³⁵ El término de acción colectiva, a pesar de que en el documento de la Política no esté explícitamente desarrollado como concepto, se introduce aquí, como “emergente” de los planteamientos encontrados en los diferentes documentos y materiales del Programa, revisados para los correspondientes análisis e interpretación.

4.2.2. Retos Particulares

En este contexto, la Política Nacional de Educación Ambiental ha puesto sobre el tapete retos muy importantes para los diferentes sectores del desarrollo del país, desde su visión que incorpora como horizonte fundamental:

La construcción de una cultura ambiental ética y responsable frente al manejo de la vida, en todas sus formas y en general frente al manejo del ambiente; respetuosa de la diversidad nacional y que incorpore una visión de territorio para la cual la sostenibilidad de los contextos naturales y sociales, a nivel regional y local, sea un desafío, y los propósitos de desarrollo sostenible tengan como principio básico la equidad, y sean acordes con las dinámicas socioculturales del país. (MAVDT y MEN, 2003, p. 23).

Para lo cual se impone como horizonte educativo:

[...] la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, con capacidad para comprender las dinámicas de contexto, en las cuales se encuentran inmersos y desde las cuales construyen su mundo, así como para reconocerse como parte integral del ambiente y de sus problemáticas y como parte también, de sus posibles soluciones: Ciudadanos y ciudadanas preparados para la participación crítica y responsable en la toma de decisiones, y por ende, en la gestión ambiental; respetuosos de sí mismos, de los otros y de su entorno; tolerantes, solidarios y hábiles en la búsqueda de consensos para la resolución de conflictos; con un alto sentido de pertenencia a su región y a su país, y con claridades sobre su papel en la construcción de la nueva sociedad, en la cual todos los Colombianos estamos empeñados. (MAVDT y MEN, 2003, p. 23).

Desde a la interpretación de la investigadora (observación directa al interior de los procesos que se vienen desarrollando en el país) entonces, en las diferentes estrategias educativo-ambientales que se han venido desarrollando a lo largo y ancho del país, se ha reiterado permanentemente el supuesto, contenido en la Política, que hace referencia a que el camino hacia esta visión, está estrechamente relacionado con nuestra capacidad de movilización colectiva, de asumir la responsabilidad de ciudadanía, de participar en la búsqueda de consensos para nuestras acciones y proyecciones, de desarrollar actitudes flexibles y de presentar una gran disposición para aprender del contexto y aprehender las realidades ambientales propias (conocimiento significativo).

De acuerdo con este planteamiento, avanzar hacia el desarrollo de la capacidad de movilización colectiva requiere del fortalecimiento de la relación: participación ↔ apropiación, en todos los actores y escenarios asociados al tema, en los diferentes ámbitos locales del país; y en ese sentido, la Política es clara al explicitar la intencionalidad su concepción de participación, cuando enuncia en algunos de sus apartes, que ella debe ser entendida como “un proceso pedagógico, que permite no solo la comprensión de una concepción amplia de la democracia, sino también la construcción

de estrategias que la hagan viable” (MAVDT y MEN, 2003, p. 7); lo que sin duda tiene implicaciones importantes, en la incorporación efectiva de un “principio de inclusión” en todos los procesos formativos, orientados a fortalecer la convivencia armónica de los diferentes grupos sociales y por tanto, a cualificar positivamente sus interacciones con los ecosistemas en los cuales generan sus propias dinámicas.

Parece vital para el presente documento, destacar que es en este contexto, en el que la educación ambiental, se ha venido posicionando como una invitación a recrear el papel de todos y cada uno de los colombianos, dándole vida al marco constitucional de derechos ambientales y colectivos (rol político), reconociendo quizá, como se planteó al inicio de este capítulo, que el mismo se amplía en la construcción ética de una ciudadanía en la que quizá, desde lo que se puede inferir, la relación derecho ↔ responsabilidad le permita a los diferentes grupos humanos del país, desde sus contextos particulares, reconocer su carácter plural y multiétnico, con el fin de poder contribuir en la búsqueda de aproximaciones reales a la sostenibilidad ambiental y a los cambios fundamentales que hoy requiere el país, en términos de ambiente y desarrollo.

El ejercicio de lectura crítica realizado por la investigadora, para la presentación de la Política en este aparte del documento, ubica como aspectos centrales sus desarrollos y proyecciones en los diferentes ámbitos del país, y su relación con el *Programa* de Educación Ambiental. Esto ha permitido avanzar en la identificación de algunos elementos importantes para su análisis y comprensión, como son: a) la confirmación de que la Política es portadora de una “carga intencional” muy importante, que se ha ido ampliando en su proceso de instalación en el territorio; y b) la evidencia de que los retos para su anclaje en la compleja diversidad natural y sociocultural del territorio son de gran magnitud. Visto así, su implementación como instrumento de política pública en el país, requiere entonces de la implementación de una estrategia de formación-investigación, adecuada y pertinente a las necesidades y realidades de los contextos de la acción, la reflexión y la proyección de la educación ambiental, en el marco de las políticas nacionales educativa y ambiental.

Derivado de lo anterior, se puede afirmar que, para la interpretación y análisis de la viabilidad de la Política en el territorio, se hace necesario ubicar como criterios de lectura, dos (2) aspectos que constituyen una mirada conceptual y estratégica, como son: *la Política como proceso* (construido en el seno de las apuestas formativas e investigativas del *Programa-MEN*) y *la Política como instrumento* (que legitima y empodera la educación ambiental) (Torres-Carrasco, 2007, p. 4). Los dos aspectos son considerados relevantes en razón a la relación connatural establecida entre la dinámica de la Política (legitimación) y la dinámica propia del *Programa* (apropiación). Esto, tanto desde las intencionalidades que comparten, como desde las competencias y responsabilidades que los diferencian y, a la vez, los complementan para su implementación y proyección. En este sentido el *Programa* transporta la carga de la Política y la dinamiza en el territorio, terreno concreto de la

acción y la reflexión, a través de sus intencionalidades formativas; y la instrumentalidad política, a su vez, posiciona y empodera este terreno concreto de la educación ambiental.

4.2.3. La Política Nacional de Educación Ambiental: instalada como proceso y como instrumento

Desde esta manera de interpretarla y en el marco de sus propósitos, se puede visualizar que la Política ha centrado su atención en proporcionar un marco conceptual, estratégico y proyectivo, para la Educación Ambiental en Colombia (proceso), y a la vez, promover la coordinación de acciones con todos los actores, sectores y grupos sociales, en todos los ámbitos y escenarios del desarrollo del país, en los cuales se instala la temática particular (instrumento). En este sentido y, derivado de su enfoque y proyecciones, se puede deducir aquí, que ella no intenta homogeneizar el trabajo de los diversos actores (institucionales, organizacionales y otros), solo busca servir de orientadora (concertación) de las acciones que se desarrollen en el campo específico. Esto, con el fin de contribuir en la organización y puesta en marcha de un sistema que permita lograr el impacto social esperado, en términos de formación de la ciudadanía ambiental (mejoramiento de la gestión ambiental) y desde una propuesta clara, en sus concepciones, en sus formas de hacer, y en su manera de llegar y proyectarse en el ámbito local del territorio, como es la educativa ambiental.

4.2.3.1. Como Proceso

Como ya se planteó en los primeros apartes de este Capítulo, referentes a la historia del Programa de Educación Ambiental del MEN, se puede afirmar aquí que, el proceso de construcción de la Política de Educación Ambiental en el país ha estado estrechamente relacionado con esta historia (nicho natural); y, en consecuencia, ha apropiado información relevante para la emergencia de sus intencionalidades, la definición de su quehacer técnico-político, y la identificación de necesidades, formas y posibilidades de instalación, en la diversidad de realidades que la concretizan en el desarrollo territorial y nacional (Torres-Carrasco, 2007, p. 4). Información que proviene de las diferentes etapas por las cuales el mencionado *Programa* ha atravesado para su desarrollo y proyecciones.

Es en este marco entonces, que la Política reconoce de la etapa de exploración del *Programa*: a) la importancia de instalar la indagación como práctica fundamental para la lectura permanente del contexto, identificado como factor movilizador de las realidades ambientales y educativas, b) el carácter investigativo perfilado en su momento, a partir de un ejercicio de interacción, entre las apuestas preliminares del tema y las concepciones, conceptos, intuiciones y otros, que transitan en el territorio, que marca el enfoque participativo, y c) el proceso de construcción y de gestión de los primeros instrumentos conceptuales, estratégicos y normativos, básicos para el empoderamiento y la sostenibilidad del tema en el país.

De la etapa de profundización reconoce: a) la fuerza de los elementos conceptuales básicos, ubicados como pilares de las apuestas de transformación del *Programa*, en lo concerniente a la movilización de concepciones, visiones, y formas de ver e interpretar las realidades ambientales y educativas, b) la relevancia de poner en juego, de manera interactiva, las relaciones: investigación ↔ intervención, e interdisciplina ↔ transversalidad, en el campo de la problemática ambiental concreta (diversidad contextual), desde la intencionalidad formativa instalada en el marco de los propósitos educativo-ambientales, y c) la trascendencia de la propuesta pedagógico-didáctica, en la construcción de un marco dialógico indispensable, para la instalación de la propuesta formativa de manera pertinente, en los escenarios concretos de la acción y la reflexión de la educación ambiental del territorio (significación y sentido).

En el mismo sentido, la Política reconoce de la etapa de proyección: a) la significación de un marco estratégico altamente contextual, con características muy importantes para los propósitos de institucionalización del tema en todos los ámbitos del desarrollo del país, y particularmente, en los ámbitos locales del territorio, b) la fortaleza de las dinámicas de intervención ↔ investigación, desde las cuales es posible el redimensionamiento y la resignificación permanentes, de propuestas formativas abiertas, flexibles y posibilitadoras de marcos dialógicos, significativamente contextuales, y c) la pertinencia e intencionalidades de sostenibilidad del tema en el territorio, que acompaña su propuesta formativa, redimensionándola desde sus capacidades de vinculación de un espectro importante de actores y escenarios a las dinámicas de reflexión y acción de la educación ambiental (intersectorialidad del SINA).

El reconocimiento que hace la Política de aspectos relevantes de cada una de las etapas por las cuales ha atravesado el *Programa* ha sido entonces, de utilidad no sólo para el contenido y sentido de sus propuestas, sino también para la legitimación de sus marcos estratégicos y la viabilidad de sus propósitos de proyección; poniéndole en evidencia, la necesidad imperiosa de mantener el contacto permanente con el campo de la acción y la reflexión del tema en el territorio, ubicando el contexto como factor a tener en cuenta para la movilización y efectividad de sus acciones; este planteamiento se puede verificar en algunos de los documentos escritos sobre esta Política y que hacen parte del archivo documental del *Programa*, en los que se afirma que la Política:

[...] se ha preocupado siempre por reconocer los esfuerzos y experiencias, de diferentes organismos de carácter gubernamental y no gubernamental, que de tiempo atrás, han venido realizando acciones tendientes a racionalizar las relaciones de los individuos y de los colectivos humanos con el medio natural; sin olvidar la importancia de tomar como referentes generales y particulares, las políticas que al respecto se han venido formulando, tanto a nivel nacional como internacional; entendiendo que el carácter complejo de la problemática ambiental rebasa las fronteras locales y nacionales, y se sustenta en una concepción del mundo como sistema y como globalidad. (Torres-Carrasco, 2007, p. 3).

El reconocimiento que hace la Política de la caracterización de cada una de las etapas de desarrollo del *Programa*: Exploración, profundización y proyección, se realiza teniendo en cuenta los correspondientes eventos estructurantes que las definen, organizativa y funcionalmente. Este reconocimiento influye de manera importante, en la apropiación de dichos eventos y su posicionamiento, en lo que hoy se reconoce como los ejes fundamentales de las dinámicas conceptuales, estratégicas y proyectivas de la política, a saber: **eje contextual, eje conceptual y eje proyectivo** (resultado de la transferencia del *Programa* a la Política).

Ejes fundamentales de la Política

Tal como sucede en el *Programa*, con sus etapas de desarrollo histórico, los ejes contextuales, conceptuales y estratégicos de la Política, se entrelazan, referencial y proyectivamente, en las dinámicas que ella instala en los ámbitos concretos de su acción en el territorio, en el marco de sus propósitos de incorporación de la educación ambiental, en todos los instrumentos políticos y de gestión que acompañan las apuestas de desarrollo del país; instaurando así una dinámica sistémica en su funcionamiento, como se podrá visualizar en la presentación de cada uno de estos ejes.

○ ***Eje contextual. Énfasis en exploración***

Para la consolidación de este eje, como ya se mencionó en párrafos anteriores, la Política ha incorporado la lectura crítica —sistemática— de las realidades ambiental y educativa (locales, regionales y nacionales), como base del ejercicio permanente de contextualización, razón por la cual se ha visto en la necesidad de acudir a estrategias de intervención — investigación, abiertas, que le han permitido asimilar los “aciertos y desaciertos” [...], los “momentos de perplejidad” e incertidumbre, así como los “momentos de enriquecimiento conceptual y seguridad” (Torres-Carrasco M., 1998 - 1999, p. 98) en la realización de sus acciones concretas. Todo ello, inherente a las dinámicas de construcción colectiva y de movilización de actores y escenarios sociales, desde las intencionalidades de fortalecimiento de la participación y, desde luego, de apropiación de las realidades ambientales de contexto.

○ ***Eje conceptual. Énfasis en profundización***

En el mismo sentido el eje conceptual, en la Política, ha ubicado la *reflexión - acción* como herramienta esencial de su quehacer, en lo relacionado con la obtención e interpretación de información asociada a las problemáticas educativo ambientales, presentes en la diversidad contextual de los ámbitos territorial y nacional del país (sistematización-investigación). Igualmente, este eje ha posicionado un marco referencial que, desde sus componentes, profundice en las necesidades formativas y de gestión para la transformación de los perfiles de actores sociales y de los escenarios, vinculados a los desarrollos de la educación ambiental (representaciones sociales: conocimientos, visiones, concepciones, y otros). Y, finalmente, este eje ha incorporado la relación intervención ↔ investigación, como estrategia para la formulación e implementación

de una propuesta formativa con las condiciones requeridas para su instalación y movilización en el ámbito local del territorio (sostenibilidad).

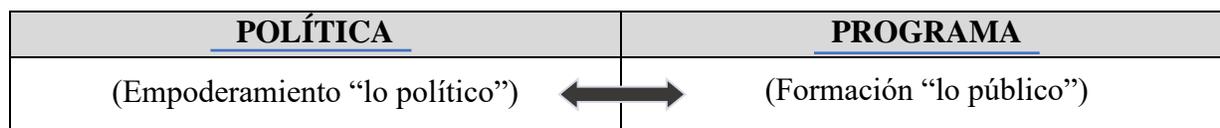
○ ***Eje proyectivo. Énfasis en proyección-institucionalización***

Este eje en la Política, centra su atención en la instalación de los referentes conceptuales, contextuales y proyectivos, en los escenarios concretos en los que se moviliza la educación ambiental, es decir, en los contextos naturales y socioculturales particulares. Esto, a través de la ubicación de la lectura crítica de los proyectos y actividades educativo-ambientales, que se adelantan a nivel local (visiones, concepciones, estrategias pedagógico - didácticas e impactos), como estratégica para la identificación de: a) sus necesidades de acompañamiento conceptual, metodológico y operativo, en el marco de los propósitos de la “pertinencia contextual” requerida para las intencionalidades de institucionalización de la educación ambiental, en las dinámicas del desarrollo, b) sus posibilidades de asociación para el fortalecimiento de los procesos de negociación, concertación de acciones, y proyección hacia la concepción del trabajo colectivo, y c) sus espacios de interacción en proyección hacia el trabajo en red, que debe acompañar las concepciones de interinstitucionalidad e intersectorialidad, propias del enfoque sistémico presente en la visión de la política.

Desde la mirada de la investigadora, en el marco de la interpretación, del enfoque, la estructura y los propósitos que soportan las intencionalidades de la política de Educación Ambiental, estos tres ejes —contextualización, profundización y proyección— son portadores de la información que sustenta sus desarrollos y proyecciones y , por ende, se posicionan estratégicamente para su implementación en el campo concreto de su quehacer; este último, asociado a sus propósitos de incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial.

En este sentido y para efectos de su instalación en las dinámicas técnico-políticas, comunitarias y otras, la Política, desde su relación connatural con el *Programa* de Educación Ambiental, se retroalimenta, a través de los procesos formativos que éste emprende, para la resignificación de sus apuestas, ‘en’ y ‘desde’ los contextos ambientales y educativo-ambientales propios de la diversidad natural y sociocultural del país.

Visto así, la resignificación permanente de la Política en los diferentes ámbitos y escenarios de la educación ambiental en Colombia —expresada con mayor claridad en los propósitos del eje de proyección— tiene sentido en la doble relación que ella establece con el *Programa* de Educación Ambiental; relación que como se muestra en la Figura 24, ubica “lo político” y “lo público” como base del sentido de su interacción.

Figura 24. Relación entre la Política y el Programa de Educación Ambiental.

Fuente: Elaboración propia para los desarrollos de la investigación.

Además de lo anterior, desde los documentos revisados para la presentación de este aparte en el capítulo ¹³⁶, y desde la observación interna del funcionamiento del proceso en el territorio (participación de la investigadora en el terreno/campo del proceso de formación), es posible plantear aquí algunos elementos importantes, que permiten avanzar en la comprensión de esta relación; tales como:

1. La propuesta formativa del *Programa* instalada en el ámbito concreto del quehacer de la educación ambiental y que, en razón a su poder de transformación y a su relación directa con los actores y los escenarios de la acción colectiva, pone en emergencia la razón de ser de la Política, desde su influencia en el fortalecimiento de la relación participación ↔ apropiación, esencial para su incidencia en la incorporación efectiva de la educación ambiental en el terreno de lo público.
2. El ejercicio de instalación de la Política que se realiza desde su entrada en contacto con los actores sociales y escenarios asociados al tema, en el marco de la acción local del territorio (contexto), contribuye de manera significativa en la legitimación y empoderamiento de sus dinámicas.

Es entonces, a través de este ejercicio, que la relación: Política ↔ *Programa* se profundiza permanentemente en el contexto y desde lo cual, la Política adquiere “sentido” y significación, en el fortalecimiento de su carácter público, a la vez que el *Programa*, ubicado en el terreno concreto de la acción y la reflexión de la educación ambiental (formación), legitima sus acciones y consolida su “carácter transformador de las realidades concretas”, en el marco de las intencionalidades y de los horizontes de la mencionada Política (Política de Educación Ambiental).

Finalmente vale la pena destacar aquí, como parte de la interpretación, que cuando la Política, así como el *Programa* se resignifican, en la dinámica interactiva de esta relación, manifiesta en la participación y empoderamiento de actores y escenarios técnico-políticos (asociados al tema), y amplían así, su espectro de intervención en el marco del Sistema Nacional Ambiental (SINA). Desde lo cual y por efecto, redimensionan sus posibilidades de reflexión, acción y proyección, incidiendo en la potenciación evidente de su marco estratégico; el que a la vez se fortalece en

¹³⁶ Los documentos revisados son: **a)** Texto base de la Ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad en la provincia de Castellón (noviembre 2007). Castellón, España. Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Ambiental. Colombia, y **b)** Torres-Carrasco, M. (2010-2011). L'éducation relative a l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. Canadá: Université du Québec à Montréal.

propulsión, posicionándose como elemento común para la articulación del tema por parte de todos los sectores del desarrollo nacional. Esto, en razón a que dicho marco es el que claramente funciona como el portador de los vehículos (proyectos formativos) a través de los cuales se incorporan todas las intencionalidades de los tres ejes, en un ejercicio estratégico que intenta integrar las diversas dinámicas educativo-ambientales, en los diferentes contextos socioculturales del país.

4.2.3.2. Como Instrumento

Considerando los anteriores planteamientos, se puede evidenciar que la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia, se ha venido constituyendo en una herramienta fundamental para la sostenibilidad del proceso educativo ambiental, en todo el territorio nacional, posicionándose paulatinamente como el instrumento Político, de incorporación efectiva del tema en las apuestas de cambio de “signo” del desarrollo, así como en la planeación, la gestión y la implementación estratégica de proyectos, programas, y acciones, entre otros, tal como se intentará presentar de manera sintética en los párrafos siguientes.

Para la comprensión de la ubicación de la Política como instrumento, vale la pena destacar aquí, que atendiendo a la relación con el *Programa* de Educación Ambiental del MEN, que la acompaña desde sus orígenes, para su formulación fueron retomados los resultados de la experiencia acumulada por parte del mismo, desde su proceso de consolidación de la propuesta formativa en el territorio y particularmente, desde los avances del *Proyecto matriz* Incorporación de la Dimensión Ambiental en áreas rurales y pequeño urbanas del país (Convenio MEN-MAVDT)¹³⁷. El proyecto arriba mencionado se retoma aquí, en razón a que a través de sus diferentes fases de ejecución ha permitido realizar un número importante de estudios exploratorios, cuyas intencionalidades han estado centradas en la sistematización (lectura crítica) de experiencias significativas para el fortalecimiento de la educación ambiental en el marco del desarrollo nacional. Algunos de los cuales¹³⁸, en su momento, de acuerdo con el Documento “La Educación Ambiental en Colombia: Un contexto de transformación social y un proceso de participación en permanente construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción”¹³⁹, “contribuyeron definitivamente en la toma de decisiones, por parte de los Ministerios de Educación y de

¹³⁷ Este Proyecto, como se ha podido ver a través de la historia del Programa, se ha ido constituyendo en uno de los ejes fundamentales para la consolidación de la Educación Ambiental en Colombia; posibilitando “la apertura de espacios en el nivel financiero, conceptual, metodológico y estratégico, para la realización de procesos concertados con entidades y organizaciones, que tienen competencias y responsabilidades en la temática y en la problemática particulares. Esto, buscando garantizar su inclusión en los Planes de desarrollo local, departamental y regional; con el fin de posibilitar la apropiación de la propuesta educativa-ambiental (Política Nacional) en los diferentes ámbitos territoriales” (Torres-Carrasco, M. *et al.*, 2010a, p.7).

¹³⁸ Documento “Exploración investigativa”: Estudio implementado desde el Equipo de trabajo del Programa de Educación Ambiental, con el propósito de realizar una lectura comprensiva, de los avances y dificultades que en el campo de la conceptualización de la Educación Ambiental, y de la proyección de la misma, han tenido los docentes que participaron en los procesos de capacitación - formación del proyecto “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (MEN-MMA-Crédito BID), implementado en doce (12) departamentos del país, para la construcción de los proyectos ambientales escolares. Torres-Carrasco, M. *et al.*, (1998).

¹³⁹ Texto base de la Ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad en la provincia de Castellón (noviembre 2007). Castellón, España.

Ambiente, Vivienda y Desarrollo territorial (2000 - 2001), para revisar y ajustar los lineamientos existentes y llevarlos a la formulación y aprobación de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002)” (Torres-Carrasco, 2007, p. 6).

Además de lo anterior, tal como aparece consignado en el mismo documento, desde el marco de la contextualización y proyección de este instrumento fueron tenidos en cuenta, para el proceso de formulación, los elementos de apuestas conceptuales/estratégicas, y otras que fueron identificadas en la instrumentalidad política como espacios de apertura para la incorporación del tema, sus problemáticas y proyecciones, en los periodos comprendidos entre 1990 y 2002, a saber:

[...] El Plan de Apertura Educativa (1991), la Constitución Nacional (1991), el Documento CONPES sobre política ambiental (1991 y 1994), la ley de creación del Ministerio del Medio Ambiente (1993), la ley General de Educación (1994), el documento “El Salto Educativo” (1994), el documento “Colombia: al filo de la oportunidad” (Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994), la Política nacional ambiental (1995), el Plan decenal de educación (1996), el Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para construir la paz” (1998), el Plan Nacional para la Prevención y Atención de Desastres (1998) y el Plan Estratégico de Educación (2000-2002), entre otros. (Torres-Carrasco, 2007, p. 6).

Tanto los resultados de implementación y consolidación del *Programa*, como la instrumentalidad que moviliza los marcos de desarrollo del país, abordados y retomados en el proceso de formulación de la Política, para su correspondiente aprobación (16 de julio de 2002), han sido determinantes para su caracterización como un *instrumento político importante* para el empoderamiento de la educación ambiental en todos los escenarios y ámbitos del desarrollo, desde: a) su poder y capacidad estratégica, para la inclusión del tema en las apuestas políticas nacionales y territoriales; b) su potencia movilizadora de las realidades concretas en las que se dinamiza lo educativo-ambiental; y c) su pertinencia para el posicionamiento del tema, en todas las agendas públicas establecidas, tanto a nivel nacional como internacional.

En este aparte, es importante destacar, que tanto los planes de desarrollo “Hacia un estado comunitario” (2002-2006), “Estado comunitario: Desarrollo para todos” (2006-2010) y “Prosperidad para Todos” (2010-2014), como el plan: Visión Colombia II Centenario 2019 (propuesta de política de estado), ubican la implementación de esta Política Nacional de Educación Ambiental, como acción importante para el fortalecimiento de la capacidad de gestión y la articulación de los diferentes actores que integran el SINA en cada ámbito territorial (Sostenibilidad Ambiental), y que además, en el marco de sus apuestas de calidad y pertinencia, incorporan la Educación Ambiental como una herramienta relevante para la generación de procesos formativos que redunden en beneficio no sólo del desarrollo de competencias científicas en lo natural y lo social, para la comprensión de la problemática ambiental del país, sino

fundamentalmente de competencias ciudadanas que propendan por el desarrollo de capacidades y habilidades para la vida, en una sociedad cada vez más armónica en sus relaciones socio-culturales con la naturaleza.

Tomando entonces como base, los elementos que la han acompañado en su proceso de construcción y de caracterización como instrumento transformador de la realidad del tema en el país, cuatro criterios van a ser centrales en este documento, para comprender la importancia de la Política en relación con el desarrollo del *Programa* del MEN, y con la contextualización de las preocupaciones investigativas de la tesis; ellos son: 1) su apuesta mayor y horizonte (cultura ambiental sostenible), 2) su enfoque sistémico (interacción), 3) su marco formativo-investigativo, desde el cual se define su capacidad de movilización en el territorio, y 4) su marco estratégico y sus sugerencias de operativización, desde los retos que propone como condición *sine qua non*, para perfilar efectivamente su carácter público.

En este contexto, es importante resaltar que el marco estratégico de la Política, recoge las problemáticas conceptuales y proyectivas del contexto educativo ambiental, para ponerlas en consonancia con los retos que propone para su evolución, en el horizonte de sus apuestas e intencionalidades y que como tal, como sucede en el *Programa*, sus referentes contextuales, conceptuales y estratégicos, funcionan de manera sistémica, actuando en interacción permanente sobre las realidades en las que se instala para sus propósitos de institucionalización, como se verá en los párrafos siguientes.

Referentes que acompañan el proceso de formación de la Política Nacional de Educación Ambiental

o De carácter contextual

Los referentes contextuales de la Política están relacionados directamente con la interpretación de los “nudos críticos” de la educación ambiental en el país, identificados a través del proceso de consolidación del *Programa* —antecedentes y justificación de la Política de Educación Ambiental: “A manera de diagnóstico”— (MAVDT y MEN, 2003, p. 16); proceso que desde sus inicios, ha venido fortaleciendo, como componente de su propuesta de llegada e instalación en el ámbito local del territorio, un ejercicio permanente de lectura crítica del contexto, orientado a la obtención de información relevante, para la detección de problemáticas asociadas a las dificultades de apropiación y proyecciones de la educación ambiental en el país.

Estas problemáticas fueron retomadas en el proceso de formación de la Política, con el fin de organizar y priorizar las principales dificultades, de orden conceptual, contextual y proyectivo, que permitieron visualizar un espectro de limitaciones y conflictos, considerados importantes para la caracterización de los denominados “nudos críticos”; el cual se fue ampliando y definiendo con mayor claridad, a través del reconocimiento de la diversidad de proyectos, programas y actividades

promovidas por las instituciones y organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) instaladas en los diferentes ámbitos locales de la acción del tema en el país, que se fueron asociando al desarrollo de los primeros Lineamientos (1995-1996), propuestos por el Ministerio de Educación; desde lo cual fue posible entonces, contrastar visiones, concepciones y formas de ver, y, de interpretar y operar en la realidad tanto en lo técnico como en lo político y lo financiero. En este sentido y sólo para efectos de comprensión en este documento, desde la interpretación de la investigadora, se presenta a continuación, una síntesis de la categorización de los mencionados nodos críticos.

- Nodos críticos de carácter conceptual:

Estos nodos fueron caracterizados para la Política (2003), ubicando como elemento fundamental, el reconocimiento de problemáticas asociadas a: a) las dificultades en enfoque, conceptualización y visión del ambiente y la educación ambiental, b) los conflictos en el campo cultural y debilidades en el campo educativo, para la apropiación de conocimientos y saberes requeridos en lo ambiental y lo educativo-ambiental (cambio de mentalidad), c) la dificultad para la comprensión del marco sociocultural de la problemática ambiental (enfoque integral), d) la instalación de una visión catastrófica (crisis insalvables) que dificulta la interpretación de la problemática ambiental en un marco de potencialidades para avanzar hacia la sostenibilidad, e) los conflictos para trascender de la realización de acciones de intervención sin reflexión, a la incorporación de la investigación en todo el quehacer educativo-ambiental, y f) la dificultad de enfoques pedagógico-didácticos para garantizar el acceso de los individuos al conocimiento derivado de los estudios e investigaciones ambientales.

- Nodos críticos de Carácter Contextual:

Vale la pena señalar aquí, que las dificultades y conflictos planteados en los nodos críticos conceptuales, afectan sin duda la contextualización de la educación ambiental, ya que se expresan en limitaciones para: a) comprender la problemática ambiental de contexto, desde un enfoque integral pertinente a la realidad compleja de los diagnósticos o perfiles ambientales regionales/locales, b) interpretar las realidades ambientales, en el marco de las apuestas de desarrollo nacional, regional o local, c) entender la relación existente entre los contextos urbano y rural, derivada del carácter sistémico de los mismos, d) ubicar los riesgos/desastres, como producto de las relaciones conflictivas entre los sistemas sociocultural y natural, y e) establecer sistemas dialógicos entre las instituciones/organizaciones y otros, con competencias y responsabilidades en lo educativo ambiental, en el marco de una visión sistémica del desarrollo y de las problemáticas ambientales, lo que se traduce en la atomización y dispersión de actividades proyectos, y programas, entre otros, en todos los niveles de la educación y en todos los ámbitos de desarrollo del tema en el país.

- **Nodos críticos de Carácter Proyectivo:**

Los aspectos plateados en los anteriores nodos críticos, se traducen a su vez en conflictos propios de los sistemas de proyección de la educación ambiental, que se manifiestan en las dificultades para la apropiación y posicionamiento de: a) el enfoque y concepción del ambiente y la educación ambiental por parte de los actores asociados al SINA, b) el enfoque y las apuestas conceptuales, contextuales y de proyección de los PRAE en los currículos de las Instituciones Educativas, c) el enfoque, conceptualización y visión del ambiente, la formación, y la investigación, en el proceso de incorporación de la dimensión ambiental en el quehacer de las universidades, d) el enfoque y las apuestas conceptuales, contextuales y de proyección de los CIDEA como estrategia de descentralización de la educación ambiental en los sistemas de desarrollo territorial, y e) el concepto de participación y sus posibilidades de proyección desde todos los actores, escenarios y ámbitos de la educación ambiental.

El panorama que surge de estos nodos críticos, desde el proceso de formulación de la Política, confirmar la necesidad de trabajar en pro de la emergencia, la profundización y la ampliación, del planteamiento conceptual (referentes conceptuales) y del diseño estratégico, promovidos por el *Programa*, a través de sus Lineamientos y del *Proyecto matriz* “Incorporación de la dimensión Ambiental en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País”, entre 1995 y 2001¹⁴⁰ (referentes estratégicos).

Este trabajo, según la interpretación de la investigador, a partir de un ejercicio de contextualización, que en el marco de las competencias y responsabilidades propias de la dinámica del Sistema Nacional Ambiental, de acuerdo con la interpretación de la investigadora, permita avanzar de manera más efectiva, hacia el logro de los impactos esperados en lo concerniente a la organización coherente de la educación ambiental y su inclusión en los diferentes sistemas: organizacionales, institucionales e intersectoriales; entendiéndose que estos, son importantes para la apropiación del tema y su adecuación a las necesidades de transformación de la realidad educativo-ambiental teniendo en cuenta sus contextos naturales y socioculturales (descentralización y autonomía del tema en el país).

- ***De carácter conceptual***

En este contexto y como se mencionó en el párrafo anterior, la Política retoma la base conceptual de la educación ambiental propuesta en los Lineamientos (1995) y, de acuerdo con los propósitos de superar su situación, plasmada en los nudos críticos, centra su atención en la necesidad de fortalecer, en todos los espacios formativos y de gestión, desde sus referentes conceptuales: a) una visión sistémica del ambiente (resultado de la interacción sociedad ↔ naturaleza ↔ cultura), b)

¹⁴⁰ Periodo durante el cual se implementó el Proyecto “Incorporación de la dimensión Ambiental en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (MEN-BID-MINAMBIENTE), desde el cual se desarrolló la propuesta formativa del *Programa*, portadora de los primeros lineamientos de educación ambiental, surgidos en el país en 1995.

una concepción pertinente de educación ambiental (formación integral-complejidad de las realidades ambientales), c) una concepción de proyección comunitaria fundada en el concepto de concertación (campo de interacción de la gestión y la participación) (Torres-Carrasco, 2002, p. 98), y d) una concepción de sostenibilidad (vigencia y permanencia de realidades naturales y socioculturales). Igualmente, y desde lo estratégico: a) una aproximación interdisciplinaria y hermenéutica (dialógica y holística), y b) una concepción de transversalidad (incorporación del tema, desde su multidimensionalidad, en todos los escenarios y ámbitos de la reflexión-acción).

Lo anterior, en el marco de un enfoque pedagógico-didáctico de carácter constructivista, que busca la significación de conocimientos y saberes (en contexto) para la comprensión de las realidades ambientales, como sistémicas y complejas; el cual, para su implementación ubica en el centro de sus intervenciones: a) un eje de investigación orientado a reflexión crítica en, la lectura de contextos, la interpretación, y la elaboración de marcos dialógicos para la comprensión del mundo ambiental, y b) un eje de intervención centrado en la implementación de proyectos y acciones orientadas a la transformación de situaciones ambientales concretas.

Esta forma de presentar los referentes de formación de la política, permite ubicar los conceptos de participación, apropiación y gestión, como el motor de sus propósitos de empoderamiento de la educación ambiental en la dinámica de formación de la ciudadanía y a la vez, como el mecanismo de sostén y concreción de su apuesta estratégica, a saber: “la construcción de una cultura ambiental sostenible para Colombia”.

○ *De carácter estratégico*

En el contexto de los planteamientos anteriores, cabe destacar aquí que, la apuesta estratégica que acompaña los desarrollos de la Política de educación ambiental desde sus inicios, ha estado orientada a superar las problemáticas educativo-ambientales que permitieron el reconocimiento de los diferentes “nudos críticos” que dificultan los cambios requeridos para la construcción de una cultura ambiental en el país; desde lo cual, en su momento, ellos son incorporados como base del proceso de construcción de la propuesta de educación ambiental que sustenta los propósitos de institucionalización del tema en el país (Torres-Carrasco, 2007). Entendidos así estos “nodos críticos”, son incorporados en las intencionalidades y proyecciones de la Política, a través de las siguientes líneas estratégicas:

1. Fortalecimiento de los Comités técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA)
2. Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal (PRAE).
3. Inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal (PROCEDA).
4. Formación de educadores y dinamizadores ambientales.
5. Diseño, implementación, apoyo y promoción, de planes y acciones de comunicación y divulgación.

6. Fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental (SINA), en materia de educación ambiental.
7. Promoción de la etno-educación en la educación Ambiental.
8. Impulso a la incorporación de la perspectiva de género en la educación Ambiental.
9. Promoción y fortalecimiento del servicio militar ambiental.
10. Acompañamiento a los procesos de la educación ambiental para la prevención y gestión del riesgo, que promueva el Sistema Nacional de atención y prevención de desastres (SNAPD).

En este sentido, y de acuerdo con los referentes, cada una de estas estrategias, para su implementación, debe incorporar los diferentes aspectos e intencionalidades del marco conceptual de la política.

Estrategias centrales para la incorporación de la educación ambiental en las dinámicas locales del desarrollo territorial

Es importante aclarar, que solo tres de las estrategias de la Política: PRAE, PROCEDA y CIDEA, se presentan aquí, para conocimiento y reflexión, en razón a sus desarrollos y alcances en el proceso de institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, sin desconocer los avances de las demás, que constituyen su marco estratégico.

Estas estrategias, de acuerdo con la ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad (Torres-Carrasco *et al.*, 2007)¹⁴¹ dejan ver cómo esta Política, compartida por todos los sectores de la planeación y la gestión nacional, y liderada por los Ministerios de Educación y, de Ambiente y Desarrollo Sostenible, se constituye en un instrumento importante para las transformaciones que las circunstancias actuales del país exigen, en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Una sociedad comprometida con la sostenibilidad no solo de nuestros Recursos Naturales, sino con la construcción de una dinámica sociocultural respetuosa del otro en la diversidad y reconocedora de su papel creativo, innovador y transformador. Todo esto, desde su accionar en espacios y tiempos concretos (ámbito territorial), sin olvidar sus referentes mediatos en la globalidad.

○ Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)

Desde los marcos que se han venido planteando, estos Proyectos son neurales para la inclusión de la dimensión ambiental en el sector formal de la educación en el país.

Desde la Política de educación ambiental su reto consiste en:

“Superar el activismo y la espontaneidad en las acciones que se llevan a cabo en educación ambiental, para consolidar procesos integrales que tengan en cuenta los aspectos naturales, culturales y sociales, y que tiendan hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y, por ende, de la calidad de vida de las comunidades que conforman la nación” (MAVDT y MEN, 2003, pp. 54-55).

¹⁴¹ Texto base de la Ponencia presentada en el Encuentro de Educación para la sostenibilidad en la provincia de Castellón (noviembre 2007). Castellón, España. Base Documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Ambiental. Colombia.

Ellos deben partir del reconocimiento de la problemática ambiental local, y de la formulación de proyectos integrales e interdisciplinarios que permitan, desde la escuela, lecturas contextuales para la comprensión de la misma, y para la ejecución de acciones orientadas a la búsqueda de soluciones compartidas y de posible aplicación y proyección, por parte de todos aquellos que están involucrados en sus dinámicas; razón por la cual se posicionan de acuerdo con la observación y el seguimiento de la investigadora, como Proyectos fundamentales, para la movilización de la acción local.

Visto así, la incorporación de la educación ambiental en el currículo de la educación preescolar, básica y media, en Colombia no se desarrolla a través de una materia más, ni a través de una cátedra, de una disciplina, o de acciones aisladas, no inscritas dentro de un proceso secuencial y permanente de formación; ella se adelanta a partir de proyectos transversales (PRAE), que desde la institución escolar, se vinculan a la exploración de alternativas de solución de una problemática y/o, al reconocimiento de potencialidades ambientales, locales, regionales y/o nacionales; lo cual les permite generar espacios comunes de reflexión, para el conocimiento significativo, para el desarrollo de criterios de solidaridad, tolerancia (respeto a la diferencia), búsqueda del consenso y autonomía; preparando para la gestión, desde una concepción de sostenibilidad ambiental.

Estos proyectos, para el fortalecimiento de sus propósitos, se dinamizan a través de los referentes conceptuales planteados en la Política; por lo cual deben estar ligados al contexto natural, social y cultural, particular, fortaleciendo el sentido de pertenencia y los criterios de identidad, desde las intencionalidades de construcción de una ética ambiental. Concebido así, el PRAE se constituye en una herramienta importante en la apertura de espacios para el desarrollo de la intervención-investigación, si se tiene en cuenta que el objeto del mismo es la formación para la comprensión de las problemáticas y/o potencialidades ambientales, a través de la construcción de conocimientos significativos que redunden en beneficio de la cualificación de las actitudes y de los valores, para un manejo adecuado del ambiente.

○ Proyectos Ciudadanos De Educación Ambiental (PROCEDA)

En cuanto a la educación no formal, y dentro de la misma visión que fundamenta los desarrollos contextuales y conceptuales de la Política de Educación Ambiental en

Desde la Política de educación ambiental su reto consiste en:

“Implementar y promover los PROCEDA en todo el país, fortaleciendo sus mecanismos de participación ciudadana y de proyección comunitaria y generando mecanismos de asociación con los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en el horizonte de la cualificación de la gestión ambiental” (MAVDT y MEN, 2003, p. 55).

Colombia, se plantean los Proyectos Ciudadanos/Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA), como estrategia importante para el trabajo comunitario en el campo de la problemática ambiental de contexto. Estos proyectos están íntimamente relacionados con la

transformación de las dinámicas socioculturales de las diferentes colectividades de una comunidad local, alrededor de la intervención ambiental (énfasis en la acción ambiental concreta).

Desde su concepción, se ha promovido la asociación de esta estrategia con el desarrollo de los PRAE, con el fin de articularlos (reconociendo la escuela como una institución más de la comunidad) y lograr la complementariedad necesaria por parte de la diversidad de poblaciones, actores sociales y escenarios asociados al tema, en los procesos formativos y de capacitación, y por ende, la sostenibilidad de las acciones orientadas a contribuir en la construcción de alternativas concretas y viables de solución a las problemáticas ambientales particulares. Aspectos desde los cuales, igualmente la investigadora los ubica como importantes para el fortalecimiento de la participación de la sociedad civil, en el marco de acción local.

○ Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA)

Tal como se puede evidenciar en los diferentes documentos que hacen parte del archivo documental del *Programa-MEN*, revisados por la investigadora para la construcción de este aparte, estos comités son considerados como la estrategia de gestión de la educación ambiental en el territorio, desde el marco de descentralización y de autonomía, en el cual viene empeñada la Política Nacional de Educación Ambiental, como parte importante de la instrumentalidad política del país, para las apuestas de transformación cultural, orientadas a la sostenibilidad ambiental del territorio.

Como se planteó en el marco estratégico del *Programa-MEN*, presentado en apartes anteriores de este documento, estos comités están conformados por profesionales/técnicos delegados, por parte de las instituciones y organizaciones

Desde la Política de educación ambiental su reto consiste en:

“Superar la atomización de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la educación ambiental y propender por su inclusión en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, teniendo en cuenta los perfiles ambientales locales y regionales a partir de la priorización de problemáticas y alternativas de solución” (MAVDT y MEN, 2003, p. 53).

(gubernamentales y no gubernamentales) con competencias y responsabilidades en materia de Educación Ambiental. Esta delegación se realiza con el fin de fortalecer las dinámicas educativo-ambientales a nivel municipal y departamental, desde un trabajo colectivo que favorezca la consolidación de un espacio de carácter interinstitucional e intersectorial, orientado a la flexibilización y proyección de las apuestas de institucionalización de la Política. Trabajo desde el cual:

[...] desarrollan una gama importante de actividades que buscan poner en interacción los intereses, las estrategias, planes, programas, proyectos y otros, de las instituciones, organizaciones y otros, que los conforman, a través de sus planes de acción, y en la actualidad, desde el Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental, que han venido

preparando con el objeto de incorporar el tema particular en todos los ámbitos del desarrollo territorial: Planes de Desarrollo y Gestión Institucional, Planes de Desarrollo Municipal y Departamental, y Planes de Ordenamiento Territorial, entre otros; aproximándose así, a una concepción sistémica de la gestión y proporcionando elementos para su operativización (intra e interinstitucional). (Torres-Carrasco, 2007, p. 12).

En este contexto entonces, dichos comités, de acuerdo con las apuestas e intencionalidades, así como con los retos de la Política de Educación Ambiental, se han ido identificando como entes técnico-políticos, que desde la gestión del tema en el territorio y su participación directa en los procesos de institucionalización, contribuyen de manera importante en la movilización de lo educativo-ambiental (ámbito local), para la superación de las problemáticas identificadas a través de los correspondientes nudos críticos de la mencionada Política. Y particularmente, de aquellas problemáticas relacionadas con: el activismo, la dispersión y las contradicciones y conflictos de orden conceptual y contextual, instaladas en la diversidad de escenarios y ámbitos locales, en los que se implementan proyectos, programas y otros, por parte de los actores sociales, instituciones y organizaciones de carácter gubernamental y no gubernamental, que orientan las dinámicas del desarrollo territorial (mecanismos que inciden en la transformación de la concepción, la práctica y la proyección de la gestión en la acción local) (MAVDT y MEN, 2003, pp. 20-23).

Aspectos relevantes para el fortalecimiento estratégico y la sostenibilidad de la educación ambiental en la acción local del territorio

Los CIDEA en Colombia han ido avanzando hacia su instalación en las dinámicas de gestión de la Educación Ambiental, de carácter interinstitucional e intersectorial, en consonancia con la estructura del SINA; desde lo cual, han venido generando propuestas para la incorporación de la educación ambiental en: a) la gestión intrainstitucional: Planes de gestión de las Corporaciones Autónomas¹⁴², de las Secretarías de Educación¹⁴³ y, de las demás instituciones y organizaciones que los conforman, y b) en los instrumentos del desarrollo territorial: planes de desarrollo municipal, departamental, y de ordenamiento territorial. Esto, atendiendo a las intencionalidades de descentralización y autonomía regional del tema, en los diferentes escenarios, niveles y ámbitos del desarrollo, en el marco de la sostenibilidad de la Política de Educación Ambiental (apropiación y empoderamiento).

¹⁴² Las Corporaciones Autónomas son entes de carácter público, “encargados por la ley de creación del SINA (ley 99 de 1993) de administrar, dentro del área de su jurisdicción, el medio ambiente y los recursos naturales renovables, y propender por su desarrollo sostenible, de conformidad con las disposiciones legales y las políticas del Ministerio del Medio Ambiente” (Congreso de la República de Colombia, 1995, p. 27, artículo 23).

¹⁴³ Las secretarías de educación son entidades que hacen parte del Sistema Nacional Educativo, responsables de: a) velar por la calidad y cobertura de la educación en su respectivo territorio; b) establecer las políticas, planes y programas departamentales y distritales de educación, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 92, artículo 151).

La importancia de estos comités para la Política, radica en el comportamiento que ellos han venido asumiendo a través de su historia, como una sombrilla flexible que la acompaña en el desarrollo de su marco estratégico, y que funciona a través de un mecanismo en el que las dinámicas “intra” e “interinstitucionales”, se constituyen en las características propias de su naturaleza “formal”. Características que paradójicamente, en ciertas ocasiones se expresan de manera informal, en el campo concreto de su quehacer. Esto último, derivado de la diversidad de realidades ambientales y educativas, que comportan los contextos socioculturales en los que estos comités se instalan, y desde dónde construyen y proyectan sus propuestas de reflexión y de acción, orientadas a la transformación de las mismas.

Lo anterior, permite reconocer la importancia de la ubicación del proceso investigativo en el seno de la estrategia de formación de los CIDEA; desde lo cual ha sido posible contribuir en el seguimiento a los desarrollos de estos Comités, y el reconocimiento de algunos elementos que los caracteriza, más que como estrategia, como uno de los proyectos fundamentales para el anclaje de la Política y su contacto con lo público en el territorio. Esto último, teniendo en cuenta su influencia en el fortalecimiento de la relación: participación ↔ apropiación y su posicionamiento como factores de movilización y transformación de las concepciones y prácticas de la gestión de la educación ambiental, a partir de su fortaleza conceptual, contextual y proyectiva (conocimiento, experiencia y capacidad de incidir en la toma de decisiones técnico-políticas).

Es desde este planteamiento que la presente investigación ha puesto su lupa en las dinámicas internas y proyectivas de estos CIDEA, desde la búsqueda de un marco de interpretación de sus desarrollos como proyectos de acción colectiva que permiten, como bien lo expresa Mascareño (2001), citando a Parejo (1998, p.2) “revalorizar las estructuras más inmediatas al individuo, más idóneas para satisfacer los requerimientos renovados de identificación, pertenencia y, participación efectiva en los asuntos públicos, como también, y simultáneamente, la constitución de espacios decisionales específicos [...]” (pp. 179-180) interdependientes y generadores de una capacidad transformadora del contexto, en el diálogo que establezcan con la lógica general del sistema político.

4.3. El Programa y su relación de interdependencia con la Política Nacional de Educación Ambiental

A lo largo de la historia del *Programa-MEN* se evidencia **la relación de interdependencia** que él establece con la Política Nacional de Educación Ambiental, a través de su estrategia de formación-investigación instalada desde sus inicios (1992), para la implementación de las apuestas conceptuales, contextuales y estratégicas, de la educación ambiental en el país. Es esta estrategia la que va a jugar un papel fundamental en la emergencia y evolución de dicha relación, dado el carácter dialógico que la acompaña y que permite al *Programa* poner en “interacción”, el nivel nacional con el nivel territorial, en el marco de los propósitos de institucionalización de la

educación ambiental. Esto explica el posicionamiento del *Programa* como la fuente de origen de la Política y, a la vez, como la plataforma de construcción y sostenibilidad de esta relación, que les es connatural.

En este contexto, la relación entre el *Programa-MEN* y la Política no es una simple relación funcional, ella se funda en una dialéctica natural más compleja en la que el *Programa*, desde su carácter emancipador (transformación social), conlleva la esencia política en su pensamiento, reflexión y acción. Él crea la Política de Educación Ambiental y, al mismo tiempo, es “creado” y fortalecido por ella a partir del diálogo y la discusión que le permiten su permanente resignificación en el marco de lo político ambiental (Halliday, 1987, p. 237). Por su parte, la Política en su esencia comporta la perspectiva de sentido de sociedad, desde lo cual da visibilidad al *Programa* y lo coloca en un escenario de acción política, que encierra una perspectiva de proyecto común, base de la existencia de su relación connatural.

De acuerdo con la trayectoria histórica del *Programa*, esta relación se materializa a partir de los propósitos de construcción del nuevo proyecto de país, plasmado en la Constitución de 1991, el que como ya se vio en el Capítulo I, incorpora un marco de derechos colectivos y del ambiente (Título II, Cap. 3) desde el cual, *Programa* y Política coexisten y comparten, como se registra en materiales y documentos del *Programa*, un Proyecto común como es la “construcción de una cultura ética y responsable frente al manejo sostenible del ambiente” (Torres-Carrasco, 2010a, p. 47) (Torres-Carrasco *et al.*, 2007, p.25).

Es en el marco de este proyecto que el *Programa* incorpora la dimensión ambiental en su apuesta formativa, a través de una concepción sistémica, que ubica *el ambiente*, como el resultado de las interacciones naturaleza, sociedad y cultura, desde las cuales se ha construido históricamente la diversidad de realidades y entramados culturales en el territorio¹⁴⁴. Esto, reconociendo la complejidad (multidimensionalidad) que dicha concepción imprime a la comprensión de las realidades ambientales, y sus implicaciones en las nuevas visiones y enfoques, técnico-académicos y pedagógicos, necesarios para la orientación de procesos formativos: vinculantes de la pluralidad de individuos y colectivos del país. Es en este sentido que el conocimiento multidimensional, propio de la complejidad, entra a jugar un papel importante en este proceso formativo, teniendo en cuenta, de acuerdo con Morin, *et al.* (2009) que ella permite profundizar en la comprensión del entramado de “eventos, acciones, interacciones, retroacciones y contradicciones, entre otras, que constituyen el mundo fenoménico [...]” (p. 54), del cual los fenómenos ambientales son eje fundamental.

¹⁴⁴ Este planteamiento ha sido la base del concepto de ambiente, de la propuesta formativa del Programa de Educación Ambiental y aparece en diferentes elaboraciones, contenidas en sus materiales, textos y documentos, entre ellos: Torres-Carrasco, Maritza (2002). Reflexión y acción: El dialogo fundamental para la educación ambiental. Serie de documentos especiales. JAVEGRAF; CORANTIOQUIA y Ministerio de Educación (2012) Investigación y educación ambiental: Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación Ambiental; Torres-Carrasco, M. (1996). "La Dimensión Ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad". Serie de documentos especiales. JAVEGRAF.

En este contexto, las apuestas del *Programa-MEN* están orientadas a la apropiación de elementos conceptuales, contextuales y estratégicos, para la incorporación de la dimensión ambiental en la construcción de una nueva idea de ciudadanía; para lo cual, posiciona el conocimiento y la participación como ejes centrales de sus propósitos formativos. El conocimiento, ubicado como base de la reflexión crítica requerida en la toma de decisiones éticas y responsables, por parte de los ciudadanos, frente al manejo de sus realidades ambientales; y la participación, comprendida como una relación (sujeto-sujeto) establecida entre seres humanos pensantes y actuantes ante una misma realidad, mediada por mutuo respeto, tolerancia, entendimiento, pluralismo, comunicación e identidad de propósitos, aún con las diferencias que portan los individuos, desde su experiencia vital (Fals Borda, 1987, p. 38). Esta experiencia, asociada a la diversidad de contextos socioculturales en los cuales se encuentran inmersos los individuos y colectivos del país en el territorio.

La Política asume entonces, la dimensión ambiental promovida por el *Programa-MEN* y su idea de construcción de ciudadanía, orientadas a preparar individuos y colectivos de las diferentes regiones del país, para la lectura y significación de sus propias realidades ambientales; contribuyendo así en su empoderamiento, en los ámbitos local, regional y nacional. Esto, desde la esencia de la Política (relación ambiente y desarrollo) y en la vía de avanzar hacia una nueva perspectiva de sociedad (constitución de 1991) ambientalmente sostenible: “respetuosa de la diversidad nacional, con una visión de región para la cual la sostenibilidad de contextos naturales y sociales sea un reto, y los propósitos de desarrollo sostenible tengan como principio la equidad, acorde con las dinámicas socioculturales del país” (MAVDT y MEN, 2003, p. 31).

4.3.1. La coexistencia Programa ↔ Política y su incidencia en el proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país

El *Programa* desde sus inicios (1992), es portador de retos asociados a la construcción e implementación de una propuesta para incorporar, en la nueva política educativa y en la política ambiental, un tema que como la educación ambiental, tiene sus bases epistemológicas, técnicas, académicas, pedagógicas y políticas, así como sus propósitos y proyecciones concretas en la transformación de las realidades ambientales y educativas, en el marco de una nueva sociedad ambientalmente sostenible para el país. Retos, que van a ser fundamentales en la definición de sus apuestas y de sus procesos formativos, así como en la orientación de su coexistencia con la Política, desde los propósitos de institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia.

Lo anterior, se enmarca en el contexto sociopolítico, en el que se inserta la educación ambiental, y que como bien se planteó en apartes anteriores de esta historia, se ha caracterizado por los cambios fundamentales, en visión y concepción propios de la Constitución de 1991, centrados en el tránsito de: a) un Estado de Derecho (1886) a un estado Social de Derecho, y b) una democracia representativa a una democracia participativa. Cambios estos, relevantes para comprender la

importancia de la ubicación del *Programa* en el marco institucional de ese momento histórico, dada la influencia que este contexto tiene en la definición de la nueva estructura y funcionamiento del “Estado”, desde sus Regímenes Políticos¹⁴⁵ y sus enfoques e intencionalidades estratégicas para el desarrollo; campo este, propicio para las nuevas apuestas de transformación sociocultural del país.

El contexto sociopolítico, para el tema que aborda el presente trabajo, pone en relación entonces el sistema educativo (Reforma educativa nacional: Ley 115 de 1994) con la nueva institucionalidad ambiental (creación del Sistema nacional Ambiental-SINA: Ley 99 de 1993); dado que él viene a caracterizar la instrumentalidad política del nuevo Estado, así como su dinámica institucional y los propósitos de democratización de sus apuestas, incluida la relacionada con el posicionamiento de lo ambiental en el marco de los derechos colectivos y del ambiente (Título II, Capítulo 3. Constitución de 1991). Panorama fértil para el fortalecimiento de los propósitos y horizontes de la relación *Programa* ↔ Política, en lo concerniente a la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país.

Visto así, desde los retos de posicionamiento del tema en los escenarios técnico-políticos, asociados a la toma de decisiones, el concepto de *legitimidad* se ubica aquí, como eje para la interpretación de la incidencia de los procesos formativos y de gestión, a través de los cuales se ha venido incorporando la educación ambiental en las dinámicas institucionales del país (institucionalización). Esto, en razón a que dicho concepto es el que permite dar cuenta de: el quién (autoridad), el cómo (lo procedimental) el qué (sustantividad: contenido) (Martí, 2009, p. 138) y en qué marco, se toman las decisiones en los diferentes sistemas políticos, dependiendo del tipo de Estado al que pertenecen y del orden político que determinan, para sus desarrollos y proyecciones.

En este sentido y en complementariedad, el concepto de legitimidad según Habermas (1981), ubica como base, lo empírico y lo normativo, así como lo procedimental y lo sustantivo (p. 243) (Argumentación. Reconocimiento en justicia). Entendido así, en los estados democráticos modernos y, particularmente, en aquellos que incorporan criterios asociados al modelo de democracia deliberativa —como es el caso de Colombia— es la legitimidad entonces, la que da cuenta, de: 1) los propósitos de formalidad de los procedimientos democráticos, y 2) el contenido material de las decisiones y de la orientación de sus normas jurídicas (López, 2009, p. 161); aspectos considerados fundamentales para los procesos de institucionalización.

Esta argumentación permite destacar la importancia de la incorporación de “lo ambiental” en la constitución de 1991, como una dimensión de las apuestas de desarrollo presentes en el nuevo

¹⁴⁵ Se debe entender aquí por régimen político: El estado de equilibrio en el que se fija en un momento dado una sociedad estatal que caracteriza las soluciones a las que ella se ajusta en cuanto a la fuente, el objeto y el modo de establecimiento del derecho, como se plantea en *Traité de science politique* (Georges, B., 1950, en Díaz, 2008).

orden político del Estado colombiano, teniendo en cuenta su relevancia para la concepción de democracia participativa y su carácter estratégico (herramientas e instrumentos para el ejercicio deliberativo), en lo concerniente a uno de los propósitos de transformación social, como es: el avance hacia una cultura ambiental para el país. Esto, en la constitución, es evidente en:

- a. La inclusión de lo ambiental en el marco de los derechos ambientales y colectivos (Capítulo 3, Título II).
- b. El posicionamiento del ambiente como un bien público (asociado a los bienes comunes).
- c. El reconocimiento y valoración de la diversidad natural y de la pluralidad sociocultural propias del territorio colombiano.

Esta constitución incluye los anteriores aspectos, teniendo en cuenta la diversidad de factores biofísicos y socioculturales que convergen en la producción de la problemática ambiental y, por ende, la complejidad que esto representa, para los propósitos de interpretación y de comprensión de las realidades ambientales: contextos locales, regionales y nacional.

Lo anterior, trae como consecuencia al *Programa*, retos importantes en lo concerniente a la inclusión del concepto y prácticas de la participación en sus procesos formativos, para la construcción de la nueva ciudadanía ambiental. Esto, con implicaciones en el empoderamiento de actores institucionales/organizacionales y otros, para la toma de decisiones, éticas y responsables, en el manejo sostenible del ambiente. Visto así, y de acuerdo con Habermas (1997, en Danner, 2017), la toma de decisiones debe ser entendida como “un proceso de aprendizaje que se desarrolla de manera reflexiva” (p. 48), que permite a las personas, comprender los problemas de interés general (común para el Estado y la ciudadanía). Problemas que, para el caso particular del presente trabajo, son los denominados problemas ambientales.

Los anteriores planteamientos sirven de base para el análisis del proceso de legitimación asociado a la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, a partir de: 1) el rol que juega el *Programa* en la “formación de la Política de Educación Ambiental” y la producción de contenidos técnicos y pedagógicos en materia de *educación, ambiente y desarrollo*; los cuales vienen a fortalecer la sustantividad (bases argumentativas) y la validez de los procedimientos democráticos (mecanismos, instrumentos y herramientas de participación) en este proceso; y 2) el rol de la Política en la legitimación de las acciones del *Programa*, en los diferentes ámbitos institucionales y de desarrollo territorial del país.

Es entonces la dinámica anterior, la que da lugar a la instalación de los procesos formativos y de gestión de la educación ambiental en la institucionalidad del país, desde del reconocimiento de: a) las competencias y responsabilidades de cada una de las entidades que la conforman, y b) la capacidad de las mismas, para incorporar la educación ambiental estratégicamente en sus apuestas y proyecciones de desarrollo; lo cual influye en el reconocimiento que dichas instituciones le

Es en este contexto que, el gráfico señala de manera general, en las etapas de la trayectoria del *Programa-MEN*, los procesos de educación ambiental instalados en el territorio y destaca en ellos, las acciones prioritarias asociadas a: a) los avances en la construcción de contenidos soportados en la relación dialógica del *Programa* con las realidades técnico-políticas del territorio (la sustantividad), b) la consolidación de instrumentos, mecanismos y procesos participativos en el marco de la formación y la gestión (lo procedimental), y c) la producción de marco legal específico para la orientación, regulación y proyección, de los procesos de incorporación del tema en la nueva dinámica institucional del país (lo normativo), como se presenta a continuación:

- En la Etapa de Exploración (1992-1995) se ubica un acontecimiento importante para la institucionalización del tema en el país, como es el encuentro entre los procesos de reforma educativa nacional y la creación del Sistema Nacional Ambiental SINA¹⁴⁶; desde el cual se consolida la “existencia” del Programa de Educación Ambiental instalado en el Ministerio de Educación Nacional. En consecuencia, se amplía la apertura de espacios participativos, a través de la instalación de un diálogo técnico-político, entre los niveles nacional y regional del país, orientado a la identificación de elementos contextuales, estratégicos y proyectivos, requeridos para la elaboración de una propuesta pertinente a la incorporación de la educación ambiental en las nuevas políticas educativas y ambientales del país (niveles nacional y territorial).

El *Programa* introduce este diálogo como eje de su proceso formativo para el reconocimiento de: visiones, concepciones, conocimientos y saberes, e intereses de los actores y escenarios institucionales/organizacionales, asociados a las problemáticas ambientales y educativas, de los diversos contextos socioculturales del país. Proceso que da lugar a la producción de contenidos y orientaciones del tema, que sirven de soporte a la Ley 99 de 1993 (ambiente), la Ley 115 de 1994 (educación) y su decreto reglamentario 1860, y el Decreto 1743 de 1994¹⁴⁷ (específico para la educación ambiental), base normativa para la consolidación de los “Lineamientos hacia una política de educación ambiental” (1995), bajo la autoridad inicial del Ministerio de Educación Nacional.

- En la etapa de Profundización (1996-2001/2002), el **Proyecto matriz: Incorporación de dimensión ambiental en la educación básica y media, en zonas rurales y pequeño-urbanas del país** (Crédito BID-BIRF), se ubica como el acontecimiento que catapultó la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, desde sus propósitos de fortalecimiento de los actores y los escenarios de institucionalización de la educación ambiental en el ámbito territorial del país. Se profundizan aquí, contenidos y procedimientos orientadores de mecanismos e

¹⁴⁶ Importancia del encuentro: 1) el carácter deliberativo de la concepción democrática de la constitución de 1991, 2) la ubicación del contexto como eje fundamental de la construcción de autonomía regional, en el marco de la descentralización de la educación en Colombia, y 3) el carácter integrador del Sistema Nacional Ambiental que convoca la participación de todos los actores y sectores del desarrollo, para la transformación de la gestión ambiental.

¹⁴⁷ Decreto por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de la educación formal, se fijan criterios para la promoción de la Educación no Formal e informal, y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. (Torres-Carrasco, M., 2002, p. 107)

instrumentos de coordinación interinstitucional e intersectorial (acuerdos y convenios), que contribuyen en la consolidación de la autoridad técnico-académica: Programa de Educación Ambiental (Convenio MEN - Universidad Distrital Francisco José de Caldas)¹⁴⁸, al igual que de la autoridad política del tema en el país. Esta última, compartida a nivel nacional por los Ministerios de Educación y del Medio Ambiente (Ley 99 de 1993. Art. 5, numeral 9) y, a nivel territorial, por las entidades ambientales y educativas locales y regionales.

- En la etapa de Proyección (2002-2010/2012) *el encuentro de voluntades técnico-políticas: Ministerios de Ambiente y de Educación Nacional*, se ubica como un acontecimiento que da cuenta del reconocimiento de: 1) el proceso formativo instalado por el *Programa* en los ámbitos local y regional del país, para el fortalecimiento técnico-político de actores y escenarios institucionales/organizacionales de la educación ambiental, 2) las experiencias de incorporación efectiva de las estrategias orientadas a la concreción de los lineamientos de educación ambiental, y 3) los materiales que consolidan los contenidos conceptuales, contextuales y estratégicos del documento de Política de Educación Ambiental, aprobado en julio de 2002 por el Consejo Nacional Ambiental del SINA.

En este contexto la Política esta, posicionada como el hito más importante para la legitimación del proceso de instalación de la EA en el territorio colombiano; y posteriormente, consolidada a través de un instrumento normativo, como es la Ley 1549 de 2012, “por medio de la cual se fortalece su institucionalización y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial” (Congreso de la República de Colombia, 2012, p. 1).

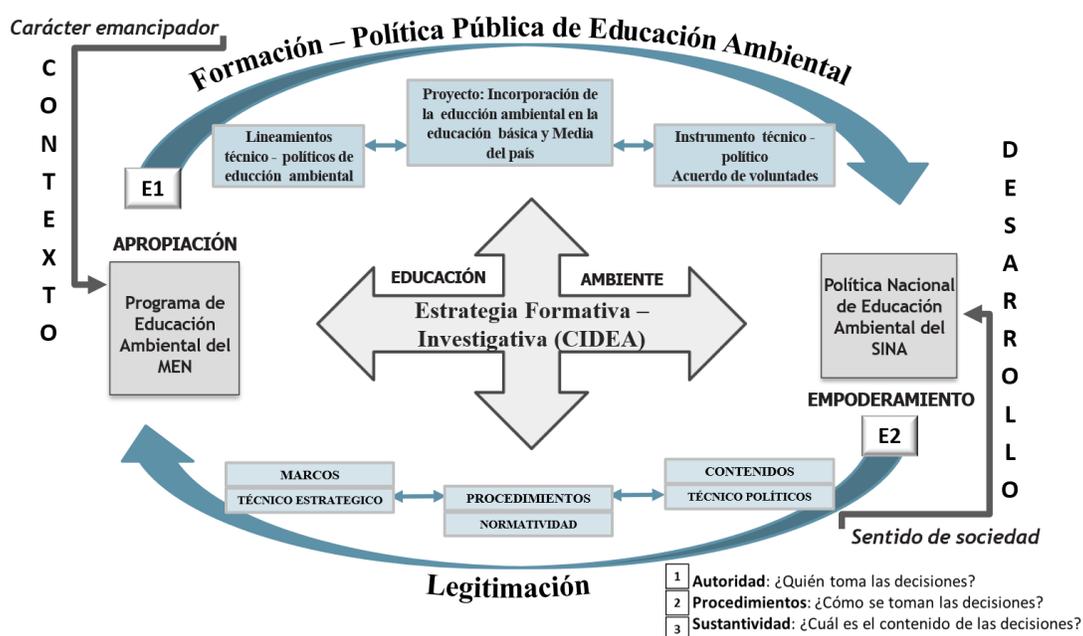
La trayectoria histórica del *Programa-MEN* permite entonces, reconocer la Política de Educación Ambiental como el resultado de un proceso de formación de largo aliento, promovido por el *Programa* (interdependencia Política ↔ *Programa-MEN*) y que responde a las exigencias de un escenario político amplio enmarcado en el contexto del cambio constitucional del país. Proceso a partir del cual se propicia la convergencia de la reforma educativa nacional y la creación de la institucionalidad ambiental (SINA). Es entonces a partir de esta convergencia, que lo ambiental y lo educativo-ambiental trascienden el solo escenario técnico pedagógico de la educación (sector educativo) y comprometen a todos los actores y sectores del desarrollo nacional, desde sus implicaciones institucionales e interinstitucionales, para avanzar en los alcances de las apuestas de construcción de una ciudadanía ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente.

¹⁴⁸ Este convenio acompañó el origen y los desarrollos técnico-académicos y de gestión del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (1992 hasta la fecha actual).

4.3.2. La institucionalización de la educación ambiental: una experiencia de legitimación técnico-política y pedagógica

A través de los anteriores planteamientos se logran visualizar dos entradas relevantes para reconocer el proceso de legitimación de la experiencia de incorporación de la educación ambiental, en los propósitos del desarrollo institucional y territorial del país, en el marco de la institucionalización del tema, como se muestra en la Figura 26:

Figura 26. Legitimación e institucionalización de la educación ambiental en Colombia.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

La primera entrada (E1), asociada a los procesos formativos, investigativos, de gestión y de comunicación, del Programa de Educación Ambiental del MEN, para el desarrollo de sus apuestas técnico-políticas y pedagógicas, así como de sus contenidos, procesos y proyecciones; en el marco de lo cual, éste contribuye a la definición de lineamientos, la implementación de proyectos específicos para el fortalecimiento de actores y escenarios de la educación ambiental, y el posicionamiento del tema en las agendas políticas; configurando así, el origen de la Política Nacional de Educación Ambiental.

La segunda entrada (E2), relacionada con el momento en que la experiencia formativa, investigativa y de gestión del *Programa-MEN*, instalada en el territorio, es reconocida como marco estratégico para los propósitos de incorporación de la dimensión ambiental en el desarrollo institucional y territorial del país, y posicionada en los escenarios de concertación de las voluntades políticas (Ministerios de Ambiente y Educación, y entidades homólogas territoriales), como la

plataforma de lanzamiento de la apuesta técnico-política, requerida para las transformaciones esperadas en lo concerniente a la construcción de una cultura ambiental sostenible para Colombia. Emerge aquí la Política de Educación Ambiental -SINA, empoderada desde la experiencia del *Programa* y, a la vez, contextualizada para sus retos en el marco de la política pública.

Es en este contexto que la Política se constituye en factor de legitimación de las experiencias y procesos que concretizan sus propias apuestas, propósitos y retos, en los ámbitos locales y regionales, a la vez que amplían y consolidan: a) los marcos técnico-jurídicos del tema en el país (normatividad), y b) el marco estratégico y proyectivo que acompaña sus desarrollos; el cual incluye en su estructura tres estrategias consideradas ‘clave’, para el fortalecimiento de la educación ambiental en el país, a saber: los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), para la educación formal; los Proyectos Comunitarios/Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA), para la educación no formal e informal; y los CIDEA, para la gestión. La mencionada legitimación, se contextualiza, además, en las apuestas democráticas de la constitución de 1991, así como en las dinámicas técnico-políticas nacionales y territoriales. Estas últimas, marco de reflexión y de acción de los CIDEA, como se verá más adelante.

4.3.2.1. Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA): y su legitimación en el marco de la Política de Educación Ambiental -SINA. Relación Política ↔ CIDEA

Vale la pena destacar aquí, que la Política viene a legitimar las dinámicas de los CIDEA en el territorio, desde el reconocimiento del papel que estos comités juegan para el posicionamiento del tema en el desarrollo institucional, local y regional del país, teniendo en cuenta: 1) su carácter interinstitucional e intersectorial, derivado de la complejidad de la problemática que aborda la educación ambiental y de los retos de desatomización de sus acciones en el territorio; 2) la diversidad de instituciones y sectores del desarrollo territorial que, desde sus intereses técnico-políticos en el tema, convergen en el escenario concreto de su “quehacer”; y 3) su rol asociado a la naturaleza, funciones y proyecciones, de las instituciones y organizaciones que los conforman.

Todo esto, en el marco de los propósitos de formación y participación del Sistema Nacional Ambiental (SINA); del cual hacen parte los Ministerios de Ambiente y de Educación, como entes rectores de la Política de Educación Ambiental, vinculante de todos los actores y sectores del desarrollo nacional y territorial, en el marco de las dinámicas de transformación de sus realidades ambientales (naturales y socioculturales), tal como se puede ver en la Agenda Intersectorial de comunicación y educación ambiental 2010-2014¹⁴⁹ (Presidencia de la República de Colombia, 2012).

¹⁴⁹ Esta Agenda permite ver el ejercicio de articulación de los ministerios que conforman la base administrativa del Estado a nivel nacional, y las entidades homólogas, a nivel territorial, como son las secretarías departamentales y municipales que representan los sectores del Desarrollo: Educación, Ambiente y Desarrollo Sostenible, Interior, Justicia, Defensa, Cultura, Comunicación y TIC, Agricultura, Industria Comercio y Turismo, Vivienda, Trabajo, Salud y Transporte.

Los CIDEA entonces, reconocidos como la estrategia de la Política de Educación Ambiental para avanzar en la resolución de una de las problemáticas identificadas en el análisis situacional de la educación ambiental en el país, como es: la atomización de la educación ambiental (MAVDT y MEN, 2003, p. 19), precisan su rol y lo orientan hacia la búsqueda y puesta en marcha de acciones concretas para la superación de dicha problemática. Estas últimas, centradas en la exploración y la identificación de visiones, concepciones y prácticas, asociadas a la educación ambiental (ámbito local) y a la generación de proyectos y programas, encaminados a la articulación de esfuerzos, técnico-académicos y financieros, para el logro de los propósitos de incorporación efectiva del tema en las políticas institucionales y del desarrollo territorial (MAVDT y MEN, 2003, P. 57).

En el marco de la legitimación y de los nuevos retos de institucionalización que les imprime la Política (2003), los CIDEA despliegan sus dinámicas, teniendo en cuenta las necesidades de fortalecimiento de su rol en los siguientes contextos: a) las instituciones/organizaciones que los conforman, b) el escenario propio de su quehacer interinstitucional e intersectorial¹⁵⁰ (Torres-Carrasco *et al.*, 2010a), y c) las instancias asociadas a la toma de decisiones en el territorio, como son las autoridades educativas y ambientales y las que representan a los demás sectores del desarrollo territorial, con competencias y responsabilidades en el tema. Esto viene a incidir en el cambio de su estatus, desde su nuevo posicionamiento técnico-político a escala territorial, y la relación que establecen con el marco político nacional: interlocución con la Política Nacional de Educación Ambiental (política pública)¹⁵¹.

Visto así, desde su nuevo estatus, los CIDEA asumen la responsabilidad de contextualizar la Política en el marco de las realidades institucionales/organizacionales, del desarrollo local y regional. En este sentido, ellos participan en la producción de instrumentos técnico-políticos, reconocidos por la institucionalidad territorial; lo cual se refleja en la normatividad, en la producción de los planes de desarrollo de la educación ambiental (MAVDT y MEN, 2003, p. 68), y en los mecanismos de participación, que se instalan para su apropiación en lo local. Esto en el marco de la descentralización y la autonomía regional, dada la relevancia que estos Comités adquieren para la planeación y la gestión de la educación ambiental y, por ende, para su inclusión en las dinámicas institucionales del territorio: *institucionalización* (aspecto que se profundizará en el Capítulo V).

¹⁵⁰ El carácter interinstitucional e intersectorial de los CIDEA, de acuerdo con el Decreto 1743 de 1994, se deriva de la estructura del SINA.

¹⁵¹ La política pública entendida “en este momento histórico, como el conjunto de sucesivas decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas que pretenden la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (Vargas, 2000).

4.3.2.2. Los CIDEA y su relación con la estrategia de formación-investigación del Programa de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Relación Política ↔ Programa ↔ CIDEA

De acuerdo con lo anterior, si bien es cierto que la Política de Educación Ambiental legitima y proyecta el quehacer de los CIDEA en el territorio, también lo es que, la estrategia de formación-investigación implementada por el Programa de Educación Ambiental (Convenio MEN-Univer. Distrital), específicamente para estos Comités (a partir de 2002), se constituye en el eje de profundización de los contenidos, en materia de educación ambiental, por parte de los actores institucionales/organizacionales que los conforman. Esto teniendo en cuenta que dicha estrategia:

1. Es portadora del conocimiento del terreno, de la reflexión y la acción de la educación ambiental.
2. Se instala en el territorio, a través de ejercicios dialógicos-contextuales y conceptuales conducentes a la comprensión de las problemáticas ambientales y educativas.
3. Se orienta al fortalecimiento de los CIDEA para la planeación, la gestión y la instalación estratégica de la educación ambiental en el territorio.

Todo lo anterior contribuye en la definición, por parte de estos Comités, de perspectivas, aproximaciones y dinámicas técnico-políticas, estratégicas para el fortalecimiento de su rol en la gestión de la educación ambiental y en sus avances hacia la transformación de las realidades institucionales del tema, en los ámbitos locales y regionales.

La evolución de los CIDEA está asociada, entonces, tanto a su legitimación por parte de la Política de Educación Ambiental, como al proceso de formación -CIDEA del *Programa*, a partir del momento en que éste último los reconoce y los incorpora en su estrategia de formación-investigación como sujeto/objeto de formación (2000 - 2001)¹⁵². Es esta doble asociación la que permite comprender la relación de interdependencia: Política ↔ Programa ↔ CIDEA, instalada en los procesos educativos y de gestión del *Programa-MEN*, desde los orígenes de su trayectoria, e identificar en ella una dinámica performativa “inter - referencial”¹⁵³, que da cuenta no solo de las transformaciones de cada uno de ellos (Política-Programa-CIDEA), sino también de las que ocurren simultáneamente, en la misma relación. Esto se realiza a través del proceso de institucionalización de la educación ambiental.

La dinámica arriba mencionada, se ha ido consolidando a través del tiempo y ha logrado avanzar en la definición del rol de cada uno de sus componentes, así: 1) la Política de Educación Ambiental

¹⁵² Periodo en el cual se inicia la Fase II del Proyecto: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación Básica y Media, en zonas rurales y pequeño urbanas del país (MEN y MMA, 2001).

¹⁵³ Relación inter - referencial: El Programa es marco referencial para la Política, al igual que la Política es marco referencial para el Programa: ambos, portadores de elementos conceptuales y estratégicos de los CIDEA. Desde lo cual, los CIDEA se constituyen en referentes obligados para el Programa y la Política.

es portadora de elementos asociados al sentido de sociedad que está presente en la concepción de Estado de la constitución política de 1991, 2) el *Programa* es portador de la visión, la concepción y los marcos estratégicos, del proceso formativo implementado, tanto para la apropiación de las realidades ambientales y de la educación ambiental, como para su contextualización en los propósitos de transformación de la cultura ambiental del país, y 3) los CIDEA son portadores de los “principios de realidad” de la Política, desde su anclaje en lo local/regional y, por ende, desde sus posibilidades de intervenir concretamente el terreno de lo público y de lo político en el territorio.

Lo anterior, teniendo en cuenta que los CIDEA están conformados por actores institucionales/ organizacionales, provenientes de los diferentes sectores del desarrollo regional (carácter intersectorial e interinstitucional), y son responsables de la producción de instrumentos y herramientas de gestión de la educación ambiental orientadas, por un lado, a la transformación de concepciones y prácticas de la participación y de la gestión, y, por otro, a la inclusión del tema en los diferentes escenarios del desarrollo institucional / organizacional, en el ámbito territorial y en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental (institucionalización).

Desde este planteamiento, lo público es entendido como el resultado de las interacciones (diálogo, argumentación, negociación y consensos) de los individuos y los colectivos sociales, en el marco de la construcción de un mundo común - plural (esfera pública), y “lo político”, como el sentido y la significación que, en el contexto de un proyecto de sociedad, construyen los individuos y los colectivos, que conforman la esfera de “lo público”; lo cual, interpretando a Habermas (1981) da cuenta del marco de constitución de la vida política de la sociedad.

4.3.2.3. Aspectos relevantes para la caracterización del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia

A propósito de la lógica de institucionalización

El proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia se instala en el momento de cambios trascendentales generados por la nueva constitución (1991), para la orientación de la vida social y política del país; razón por la cual, podemos afirmar que, la lógica del mencionado proceso está asociada a:

1. La inclusión de un “asunto de interés común”, como es el ambiente, para la sociedad y para el tipo de Estado que se instala en el país, democracia participativa, como resultado del proceso de construcción colectiva¹⁵⁴ de la nueva constitución nacional. Asunto posicionado como bien público y ubicado en la carta constitucional como bien común, en el marco “de los derechos colectivos y del ambiente” (Constitución de 1991. Título II, Capítulo 3).

¹⁵⁴ Asamblea Nacional Constituyente de 1991

En este contexto, “lo ambiental” se incorpora en la constitución a partir de las preocupaciones que conciernen al conjunto de la sociedad, para su inclusión en la toma de decisiones políticas, y desde el reconocimiento explícito, de las pluralidades y diversidades naturales y socioculturales, propias de los contextos en los que se desarrollan los individuos y los colectivos del territorio nacional. La educación ambiental emerge aquí, como estrategia relevante para el fortalecimiento de la participación democrática, a través de la formación de una nueva ciudadanía ética y responsable en el manejo del ambiente. Se abre así la puerta al proceso de institucionalización del marco político ambiental y, por ende, a la legitimación de la educación ambiental en Colombia.

2. Los contenidos objeto de institucionalización que, en el caso particular, están asociados a las apuestas conceptuales, estratégicas, y proyectivas, de la educación ambiental en Colombia; las cuales se expresan en: a) sus intencionalidades de comprensión del mundo ambiental como sistémico y complejo (multidimensional), b) sus propósitos de empoderamiento de actores sociales e institucionales/organizaciones, a través de un conocimiento significativo para la interpretación de sus propias realidades naturales y socioculturales, y c) sus retos de incorporación transversal del tema, en las políticas y agendas públicas del desarrollo del país, y sus impactos en la articulación interinstitucional e intersectorial, en el marco de los propósitos de transformación de la cultura ambiental del país.
3. El tipo de institucionalidad que se genera, desde los cambios introducidos por la nueva constitución y su apertura a la incorporación de una apuesta de educación ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país. Apuesta importante para la inclusión de la educación como eje transversal del Sistema Nacional Ambiental (SINA), y para la incorporación de lo ambiental como una dimensión de la educación, reconocida en la reforma educativa nacional (Ley 115 de 1994), como un eje transversal para la política de calidad educativa. Esto, en razón a su pertinencia con las realidades de los contextos regionales y locales.

A propósito del concepto de institución

Desde el marco anterior y con el fin de contextualizar las dinámicas que se generan en un momento de cambio político del país, trascendental para las apuestas e intencionalidades asociadas a la transformación fundamental de sus realidades institucionales, ambientales y educativas, a las cuales se hizo referencia en párrafos anteriores; destacamos aquí, algunos elementos de carácter teórico, asociados al concepto de institución que, a nuestra manera de ver, es el que se ubica como soporte básico del pensamiento y de la acción del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia.

En este contexto y en oposición al concepto convencional de institución que conlleva la idea de “estabilidad duradera”, recurrimos aquí a uno de los conceptos actuales que permite interpretar la

“institución” como una de las realidades esenciales de la estructura y organización del sistema político, en el cual se instala el proceso de institucionalización en el momento de cambio institucional del país (1991) y en el marco de la nueva Carta constitucional, que orienta el sentido del nuevo proyecto de sociedad en Colombia. En este sentido, aproximarnos a la comprensión de este concepto, como un proceso que tiende momentáneamente hacia la estabilización de las prácticas y normas, sin detrimento de su complejidad heurística (Tournay, 2011, p. 3), nos resulta pertinente para avanzar hacia una perspectiva más dinámica, con el análisis de los fenómenos asociados a la institucionalización; como es el caso del proceso de incorporación de la EA en toda la institucionalidad de las políticas y las agendas públicas colombianas, que convergen en el nuevo sistema político instalado en los diferentes ámbitos del desarrollo territorial.

Visto así, dos tipos de institucionalidad entran en relación para la instalación de una estrategia de formación y gestión técnico-política y pedagógica, en educación ambiental, en el marco de las políticas ambientales y educativas, así: 1) La nueva institucionalidad ambiental, plasmada en la creación del SINA, de carácter abierto e intersectorial; dada la complejidad de la problemática ambiental, objeto de su quehacer, con implicaciones directas en la articulación de sus políticas con todos los actores y sectores del desarrollo del país (coordinado por el MMA), y 2) el Sistema educativo nacional, de carácter cerrado y sectorial y, por ende, orientado desde una dinámica “interinstitucional” marcadamente endógena; es decir, establecida entre las entidades que lo conforman para el desarrollo de sus políticas sectoriales (regido por el MEN); lo cual se constituye en un factor de tensión en los procesos de articulación intersectorial requeridos para los retos técnicos, políticos y pedagógicos de la educación ambiental, asociados a la comprensión de la interacción establecida entre el ambiente la educación y el desarrollo.

Es importante precisar aquí que son estos dos tipos de institucionalidad —educativa y ambiental— los que dan entrada a la lógica de la institucionalización de la educación ambiental, entendiendo que el Programa de Educación Ambiental (MEN) ha jugado un rol importante desde sus orígenes (1992), en la incorporación del tema en las políticas educativa y ambiental, con incidencia directa en la formación participativa de la Política Nacional de educación ambiental en Colombia. Visto así, *Programa-MEN* y Política, desde su relación de coexistencia, son portadores entonces, de la visión, las concepciones y las acciones estratégicas del Sistema Nacional Ambiental -SINA, que interactúan con las apuestas conceptuales y técnico-pedagógicas del sistema educativo nacional.

Esta lógica de institucionalización, como se planteó en el marco teórico, se asimila entonces, de acuerdo con Pesqueux (2009, p. 12), a una modalidad de legitimación abierta; en razón al peso argumentativo presente en la nueva orientación democrática del Estado colombiano, desde los cambios que propone a la concepción y prácticas de la participación, en las cuales incorpora

herramientas de carácter deliberativo¹⁵⁵. Este carácter, está relacionado con una actitud propicia a la cooperación social, es decir, con una disposición abierta de los ciudadanos, a ser persuadidos por otros, mediante razones relativas a sus propias demandas, así como a las de los otros (Habermas, 1999, p. 237.), lo cual, implica formar a los individuos y colectivos del país, para su participación efectiva en todas las instancias de decisión política, asociadas a la gestión sistémica del ambiente (interacción: SINA ↔ Minambiente y MEN).

Desde esta dinámica cabe destacar además, la relevancia que ha tenido la relación de interdependencia: Política ↔ *Programa* ↔ CIDEA, para la consolidación del proceso de legitimación de la educación ambiental, ya que como se ha venido planteando a través de la trayectoria histórica del tema, dicha relación se sustenta en: a) el papel de la Política para la inclusión de la educación ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país: legitimación de los procesos formativos orientados a la inclusión del tema en las agendas públicas, b) el papel de la estrategia de formación-investigación -CIDEA del *Programa*, para la apropiación del conocimiento en materia de ambiente, educación y educación ambiental, en el marco de la política: formación de actores institucionales/organizacionales, y empoderamiento de los escenarios de la educación ambiental, y c) el papel de los CIDEA en la inclusión del tema en el desarrollo institucional/organizacional, local y regional: concreción de la Política de Educación Ambiental en el territorio nacional.

Finalmente, de lo anteriormente planteado se puede inferir que es la coexistencia: *Programa*, Política y CIDEA, la que favorece el posicionamiento de su relación, como eje de sostenibilidad de los procesos de formación, de gestión y de proyección de la educación ambiental en Colombia, y que, por lo tanto, es a través de esta relación que se dinamiza la interacción técnica - política de los diferentes actores y sectores del desarrollo local y regional, para la apropiación e institucionalización de la educación ambiental en Colombia. Esto, en el marco de los propósitos de descentralización y autonomía de la Política de Educación Ambiental (2002).

4.4. Aspectos relevantes para la discusión

Vale la pena destacar aquí la importancia de la aproximación histórica en la construcción de una trayectoria del Programa de Educación Ambiental -MEN (Convenio: Ministerio de Educación Nacional- Universidad Distrital Francisco José de Caldas), que ubica espacial y temporalmente su origen, evolución y proyecciones, permitiendo identificar elementos relevantes para la caracterización de sus etapas de desarrollo: *Exploración, Profundización y Proyección*; a través de las cuales ha sido posible reconocer:

¹⁵⁵ Herramientas que, desde la expedición de la Constitución de 1991, se ponen en funcionamiento en el marco del relacionamiento de la ciudadanía con el Estado, en el contexto de sus nuevas políticas y proyecciones: Las Asambleas constituyentes, el referéndum, el Plebiscito, la Acción Popular, las Audiencias públicas, Rendición de cuentas de las acciones del Estado a la ciudadanía, las consultas y las acciones populares y los cabildos abiertos, mecanismos de planeación y gestión participativa, entre otras.

1. La emergencia de: a) *los marcos conceptuales, contextuales y estratégicos de la educación ambiental*, que se constituyen en los ejes de sostenibilidad y proyección del *Programa* en el país, b) *el proceso de exploración contextual del territorio, que acompaña la estrategia de formación-investigación*, a través de la cual del *Programa* instala su apuesta de educación ambiental en las dinámicas del desarrollo territorial, y c) *el proceso de formación de la Política Nacional de Educación Ambiental* que incorpora estratégicamente, los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, para sus retos de legitimación e institucionalización del tema en el ámbito local del territorio.
2. El papel de la relación: *Programa*-Política-CIDEA, en la caracterización de la estrategia de formación-investigación del *Programa*, teniendo en cuenta sus implicaciones directas en: a) la lectura de las realidades ambientales y educativas del territorio (indagación), y b) la contextualización de los procesos participativos locales (formación), para la definición de un marco estratégico, instalado en diálogo permanente con el territorio, orientador de la pertinencia de las estrategias de la política (entre ellas el CIDEA), para la resolución de las problemáticas de la educación ambiental en el país.
3. El papel de la estrategia de formación-investigación en la evolución de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, desde sus contribuciones para la identificación de: a) el momento de la emergencia de estos comités como estrategia fundamental para la resolución de uno de los problemas presentes en el diagnóstico de la Política de educación Ambiental, como es la atomización de acciones, proyectos, recursos y otros en el territorio; y b) los elementos contextuales, conceptuales y estratégicos, que sirven de marco para el reconocimiento de aspectos asociados a su rol en la legitimación de los procesos educativo-ambientales, en los ámbitos local y regional (retos de institucionalización de la educación ambiental).

La construcción de la trayectoria histórica del *Programa-MEN* permite visualizar, además, un acervo de experiencias estratégicas, instaladas en el terreno de la acción concreta del *Programa* y de su estrategia de formación-investigación en el territorio. Experiencias, a través de las cuales emergen algunos “hechos” que se posicionan como factores “clave” (hitos) para la evolución y consolidación del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país (Ver figura 24, de este Capítulo)

Estas experiencias, desde nuestro punto de vista, son reveladoras de la dinámica de “interacción” que existe entre: el *Programa-MEN*, la política y los marcos estratégicos de la misma, y reflejan la concepción sistémica de la apuesta emancipadora de la educación ambiental en Colombia, lo cual se expresa a través de una de las relaciones que estructuran su anclaje y sostenibilidad en el territorio como es: la relación entre las realidades nacional y territorial, para la instalación de la educación ambiental en la diversidad de contextos locales y regionales del país: realidad nacional (Política - ideal) ↔ realidad territorial (concreción de la política).

Lo anterior, sin desconocer que desde la trayectoria histórica del *Programa* han surgido, de esta relación, algunos hechos que evidencian conflictos y tensiones, asociados a las dificultades que presentan las problemáticas ambientales para su comprensión, dado su carácter multidimensional y complejo. Esto obliga a seguir explorando estrategias articuladoras de las aproximaciones políticas, técnicas, científicas y educativas, entre otras, pertinentes a la comprensión de la complejidad de las realidades naturales y socioculturales del contexto, fuentes de origen de las mencionadas problemáticas, y, por ende, de la construcción de posibilidades de transformación de las mismas. Este último aspecto, asociado a las proyecciones del rol de la educación ambiental en Colombia.

CAPÍTULO V.

LA HISTORICIDAD DE LOS COMITÉS TÉCNICOS INTERINSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL.

TRAYECTORIA ESTRATÉGICA PARA SU CARACTERIZACIÓN

A través del presente capítulo, abordamos la experiencia de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA (objeto de la investigación), a partir de la historicidad del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (en adelante se identificará como *Programa-MEN*); en razón a que dicha experiencia ocurre en el corazón de su trayectoria y, por tanto, está presente en las diversas dinámicas de sus etapas de desarrollo: **Exploración, Profundización y Proyección**, en relación con el proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país. Destacamos aquí, la importancia de estas últimas como portadoras de información relevante para la construcción histórica del proceso de interpretación y caracterización de los CIDEA, en el marco de los retos de la Política Nacional de Educación Ambiental.

La historia de los CIDEA se circunscribe en el *Programa-MEN*, desde la relación particular que establecen con su Estrategia de formación-investigación; la cual, desde nuestro punto de vista, se hace imprescindible para el reconocimiento de los aspectos asociados al origen y evolución de estos comités; teniendo en cuenta que es esta estrategia la que asume una orientación específica para el fortalecimiento de los CIDEA, marcada en su trayectoria histórica por los desarrollos de las diferentes etapas del *Programa-MEN*; y, con mayor énfasis por los de su *Etapas de Proyección* (2001/2002-2012). Etapa durante la cual, los actores que los conforman emergen como sujeto-objeto de formación y, tanto la estrategia como el *Programa-MEN*, abren posibilidades para la contextualización de la formación de los mismos, así como para la consolidación de los Comités en el ámbito territorial; tal como se verá a través del desarrollo del presente capítulo.

Sobre la historicidad de los CIDEA: Origen, Evolución y proyecciones

Es en este contexto que, para la historicidad de los CIDEA, así como para su caracterización, desde la investigación, tomamos como marco referencial general, el *Programa-MEN*, y, como marco referencial particular su estrategia de formación-investigación. Lo anterior, entendiendo que es a través de esta última, que se integran los Comités en las dinámicas contextuales, conceptuales y proyectivas del *Programa-MEN*, desde sus propósitos de exploración de los contextos propios de su “naturaleza institucional/organizacional” y de su quehacer frente a la gestión de la educación ambiental. Igualmente, es esta misma estrategia la que, en la medida en que avanza el proceso formativo, involucra a los actores institucionales y no institucionales que los conforman, en la reflexión sobre la lectura de sus realidades como CIDEA y de sus alcances en relación con la Política Nacional de Educación Ambiental.

Lo anterior, nos permite ver la necesidad de recurrir al *Programa-MEN*, para ubicar la orientación espacio-temporal de su estrategia, a la formación específica de los CIDEA, dada su influencia en el surgimiento de su proceso evolutivo, con implicaciones importantes no solo en la caracterización de los CIDEA, sino también y, en simultaneidad, en la caracterización de la mencionada estrategia formativa. Todo lo cual, a nuestra manera de ver, favorece la comprensión de estos comités como experiencia de apropiación y concreción de la Política de Educación Ambiental en el territorio; tal como se verá en los diferentes apartados del desarrollo del presente capítulo.

Los planteamientos anteriores, nos permiten confirmar la relevancia del *Programa-MEN* para la construcción histórica de los CIDEA, entendiendo que es a través de su estrategia formativa, que ellos se han ido fortaleciendo como la estrategia de gestión de la educación ambiental, esencial para su institucionalización en las dinámicas del desarrollo territorial del país. Razón por la cual, desde nuestro punto de vista, se hace indispensable la revisión de las etapas que consolidan el fundamento histórico de este *Programa*, para desentrañar la información pertinente a la historia de estos Comités y, así, avanzar en la identificación de los elementos, características y/o factores que influyen en su origen, desarrollos y evolución, y, a la vez, configuran los momentos “clave” que desde el contexto técnico, político y estratégico, propio de cada una de ellas, registran hechos históricos y/o acontecimientos asociados a la transformación de las realidades de estos CIDEA en sus contextos particulares, tal como lo presentamos a continuación.

5.1. Etapa de Exploración del Programa (1992-1996): Momentos “clave” para la caracterización de los CIDEA

5.1.1. Antecedentes

En el marco de la historia del Programa de Educación Ambiental (capítulo IV), el origen de los CIDEA en Colombia se remonta al periodo comprendido entre 1992 y 1996 en la denominada “**Etapa de Exploración**”, desde la cual se obtiene información relevante para el inicio de la construcción de lo que en primera instancia, se perfiló como el “Plan Nacional de Educación Ambiental”¹⁵⁶ en el Plan Nacional de Desarrollo “*Revolución Pacífica*” 1990-1994, y que permitió la tipificación de las actividades asociadas a la temática específica en el país. Es a partir de aquí que se ubica, como primer antecedente de estos Comités, la identificación de la problemática de atomización de las acciones de la Educación Ambiental, caracterizada en su momento por la realización de:

¹⁵⁶Plan referenciado en el aparte: Política Ambiental, en el que recomienda al MEN su desarrollo, en coordinación con las autoridades ambientales y las organizaciones no gubernamentales”. (Presidencia de la República de Colombia y el Departamento Nacional de Planeación (DNP), 1991, p. 51. Capítulo III, Parte V, Sección Medio Ambiente, Recomendaciones (numeral 2). Actualizado: el 7 de junio de 2019, en la página: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/gaviria_Estrategias_del_plan5.pdf

[...] trabajos que muchas veces ni las comunidades conocían [...] debido entre otros, [...] a la ausencia de propósitos regionales y locales para trabajar por prioridades ambientales desde los procesos educativos, y a la inexistencia de procesos de sistematización y evaluación de los mencionados trabajos (Torres-Carrasco, 1998, p. 33).

Vale la pena señalar que la situación de “atomización” encontrada para el tema en el país, traía aparejados problemas como: el activismo, generado por la falta de articulación; al igual que por la descoordinación institucional; y la descontextualización de las acciones que aparecían asociadas a las ideas y realidades de la “educación ambiental” tal como se afirma en el siguiente planteamiento:

“[...] se pudo evidenciar en estos trabajos, un “quehacer” individual de algunos maestros: “amantes de la naturaleza”, “defensores del ambiente natural”, “admiradores de la ecología” y “voluntarios ecologistas”, que desarrollaban diversas actividades y proyectos de carácter primordialmente ecológico, que en ocasiones estaban en contravía de los propósitos de las mismas instituciones “[...] se partía de un discurso teórico ambientalista, acompañado de unas actividades puramente ecológicas y de unas prácticas estrictamente naturalistas” (p. 109) “[...] esto, relacionado íntimamente con la descontextualización social y cultural de los proyectos y propuestas de la Educación Ambiental local, regional y nacional y su no proyección comunitaria (p. 105) (Torres-Carrasco, 1998-1999, p. 104-109).

Esta situación plantea al equipo interdisciplinario¹⁵⁷ (“embrionario” del *Programa-MEN*, dirigido en sus inicios (1992-1993) por Augusto Ángel Maya¹⁵⁸, la necesidad de realizar una exploración de los elementos teórico-prácticos, presentes en apuestas de carácter académico y técnico-político, en el campo de “lo ambiental” y “del desarrollo” en el país, al igual que en iniciativas propias de las dinámicas de organización social ya existentes: grupos de trabajo, organizaciones de la sociedad civil, y otros (formales e informales), que permitieran identificar con mayor claridad, los aspectos conceptuales, contextuales y operativos, requeridos para una propuesta educativo-ambiental, pertinente a las necesidades de transformación de dichas realidades.

Es en este contexto, que se realizan algunos ejercicios exploratorios a través de los cuales: a) se revisan los marcos políticos y estratégicos de la planeación nacional y territorial; b) se indaga información asociada a la llegada y funcionamiento de estos marcos a los ámbitos del desarrollo local, teniendo en cuenta la relación dialógica existente ya, entre el *Programa-MEN* y el territorio, y c) se reinterpretan los planteamientos conceptuales y estratégicos, asociados al tema, en la recién

¹⁵⁷ Equipo referenciado en el Capítulo IV: Historia del Programa Nacional de Educación Ambiental.

¹⁵⁸ Filósofo y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, cofundador y Director de los Instituto de Estudios Ambientales (IDEA) de las de la UNAL, asesor del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales, quien desde su producción académica (1991-1993), (bases filosóficas sobre el ambiente y el desarrollo), aportó a las discusiones, los debates, y las reflexiones ambientales de la educación ambiental, relevantes para los inicios del “Proyecto de incorporación de la dimensión ambiental en la educación formal del país”. Este último, eje de las acciones del Programa desde sus inicios.

creada institucionalidad ambiental en Colombia, expresada en el Sistema Nacional Ambiental - SINA (Ley 99 de 1993).

Los mencionados ejercicios permiten reconocer un gran número de mecanismos “organizativos”, orientados a la inserción de las políticas públicas en el territorio, así como a la coordinación de acciones entre las autoridades nacionales y locales, las entidades públicas y privadas, y en general, las instituciones y las comunidades; ejemplo de esto eran en su momento: los Consejos Nacionales y Regionales de Planeación¹⁵⁹, las Unidades Comunitarias de Salud y Ambiente¹⁶⁰, las Juntas Educativas (Departamentales, Municipales y Distritales)¹⁶¹, los Comités de Desarrollo Rural¹⁶² y las Juntas Locales. Todos ellos derivados quizá, de la gran actividad generada en los primeros años de la Constitución Política de 1991, y promovidos por las apuestas de planeación plasmadas en los planes de desarrollo: “*La Revolución Pacífica 1990-1994*” y “*El Salto social 1994-1998*”, desde sus propósitos de transformación profunda del sistema político; contexto de la primera etapa del *Programa-MEN* (base de la historicidad de los CIDEA).

La exploración además, abre puertas al equipo de profesionales y técnicos del *Programa-MEN* para, a partir de sus actividades en el terreno: a) identificar un número importante de experiencias educativas, así como de actores sociales relacionados con la EA y sus realizaciones, provenientes de algunas organizaciones de la sociedad civil¹⁶³ y de diversas instituciones de carácter gubernamental¹⁶⁴; y b) convocar con ellos la realización de encuentros regionales como: mesas de trabajo, talleres y seminarios, entre los que se destacan: Los talleres - "Sistematización ajustes y proyecciones de la Exploración". Proyecto: "*Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media en las zonas rurales y pequeño urbanas del país*" (MEN, 1996b, pp. 28-44); y el primer Coloquio Nacional de Educación Ambiental, "Sistematización de Estrategias". Santandercito, Colombia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996c, p. 9).

En este contexto, los ejercicios y actividades exploratorias, de acuerdo con el testimonio de Juan Manuel González (2003), estuvieron orientados a intercambiar miradas, formas de ver, de hacer y

¹⁵⁹ Consejos que fueron creados por la ley 152 de 1994 (artículos 8 y 33) con funciones de organización y coordinación, desde una amplia discusión nacional sobre el Proyecto del Plan Nacional de Desarrollo.

¹⁶⁰ Unidades que fueron propuestas en la Política de Salud del Plan Nacional de Desarrollo “La Revolución Pacífica” (1990-1994) con funciones de movilización social hacia la promoción de la salud, resolución de problemas ambientales básicos, concertación local con instituciones públicas y privadas.

¹⁶¹ Estas juntas fueron creadas por la ley 115 de 1994, para la planeación y diseño de las políticas educativas del Estado en los diferentes ámbitos territoriales.

¹⁶² Comités que fueron creados por la Política para el Desarrollo Rural Campesino de 1993, con el fin de promover la coordinación de los programas gubernamentales con unidad de criterio.

¹⁶³ Ejemplos de estas organizaciones: Penca de Sábila en el departamento de Antioquia, Grupos Ecológicos de Risaralda (GER), Asociación de Grupos Ecológicos del Quindío (AGEDEQUIN).

¹⁶⁴ Entre estas instituciones: las Secretarías de Educación de los departamentos de Antioquia, Córdoba, Quindío y Risaralda, los Centros Experimentales Piloto (CEP) de Córdoba y de Nariño, las Corporaciones Autónomas Regionales de los departamentos de: Antioquia (CORNARE), Risaralda (CARDER), Quindío (CRQ), las Universidades de Antioquia, Córdoba, Quindío y Nariño, y el Comité de Prevención de Riesgos del departamento de Nariño.

de proyectar el tema específico, en los campos de la acción y la reflexión¹⁶⁵ (en donde ello era probable, y a reconocer las posibilidades de trabajo asociativo, al igual que las capacidades de negociación y de concertación instaladas en las dinámicas locales. Todo lo cual, fue dando lugar a la generación de “espacios” de discusión y de organización de las actividades asociadas a la recientemente denominada “educación ambiental”; los que se van configurando como experiencias “embrionarias” de los hoy denominados CIDEA en Colombia.

5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA: Emergencia de pistas para la definición de estructuras pertinentes a la instalación de la educación ambiental en el ámbito territorial

En el marco de los anteriores planteamientos, desde el punto de vista de la investigación, emergen pistas importantes para analizar e interpretar los mecanismos “organizativos” encontrados en la planeación nacional del momento, a la luz de las características, condiciones y necesidades específicas de los propósitos de instalación de la EA en el ámbito local del territorio, y a la vez, para la realización de una lectura más detallada de la Ley 99 de 1993, y particularmente, de la estructura del Sistema Nacional Ambiental -SINA (1993-1994). Lo anterior, buscando identificar en esta estructura los “mecanismos” que, partiendo de su concepción y proyección, permitieran aproximaciones pertinentes a las exigencias contextuales de la EA y a las necesidades de “coordinación” de sus actividades, en todos los ámbitos del desarrollo.

Es en este contexto que para la “organización” de la Educación Ambiental en el país, se ubicó como su marco referencial, el Consejo Nacional Ambiental (CNA) del SINA, teniendo en cuenta dos aspectos relevantes para su concepción, estructura y funciones, como son:

1. La creación del CNA en la Ley 99 de 1993, como espacio para “[...] asegurar la coordinación intersectorial, a nivel público, de las políticas, planes y programas en materia ambiental y de recursos naturales renovables [...]”, y como responsable de crear consejos a nivel de las diferentes entidades territoriales, con fines y funciones similares a los suyos, como son los Consejos Ambientales de las Entidades Territoriales (CAET); con el propósito de vincular a través de “la participación a los distintos sectores de la sociedad civil y del Gobierno” (Título IV, artículo 13).
2. La función que se le asigna al CNA en la misma Ley, para la creación de los “comités técnicos intersectoriales, en los que participen funcionarios de nivel técnico de las entidades que correspondan, para adelantar tareas de coordinación y seguimiento” (Título IV, artículo 14, numeral 5)¹⁶⁶ en los diversos temas relevantes para la Política Ambiental del país.

¹⁶⁵ Juan Manuel González en documento testimonial (abril de 2013). Anexo 1. Economista y Magíster de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) y PhD. en Geografía de la Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Director del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo-CIDER- - Universidad de los Andes, 1993-2018).

¹⁶⁶ Esta función señalada al Consejo Nacional Ambiental, ubica a la educación ambiental como uno de los ejes temáticos y, por ende, como una responsabilidad del Consejo para la creación/reconocimiento de los Comités Técnicos Intersectoriales de Educación Ambiental.

Los resultados obtenidos de esta exploración, sirven de base para el reconocimiento de los Comités Técnicos Intersectoriales —a los que hace referencia la mencionada Ley— por parte del equipo de trabajo del *Programa-MEN*, como “mecanismos” asociados al desarrollo de la convergencia entre el sector ambiental y el sector educativo, para la futura organización y coordinación de los Consejos Ambientales de las Entidades Territoriales (CAET) como se puede ver en la Figura 1 y, para que en el marco de uno de los eventos más importantes para la EA en Colombia, como es la expedición del Decreto 1743 de 1994¹⁶⁷ (MEN, 1995, p.46), ellos se incorporen explícitamente en su Capítulo III (Relaciones interinstitucionales e intersectoriales), como los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CTIEA) futuros CIDEA, para los ámbitos nacional y territorial del país. Esta incorporación, enmarcada no solamente en la función número cinco del CNA, sino también en la definición específica de su estructura y función, planteada en el Artículo 11° del mencionado Decreto, como se muestra a continuación:

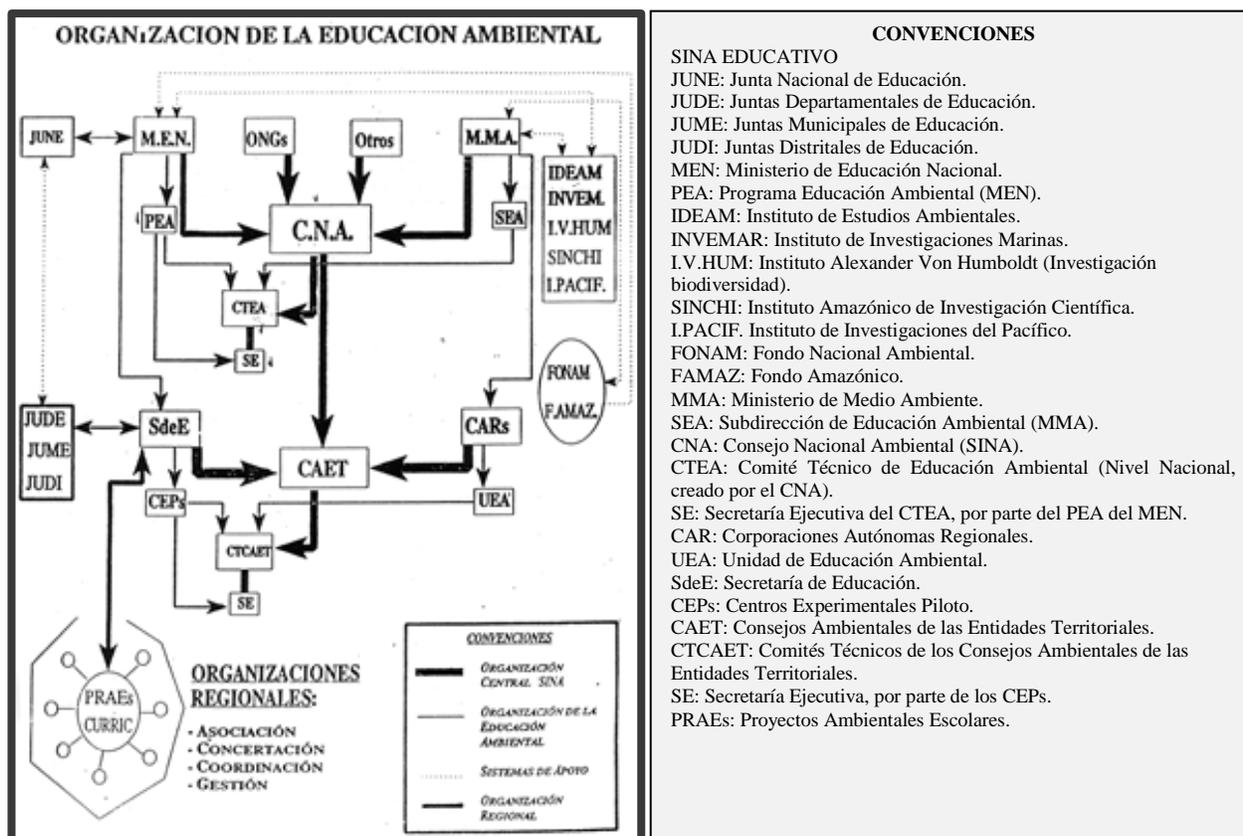
Conformar [...] un Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental, integrado por funcionarios especialistas en EA, representantes de las mismas instituciones y organismos que hacen parte del Consejo, que tendrá como función general la coordinación y el seguimiento a los proyectos específicos de EA. (MEN, 1995, p. 49).

Es importante precisar, que el proceso de exploración para la incorporación de la EA en el desarrollo territorial, tuvo su origen y realizaciones en los procesos asociados a las apuestas del “nuevo proyecto de país” —plasmado en la Constitución de 1991— como son: la construcción de la institucionalidad ambiental SINA (Ley 99 de 1993) y, en simultaneidad la modernización del sector educativo (Ley 115 de 1994), lo cual se refleja en la Figura 27, gráfica considerada como la primera apuesta de lo que en proyección se interpreta como *el planteamiento preliminar de un Sistema de Educación Ambiental*, reflexionado en su momento, desde: la organización estructural y funcional del recién creado SINA; y la reorganización estructural del Sector Educativo. Este sistema ubica a los CTIEA¹⁶⁸ como “mecanismos articuladores” del tema en los diferentes niveles del desarrollo territorial.

¹⁶⁷ Decreto “Por el cual se instituye el *Proyecto de Educación Ambiental* para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la Educación Ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente.

¹⁶⁸ Esta denominación aparece en la figura 1, en razón a que su construcción fue el resultado de una primera interpretación de las correspondientes leyes, en la etapa preparatoria del Decreto 1743 de 1994, que instituyó la educación ambiental en Colombia-

Figura 27. Organización preliminar de la Educación Ambiental en Colombia (base del Decreto 1743 de 1994).



Fuente: Elaboración propia, a partir de la revisión de Torres-Carrasco *et al.*, 2006 incluida en la Base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional.

Nota. La gráfica permite ver una primera representación de la propuesta del Sistema de Educación Ambiental para el periodo histórico correspondiente, en la que se destacan los Ministerios de Educación Nacional (MEN) y de Ambiente (MMA), como los responsables de las definiciones políticas de la Educación Ambiental (EA).

Los anteriores aspectos en su momento, juegan un papel importante en:

1. La identificación más clara de los comités, como la estrategia de “Coordinación Intersectorial e Interinstitucional”, en el proceso de preparación (1994 y 1995) de los primeros *Lineamientos generales para una Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia (1995)*¹⁶⁹, teniendo en cuenta su caracterización como “[...] espacios de concertación y de trabajo conjunto, entre las instituciones de los diferentes sectores del desarrollo y las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la educación ambiental [...]” (MEN, 1995, p. 29).

¹⁶⁹ Estos lineamientos sobrepasan la idea de “Plan Nacional de Educación Ambiental” plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo Revolución Pacífica (1990 - 1994) y actualizan el tema en las nuevas apuestas técnico-políticas, expresadas en la Ley 99 de 1993 y la Ley 115 de 1994.

2. La definición del rol de los comités en el fortalecimiento del trabajo concertado, por parte de las organizaciones del SINA, con el fin de [...] “darle coherencia, credibilidad y viabilidad a las acciones de educación ambiental que éstas emprendan” (MEN, 1995, p. 29).
3. El fortalecimiento de las capacidades del equipo de profesionales del *Programa-MEN* para el diálogo con los actores institucionales, organizacionales y otros, en el territorio; a través de la puesta en interacción de los aspectos contextuales y conceptuales, así como de las estrategias definidas en los mencionados lineamientos para la incorporación del tema en las dinámicas educativas y ambientales del país, incluidos los CIDEA; y algunos de los principios, contenidos e intencionalidades, asociados al concepto y prácticas de la participación y del trabajo colectivo, identificados en la lectura de las “experiencias embrionarias” de “Comité”¹⁷⁰ (proyecto piloto), que se posicionan en esta historia como la base de lo que más tarde se reconocerá como “experiencias significativas”, en el marco de los desarrollos de la Estrategia CIDEA (Factor transicional: de la *Etapa de Exploración* a la de *Profundización*).

5.1.3. Reflexiones críticas: Identificación de elementos relevantes para la comprensión del origen e identidad de los CIDEA, en el marco de su caracterización

En el marco de la construcción histórica de los CIDEA y teniendo en cuenta los antecedentes que hacen emergencia en el seno de la historia del *Programa* de Educación Ambiental del MEN, desde este trabajo investigativo (observación-interpretación), se ubica el ejercicio de indagación: *Lectura de la dinámica de la educación ambiental en el contexto territorial*, realizado por los profesionales del *Programa-MEN*, a través del proceso formativo, como factor “clave” para la comprensión del origen, carácter e “identidad”, de lo que se fue configurando como el “mecanismo de acogida” del Plan Nacional de Educación Ambiental¹⁷¹ en el territorio.

Lo anterior, en razón a que, desde este proceso de configuración (mecanismo), es posible visibilizar, en su momento, algunos aspectos precursores de la razón de ser de la “existencia” de los CIDEA, así como de su significación para los propósitos de institucionalización del tema, en el contexto de los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995). Es entonces, en el marco de los propósitos de esta *Etapa de Exploración* que la realización del ejercicio de “indagación” permitió:

- a. Poner en evidencia el “carácter convergente” de la institucionalidad, de los diferentes sectores del desarrollo del país, que desde sus orígenes acompaña al SINA y su comportamiento como

¹⁷⁰ Experiencias entre las que se destacan en las de los departamentos de Quindío y Antioquia (Zona cafetera de Colombia), Córdoba (Costa Atlántica), Providencia (Zona Insular), y Putumayo (Región Amazónica) participantes en el Evento: Primer Coloquio Nacional de Educación Ambiental “Sistematización de Estrategias” junio de 1996.)

¹⁷¹ Este Plan fue incluido en el Plan Nacional de Desarrollo “Revolución pacífica” 1990-1994.
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/gaviria_Estrategias_del_plan5.pdf

factor determinante de la orientación técnica, política, estratégica y proyectiva en el país. Orientación requerida para el abordaje de las problemáticas asociadas a sus propósitos de transformación de la realidad ambiental colombiana; de la cual hace parte la EA.

- b. Reconocer la presencia explícita de este carácter, en las intencionalidades organizativas, estructurales, funcionales y operativas, que le asigna la Ley 99 de 1993 al SINA (Título IV, artículo 14, numeral 5, Ley 99 de 1993) y proyectarlas a lo que en el futuro serían los CIDEA.
- c. Dimensionar los retos de construcción de la relación interinstitucional-intersectorial que, como consecuencia de la convergencia, se instala en la “arquitectura” de la propuesta de Plan Nacional de Educación Ambiental (aún en exploración en su momento), en el marco de los sistemas Educativo y Ambiental, implicados en sus definiciones conceptuales y estratégicas.

De acuerdo con la observación realizada en el marco de esta investigación, la “indagación” aportó, además, elementos para la “lectura panorámica” del contexto de origen del carácter convergente, connatural al “mecanismo de acogida” del Plan de Educación Ambiental en el territorio nacional. Mecanismo situado entre las dos grandes transformaciones institucionales del país promovidas por la Constitución de 1991, como son: a) la construcción de la institucionalidad ambiental: Creación del SINA, portador del concepto de intersectorialidad, que le imprime el carácter de “sistema abierto”; y b) la modernización del Sistema Educativo de carácter sectorial, centrado en el fortalecimiento de su propia institucionalidad, cuyo funcionamiento es más próximo a un “sistema cerrado”. Este panorama presenta ya, “indicios” para comprender las incidencias e impactos, derivados de la convergencia de estos dos sistemas en la definición de la concepción y estructuras requeridas, para la instalación del mencionado “Plan de Educación Ambiental”.

Abordar en estos términos la convergencia: SINA ↔ Sistema Educativo Nacional, permite comprender la complejidad conceptual y estratégica de la EA y, en su momento, de las apuestas y retos para su incorporación en el desarrollo institucional y territorial del país. Entendiendo que la identidad y el rol de los CIDEA, desde sus orígenes, son portadores de: *elementos de concepción* del SINA, que los proyecta como mecanismos de coordinación intersectorial, por ende, integradores de la diversidad de instituciones y organizaciones, asociadas a las acciones del tema en el territorio; y, a la vez, de *elementos de transversalidad* propia de los retos de incorporación de la EA, en los objetivos, fines, estrategias¹⁷² y metas de la política del Sistema Educativo Nacional, que los ubica como eje de los propósitos de formación para la participación democrática (Constitución de 1991) y los objetivos de construcción de una nueva ciudadanía para el país.

¹⁷² Desde la ubicación de la educación ambiental en los Proyectos Pedagógicos a los que hace referencia el Art. 36 del Capítulo 5, del Decreto 1860 de 1994, orientados a “correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas” [...] del conocimiento y [...] con el fin de preparar para “la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno”, caso particular del ambiente y por ende de la educación ambiental.

Esta doble posición de la EA, en uno y otro sistema, trae implicaciones en la ampliación de los criterios de identidad de estos Comités, así como en la identificación de las dimensiones de su rol en la institucionalización de la EA en Colombia. Es entonces, desde la ubicación de la convergencia de estos dos sistemas, como base de la interpretación histórica de los CIDEA, que la investigación logra diferenciar en el contexto de la *Etapa de Exploración del Programa-MEN*, los cuatro momentos que permiten identificar con mayor especificidad, los eventos y acontecimientos que dan cuenta del origen y los desarrollos de “estos mecanismos”, así como, de las potencialidades para su propia evolución y pertinencia: posibilidades de superación de la “atomización” de la EA y “Coordinación” del tema en el territorio nacional (Proyección). Momentos que se presenta en la Figura 28, en la página siguiente.

Figura 28. Eventos estructurantes y factores transicionales, Etapa de Exploración del Programa de Educación Ambiental: Contexto general para la historicidad de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental en Colombia.

MOMENTO 1: 1992 - 1993

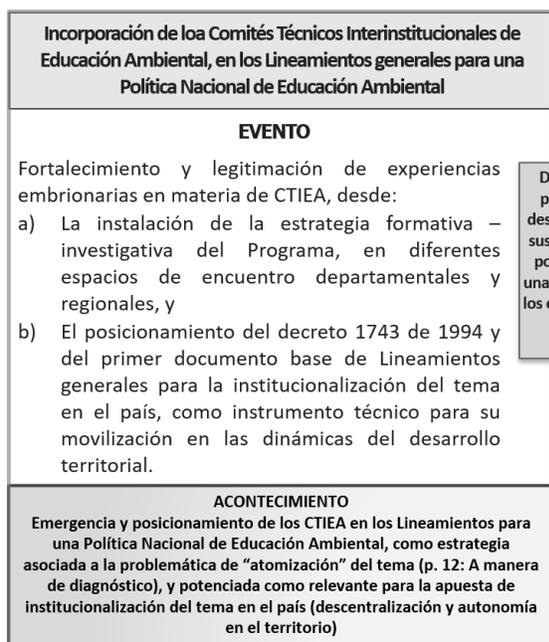
<p>Emergencia de los Comités Técnicos Interinstitucionales (CTI) del Consejo Nacional Ambiental (CNA), como nicho connatural de los CIDEA</p>
<p>EVENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de un gran número de mecanismos “organizativos” en las dinámicas de la Planeación y la Gestión Nacional, orientados en su momento a la inserción de las políticas públicas en el territorio: Desde la búsqueda de instancias, para la concertación, pertinentes a las intencionalidades de interacción de los ámbitos nacionales y locales. Identificación de un número importante de experiencias significativas y de actores sociales, relacionados con la educación ambiental y con los escenarios de trabajo (institucionales, organizacionales, y otros); reconocidos como gérmenes de mecanismos organizativos y de trabajo colectivo en el territorio: Desde el encuentro con el terreno concreto de la acción y la reflexión. Identificación precisa del mecanismo pertinente para los propósitos de organización y coordinación de la educación ambiental, en la propuesta de estructura del SINA, al igual que para las necesidades de desatomización del tema en el país: Desde la revisión y reinterpretación del marco estructural, funcional y
<p>ACONTECIMIENTO</p> <p>Emergencia del Consejo Nacional Ambiental (CNA) como referencial mayor y nicho de los CTIEA (futuros CIDEA)</p>

MOMENTO 1: 1993 - 1994

<p>Emergencia y formalización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental en el marco del Decreto 1743 de 1994.</p>
<p>EVENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación de elementos estructurales para avanzar en el planteamiento del que hasta ahora parece haber sido el preliminar de un “sistema de organización” de la educación ambiental en el territorio; a partir de la estructura prevista para la organización del SINA (ley 99 de 1993) y la correspondiente al recién modernizado sistema educativo (ley 115 de 1994). Ubicación de los CTIEA en el mencionado “Sistema preliminar” como mecanismos de convergencia entre el sector educativo y el sector ambiental para la coordinación de actividades asociadas al tema en el territorio (posible factor de origen de un nuevo sistema: el Sistema Nacional de la Ed. Ambiental en Colombia)
<p>ACONTECIMIENTO</p> <p>Incorporación de los CTIEA en el Decreto 1743 de 1994. Instrumento político que en este momento histórico los ubica como entes coordinadores de “las acciones intersectoriales e interinstitucionales en este campo, a nivel territorial” (Presidencia de la República, 1994, art. 12) en el marco de la convergencia del sistema ambiental y el sistema educativo.</p>
<p>Emergencia del preliminar de un “sistema de organización de la EA”, que ubica a los CTIEA (homologados en la Figura 23, con los CTCAET) como los mecanismos de desatomización de la E.A. en los diferentes niveles y ámbitos del desarrollo del país.</p>

Emergencia: “CTIEA” como espacios de organización y realización de actividades, educativo – ambientales, “apoyos técnicos/financieros acciones concretas”.
Gérmen del Concepto de Coordinación

Continúa en la página siguiente →

MOMENTO 3: 1994 - 1995**MOMENTO 1: 1993 - 1994****A DESTACAR**

Desde estos cuatro momentos, identificados en la etapa de Exploración del Programa (MEN) como relevantes para la historia de los CIDEA, el Decreto 1743 de 1994 y los Lineamientos Generales para una Política Nacional de EA, se constituyen en dos acontecimientos centrales para la EA en Colombia, a partir de los cuales la idea inicial de un “Plan Nacional de EA” expresada en el Plan de Desarrollo Revolución Pacífica (1990-1994), se redimensiona desde los nuevos marcos de desarrollo del país (Constitución de 1991), y por ende desde las nuevas apuestas técnico-políticas para el tema, planteadas en la Ley 99 y la Ley 115 de 1994: Cambio fundamental de la idea “Plan” a la proposición de los mencionados “Lineamientos”.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

En este contexto el equipo de profesionales del Programa de Educación Ambiental del MEN (*Programa-MEN*), viene a desempeñar un papel importante en la introducción de la “indagación-investigación”, como un ejercicio permanente de exploración para la lectura crítica del contexto institucional y territorial, así como para sus proyecciones en la construcción del diálogo requerido entre el nivel nacional y las dinámicas asociadas a la EA en el ámbito local. Visto así, es específicamente en esta *Etapa de Exploración* que el *Programa-MEN* logra ubicar al SINA como el nicho connatural de los CTIEA (futuro CIDEA) e iniciar la incorporación de estos comités en los instrumentos técnico-políticos, construidos a partir de las dinámicas del desarrollo de la EA, por efecto de las recién creadas, Ley 99 de 1993 y Ley 115 de 1994 (convergencia MEN-SINA).

Este planteamiento, desde la revisión de la documentación y el ejercicio de observación propio del proceso de investigación, permite ver en esta Etapa los primeros indicios de avance en la formalización y en el reconocimiento de “experiencias” identificadas en el territorio como posibles

“observatorios” CIDEA. Iniciando así un camino de legitimidad¹⁷³ para las apuestas políticas y para las propias experiencias en el territorio. Aspecto que permite también identificar avances en el concepto y las prácticas de participación, en materia de educación ambiental (EA) en Colombia. Lo cual influye en el redimensionamiento de la estrategia formativa del *Programa-MEN*, aún en definición en esta etapa, y de su proyección en las capacidades técnico-políticas que adquiere su equipo de trabajo, para:

- a. La interpretación de la dinámica de estos Comités y la identificación de necesidades de lectura crítica de las experiencias locales reconocidas como ‘embrionarias’ del CIDEA, para el fortalecimiento de su relación dialógica con el propio territorio y con el nivel nacional.
- b. La emergencia de la “indagación-investigación” como uno de los ejes requeridos, no sólo para la exploración del contexto, por parte del nivel nacional, sino también, para la calidad de sus procesos de acompañamiento a la formación de los actores institucionales-organizacionales CIDEA, para sus propias lecturas e intervenciones en el territorio.

Se fortalece así, una “plataforma interactiva” importante para la mencionada estrategia formativa, y para la futura construcción de instrumentos técnico-políticos, en el campo de la educación ambiental y la política pública, desde los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995), como se verá en las etapas posteriores de esta historia.

5.2. Etapa de Profundización del Programa (1996-2001/2002): Momentos “clave” para la Continuidad de la Historia y Evolución de los CIDEA

5.2.1. Antecedentes

Desde los propósitos de continuidad de la historia de los CIDEA y teniendo en cuenta que la *Etapa de Profundización* del Programa emerge en el año de 1996, dejando ver: un bagaje contextual, conceptual y estratégico transferido a los denominados *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995), y la instalación del Proyecto “*Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica, en zonas rurales y pequeño-urbanas del país*”¹⁷⁴ — en adelante se identificará como *Proyecto Matriz del Programa*— (MEN, 1996b), ubicado como eje fundamental de los desarrollos y proyecciones de esta etapa (1996-2001/2002), se presentan aquí los antecedentes que sirven de base para la identificación de los referentes históricos que acompañan el origen y la contextualización de este *Proyecto*, así como los aspectos que, en su desarrollo, permiten identificar elementos relevantes para la evolución de los CIDEA en esta etapa.

¹⁷³ Esta legitimidad, radica en el posicionamiento del contexto como factor movilizador de la interacción entre el nivel nacional y territorial, a partir de la importancia que adquiere el ejercicio dialógico del *Programa* con el territorio, a través de sus ejercicios de indagación-formación, en contexto.

¹⁷⁴ Este Proyecto es mencionado en los materiales y publicaciones que hacen parte de la Base Documental del Programa y en los informes consolidados del Programa, así como en el Informe Evaluación Ex post del Programa Ambiental, Sistema Nacional Ambiental -SINA I. Informe Final. (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial -MAVDT y Departamento Nacional de Planeación - DNP. 2010).

Este *Proyecto* tuvo sus orígenes en el periodo comprendido entre 1991 y 1992/1993, en las negociaciones establecidas entre el gobierno colombiano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)¹⁷⁵ para la obtención de empréstitos externos orientados al fortalecimiento de las apuestas estratégicas del Plan de Acción Forestal para Colombia (PAFC)¹⁷⁶. Empréstitos cuya gestión tardó aproximadamente dos años (1992-1994); tiempo en el cual el país tuvo grandes avances técnico-políticos, en cuanto al ambiente y a la educación se refiere (Constitución Política Nacional de 1991).

Es en este contexto, que en el año de 1994, una vez creado el Ministerio del Medio Ambiente (Ley 99 de 1993), los recursos financieros de los mencionados créditos dan lugar al Programa Ambiental y de Manejo de Recursos Naturales (PAMRN) (fortalecimiento del Sistema Nacional Ambiental SINA - Fase I), que incorpora al mencionado *Proyecto* en su *Componente de Capacitación*¹⁷⁷, *Subcomponente de educación ambiental de niños* (BID, 1993, p. 15); y que en el año de 1995, bajo la administración del Ministerio del Medio Ambiente, se da lugar a la preparación de las acciones técnico-financieras requeridas para el inicio de su ejecución (mayo de 1996) bajo la responsabilidad del *Programa-MEN*.

Es entonces, durante este periodo de preparación que se hace evidente el impacto del largo proceso de gestión del empréstito BID-BIRF (en relación con la celeridad de los cambios políticos en el país) en la pérdida de vigencia de la concepción y proyecciones iniciales del *Proyecto* negociado en 1992¹⁷⁸ y, en consecuencia, la necesidad inminente de su redimensionamiento y adecuación al nuevo contexto de las políticas, ambiental y educativa del país (enmarcadas en el cambio constitucional, 1991); desde lo cual el *Programa-MEN*, ya presente en el territorio, se constituye en el escenario fundamental, para los propósitos de reformulación estructural del *Proyecto* que en este momento se posiciona como “matriz” para los propósitos y desarrollos del *Programa*.

En el marco anterior, los instrumentos técnico-políticos que soportan la propuesta educativo-ambiental del *Programa-MEN*, para ese momento, tales como: el Decreto 1743 de 1994, los *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental*, y las dinámicas de capacitación-formación que acompañan el *Programa*, para su instalación en el territorio (experiencias embrionarias, identificadas en la *Etapas de Exploración - Proyectos Ambientales*

¹⁷⁵ Créditos: BID (7 774/OC-CO y 910/SF-CO), y BIRF (No. 6 3692-CO).

¹⁷⁶ Este Plan fue aprobado en 1989 por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) (2429), como orientador de las actividades forestales del país, en el propósito de “evitar la destrucción de los bosques, elevar la contribución del sector forestal al desarrollo económico y atenuar la pobreza de las comunidades dependientes de estos recursos” (García, 1990). <https://www.minambiente.gov.co/index.php/component/content/article?id=426:plantilla-bosques-biodiversidad-y-servicios-ecosistematicos-21>

¹⁷⁷ Véase documento: Colombia “Programa Ambiental”. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=446097>

¹⁷⁸ El proyecto fue aprobado a través del empréstito para, incorporar la dimensión ambiental en la educación primaria y secundaria de manera práctica e interdisciplinaria a través de la enseñanza de conceptos ambientales y la ejecución de pequeños proyectos ambientales educativos. (Banco Interamericano de Desarrollo - BID, 1993, p. 15)

Escolares PRAE y CIDEA, Figura 27), entran a tomar parte un papel movilizador de concepciones, visiones, planteamientos estratégicos y propósitos de proyección —instalados en las realidades ambientales— y, por ende, en las apuestas participativas indispensables para el fortalecimiento de la EA en el desarrollo territorial del país.

La anterior dinámica permitió no sólo resignificar el *Proyecto Matriz*, sino además redimensionar su propuesta inicial de EA para la educación formal (objeto central del Proyecto aprobado por el BID; posicionando las bases conceptuales, contextuales y proyectivas de la estrategia PRAE¹⁷⁹, como ejes de orientación del proceso formativo requerido para el *Proyecto Matriz del Programa* y, por ende, para el fortalecimiento de los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995), en el desarrollo institucional de la educación, en los ámbitos locales del territorio. Esto aparece claramente señalado en el informe: Evaluación ex-post del Programa Ambiental, SINA I (Informe Final), cuando afirma que:

Aunque el documento del programa (BID, 1993) no lo contemplaba específicamente, el apoyo a los PRAES, una propuesta de proyecto pedagógico en proceso de institucionalización al momento de la formulación del SINA I, era el mecanismo lógico para apoyar la incorporación de la dimensión ambiental en la educación escolar básica. Se esperaba institucionalizar la dimensión ambiental dentro de la educación básica primaria y secundaria a nivel nacional con los consecuentes impactos sobre las actitudes y comportamientos de los jóvenes y su efecto multiplicador a toda la población (Ministerio del Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2010, p. 89).

Lo anterior en razón a que ya para ese momento, la Estrategia presentaba intencionalidades claras, para: a) la superación del activismo y el espontaneísmo en las acciones asociadas a la EA formal, b) la consolidación de procesos formativos para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades del país, tal como se puede constatar en los Lineamientos generales antes mencionados (MEN, 1998, p. 29); y c) la transformación de una de las problemáticas más críticas para el avance del tema, identificadas en la *Etapa de Exploración* del Programa de Educación Ambiental (MEN, 1992;1996a), como es la que hace referencia a: “la carencia de conceptualización clara del “por qué” y el “para qué” se hace educación ambiental y el desconocimiento de concepciones pedagógicas y didácticas que iluminen los procesos y actividades que se realizan en materia de educación ambiental” (MEN, 1998, p. 12).

¹⁷⁹ Esta estrategia estaba incluida ya, en los Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental, como la estrategia número 2 denominada: Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal y no formal; numerales 2.1 y 2.1.1. inclusión en los currículos (educación básica, media y superior) e implementación y fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE.

En este contexto la Estrategia de formativa del *Programa*, instalada ya en el territorio a partir de un “pilotaje” conformado por un núcleo de experiencias institucionales del sector formal de la educación¹⁸⁰ —embrionarias para los retos de los PRAE— se ubica como el eje dinamizador de la implementación del *Proyecto Matriz del Programa* (1996-2001) a través de sus apuestas: a) conceptual (visión sistémica del ambiente; b) contextual (lectura crítica de realidades ambientales); y c) proyectiva (empoderamiento de educadores para la incorporación de la dimensión ambiental en el “currículum” de los PEI)¹⁸¹, así como su enfoque pedagógico-didáctico (conocimiento significativo); y su carácter interdisciplinario y transversal (diálogo de saberes).

La ubicación de esta estrategia como base de la instalación del *Proyecto* en el ámbito local y regional, se constituye entonces, en un marco pertinente para los propósitos de formación de los PRAE, en lo concerniente a la comprensión de sus realidades de contexto: interpretación de problemáticas ambientales y construcción de una mirada transformadora que, desde los Lineamientos orienta la institucionalización de la EA en Colombia; lo cual destaca Manuel Rodríguez Becerra¹⁸² en su artículo “*Maestros del medio ambiente*” cuando relata que:

[...] durante los quince años que lleva en su empeño, el profesor Araque ha utilizado el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como instrumento estratégico para convocar el trabajo y la creatividad de los alumnos y docentes de los establecimientos educativos del municipio, así como de los líderes comunitarios, padres de familia y concejales, en torno a la protección de Sisavita¹⁸³(Rodríguez, 2009).

A partir de lo expuesto, se reconoce que la propuesta formativa del *Programa-MEN* ha sido la base, no solo para el desarrollo de los PRAE en el país, sino, como se verá más adelante, para el de las demás Estrategias de los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental* (MEN, 1995), incluyendo la que hace referencia a los CIDEA. Esto, en razón a su enfoque investigativo que ubica: “la intervención en el terreno como la acción concreta para resolver una situación o problema” (Torres-Carrasco, 2002, p. 160) y, por lo tanto, eje central de la lectura crítica del contexto; y el trabajo pedagógico-didáctico, como un “motor” de la relación dialógica: participación ↔ apropiación, establecida entre el nivel nacional y territorial, desde sus orígenes.

¹⁸⁰ Este núcleo fue identificado en la primera Etapa del Programa (1992-1996) como fuente de exploración contextual de la instalación del Programa en “lo local” y estuvo conformado por cinco experiencias provenientes las instituciones educativas: 1) Colegio Fernández Guerra (municipio Santander de Quilichao, departamento del Cauca); 2) Colegio Tomás Herrera Cantillo (municipio de Peñoncito, departamento del Magdalena), 3) Colegio Siglo XXI (municipio del Tambo, departamento de Cauca), 4) Colegio Alberto Álzate Patiño (municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba); 5) Colegio Niño Jesús (municipio de Pasto departamento de Nariño).

¹⁸¹ Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que hace referencia la Ley 115 de 1994. Instalados en todos los establecimientos educativos del país, de acuerdo con las condiciones sociales, económicas y culturales de sus propios contextos, en el marco de los fines de la educación.

¹⁸² Manuel Rodríguez-Becerra es profesor de Política Ambiental en la Universidad de los Andes, Bogotá, presidente del Foro Nacional Ambiental. Primer ministro del Medio Ambiente de Colombia (1993-1994).

¹⁸³ Sisavita es un Parque Natural Regional, ubicado en la Unidad Biogeográfica de Santurbán, entre los departamentos de Norte de Santander y Santander-Colombia.

Lo anterior, desde esta investigación, va a tener una incidencia directa en la instalación de estos Comités como espacios de reflexión y acción, y en la formación para el rol de sus actores en la gestión de la EA (interinstitucional e intersectorial).

5.2.2. Momentos “Clave” para la Historicidad de los CIDEA

Como se puede deducir del marco de antecedentes, la entrada de los CIDEA a la *Etapa de Profundización del Programa-MEN* viene precedida del “Pilotaje”, instalado a partir del reconocimiento de algunas experiencias significativas para sus desarrollos; desde sus posibilidades de “convocatoria y organización” de actores (institucionales-organizacionales y otros), asociados a la EA en el territorio, para la realización de acciones conjuntas en el campo de la EA. En este marco, dos momentos permiten registrar la emergencia de aspectos relevantes, para avanzar en la caracterización y comprensión de las proyecciones de los CIDEA, teniendo en cuenta sus orígenes y evolución. El primero, enmarcado en la implementación del *Proyecto Matriz del Programa*; y el segundo, contextualizado en el redimensionamiento de estos, como espacios-mecanismos¹⁸⁴ de participación, para la gestión técnica del tema, en el territorio.

5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999) Implementación del Proyecto: Incorporación de la Dimensión Ambiental en Áreas Rurales y Pequeño Urbanas del País (MEN-BID)

Es en el marco de este *Proyecto matriz*, posicionado como el eje del ‘quehacer’ formativo, de gestión y de proyección del *Programa-MEN* para la implementación de los *Lineamientos para la Política de Educación Ambiental* que, mientras los PRAE salen de su experiencia de “pilotaje” y se ubican como columna vertebral del mismo, que los CIDEA, paralelamente —desde su propio “pilotaje”¹⁸⁵— continúan avanzando en la instalación de sus dinámicas educativo-ambientales. Visto así, se perfilan, como los espacios de “coordinación interinstitucional” a los cuales se hace referencia en los mencionados lineamientos (MEN, 1995); pero sobre todo, como ‘espacios de encuentro’, según lo señala el CIDEA del departamento de Antioquia en su biograma (2008), cuando afirma que “el Comité tiene su razón de ser en tanto implica la economía en las dinámicas de EA, como un lugar visible de encuentro, información y comunicación” (MEN, AECI, y UDFJC, 2008, p. 103)¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Las expresiones “espacios-mecanismos” son utilizadas “indistintamente” en la documentación y materiales que fueron la base de la construcción de esta narrativa histórica para hacer referencia a este “tipo de colectivos”, que en su evolución se van perfilando en el territorio como los futuros CIDEA.

¹⁸⁵ La experiencia de “pilotaje” para los CIDEA se implementa inicialmente, en los departamentos de Antioquia, Cauca, Córdoba, Magdalena, Nariño, Risaralda, y Valle del Cauca.

¹⁸⁶ Esta referencia está relacionada con el Proyecto “Fortalecimiento al Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental En Colombia” (C/5938/06), de la Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI, cuyo objeto estuvo relacionado con la sistematización de dos experiencias (Antioquia y Córdoba) realizadas en etapas anteriores.

Evento 1: Aproximación de los CIDEA a la estrategia formativa de los Proyectos Ambientales Escolares, eje central de las intencionalidades del Proyecto. 1996-1997

En este contexto emerge entonces, un proceso de reconocimiento de los actores institucionales-organizacionales —relacionados con la EA— y de sus dinámicas de interacción en el ámbito local del territorio; lo cual contribuye en su identificación como colectivos/escenarios “clave” en el diálogo interinstitucional que acompaña “su razón de ser” para el abordaje del tema en el territorio. Desde la mirada de esta investigación, ellos emergen aquí como *precursores* de los CIDEA en el marco del SINA. Esto último, se contextualiza en una de las funciones del Consejo Nacional Ambiental orientada a la designación “de los Comités intersectoriales responsables de adelantar tareas de coordinación y seguimiento” en temas específicos de la política ambiental; lo cual, para el caso particular, sirve de marco para los comités relacionados con el tema de la EA (Art. 14, numeral 5. Ley 99 de 1993).

Teniendo en cuenta la dinámica planteada, el *Programa-MEN* asocia estos actores a su estrategia de “capacitación-formación” de los PRAE (objeto del *Proyecto Matriz*) y particularmente, a los delegados de las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR), de las Secretarías de Educación Departamentales (SED) y de las Universidades Regionales. Todos ellos, considerados en este momento, relevantes para: la *gestión técnica y financiera* requerida en el acompañamiento del proceso de institucionalización de los PRAE en el ámbito local del país; y la *apropiación de los aspectos contextuales y conceptuales* propios de la estrategia, con miras a fortalecer técnica y pedagógicamente, la institucionalidad educativa y ambiental, para la sostenibilidad del mencionado *Proyecto* en el desarrollo institucional y territorial de los 14 departamentos¹⁸⁷ incorporados en su proceso de implementación.

Evento 2: Ampliación y resignificación del pilotaje: “Experiencias Significativas CIDEA” (1997-1999)

El “pilotaje”-CIDEA, centrado hasta este momento en siete experiencias instaladas en los departamentos de: Antioquia, Córdoba, Quindío, Risaralda, Nariño, Magdalena y Valle del Cauca, identificadas y acompañadas en la *Etapas de Exploración* del *Programa-MEN* (1992-1996), se amplía a los 14 departamentos para su posicionamiento en las dinámicas institucionales de cada uno de sus contextos departamentales¹⁸⁸, como un eje de fortalecimiento técnico y financiero del *Proyecto matriz*, y a la vez, generador de acciones y reflexiones derivadas de su rol en sus

¹⁸⁷ Amazonas, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Chocó, Córdoba, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca.

¹⁸⁸ Estas experiencias CIDEA fueron muy importantes en la definición y gestión de los convenios: Ministerio de Educación Nacional-Corporaciones Autónomas Regionales y secretarías de Educación Departamentales, instrumentos que han sido fundamentales para la gestión interinstitucional e intersectorial, y el diálogo permanente entre los ámbitos nacional y territorial, requeridos para la sostenibilidad de los procesos de educación ambiental en el país.

correspondientes escenarios “interinstitucionales”. Estos últimos, reconocidos, como espacios - “clave” para la gestión y la movilización de la EA en el territorio.

En esta etapa del *Programa-MEN* los CIDEA avanzan en el redimensionamiento de su rol, desde los retos que les va señalando el *Proyecto* para el fortalecimiento de su gestión en el territorio y, por ende, de la capacidad de apropiación del mismo, no solamente por parte de la institucionalidad, sino también, por parte de las dinámicas participativas locales instaladas en sus realidades ambientales y educativas, en el marco de los propósitos de institucionalización de la EA (políticas nacionales y territoriales). Todo lo cual se hace evidente, en el documento testimonial de uno de los integrantes del CIDEA del departamento de Norte de Santander, cuando en referencia al impacto del *Proyecto* plantea:

[...] los años 1996 a 1998 se convierten en un periodo importante para el trabajo interinstitucional; el cual se formaliza a través de la expedición de la ordenanza departamental No. 036 del 18 de septiembre de 1996 que [...] crea el Comité Interinstitucional de Educación Ambiental CIDEA [...] se inicia aquí, un camino de formación conceptual y organizativa que determina las bases de un trabajo conjunto y sistemático, orientado a consolidar equipos de dinamizadores ambientales, a cualificar actores CIDEA y a hacer visible una propuesta de educación ambiental en el departamento Norte de Santander (M.J. Uribe, comunicación personal, abril 05 de 2013).

Esta consideración, deja ver que la valoración de la “legitimidad” del rol de estos CIDEA no está dada sólo por la definición que ellos obtienen de los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental*, que en sus metas, los reconoce como la estrategia para “superar la ‘atomización’ de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la educación ambiental” (MEN, 1998, p. 29), sino, esencialmente, por las dinámicas de interacción que estos comités logran instalar en sus escenarios locales, las cuales se perfilan como posibilitadores de la ampliación de sus potencialidades en comunicación y participación.

El planteamiento anterior, se amplía y precisa en el trabajo de Alain Boutet (2010), cuando afirma que en Colombia, con los CIDEA “existe la posibilidad de integrar la educación ambiental en la planificación del desarrollo” (p.167); lo cual de acuerdo con el autor, plantea exigencias de “consulta, concertación y participación efectivas”; ya que “dichas exigencias revisten una dimensión comunicacional importante y le dan un alcance sociopolítico a los CIDEA, como catalizadores de cambio frente a la cuestión ambiental” (CORANTIOQUIA y MEN, 2010).

5.2.2.2. Momento 2: (1999- 2001). El Redimensionamiento de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental, como Mecanismos-Escenarios de Participación para la Gestión del Tema en el Territorio

En el contexto anterior, una vez finalizadas las acciones de la Fase I del *Proyecto* en el año 2000¹⁸⁹, estos comités se manifiestan con mayor claridad, mostrando avances en el posicionamiento de la EA, tanto en sus escenarios institucionales, las instituciones delegatarias que los conforman, como en su propio escenario de interacción, las Mesas de trabajo interinstitucional instauradas por ellos, a partir de la contextualización de sus dinámicas en las Políticas ambientales y educativas que, en ese momento, sirven de marco para sus proyecciones hacia la incorporación de la EA en los instrumentos técnico-políticos que orientan el desarrollo territorial como se verá en la Tabla 20.

Son estas Mesas interinstitucionales, fortalecidas desde su asociación con la estrategia formativa PRAE, Fase I del *Proyecto*, y posibilitadoras de acciones para la entrada de “procesos secuenciales y de aprendizaje constante, a los colectivos conformados por los CIDEA en el país” (MEN, AECI y UDFJC, 2008, p.268), las que se fueron consolidando como espacios de “reflexión y acción” de estos comités, tal como se puede ver en el evento que se presenta a continuación:

Evento 1: Emergencia de mecanismos e instrumentos asociados al reconocimiento y organización de los CIDEA para su instalación y proyecciones en los ámbitos de su quehacer en el territorio. 1999-2000

La dinámica instalada por *las Mesas de trabajo interinstitucionales* en esta etapa, señala un hecho a destacar, desde esta investigación para la trayectoria histórica de estos comités, como es la producción de instrumentos políticos, como: ordenanzas, decretos, y resoluciones, para la formalización técnico-política de los CIDEA y, a la vez, para el fortalecimiento de lo que algunos de ellos denominaron “planes de trabajo”, “planes de acción” y “planes operativos” orientadores de sus actividades educativo-ambientales en el territorio. Todos contruidos desde los intereses de los actores asociados al tema, y, en el contexto de las dinámicas políticas propias de sus ámbitos locales-departamentales. Estos instrumentos sirvieron para resignificar y ampliar el carácter interinstitucional del cual ya eran portadores los comités, en el marco de la realización de acciones de “coordinación”, como se pudo ver en la etapa anterior del *Programa-MEN*.

Para este momento, los CIDEA ya cuentan con un acervo de experiencias que los catapulta como *mecanismos-escenarios* para los horizontes de gestión del tema, y, en consecuencia, para los intereses de los *Lineamientos* en lo concerniente a la institucionalización de la EA en Colombia. Desde aquí la dinámica participativa de los CIDEA, se visibiliza como factor importante de organización, coordinación y gestión del tema en el territorio, con algunos “signos” de autonomía

¹⁸⁹ Informe Ejecutivo del *Proyecto matriz* “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño-urbanas del país”. En: Evaluación Ex post del Programa Ambiental, Sistema Nacional Ambiental - SINA I. Informe Final. 2010. Bogotá D.C., Colombia: Consorcio OTS/AP&A.

que se evidencian en la diferenciación del carácter de los instrumentos técnico-políticos — producidos por ellos mismos— para su reconocimiento y funcionamiento, en la diversidad de escenarios y ámbitos del desarrollo territorial, en los cuales se encuentran instalados.

Esta dinámica aparece referenciada en documentos producidos por algunos CIDEA, que fueron convocados para acompañar los desarrollos de la Fase I del *Proyecto Matriz del Programa*; los cuales se toman como ejemplo, para ampliación de este planteamiento en la Tabla 20.

Tabla 20. Instrumentos políticos producidos por los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), para su reconocimiento, funcionamiento y proyecciones.

Dpto.	Instrumento Político			Ámbito/ Autoridad Emisora	Documentos Consultados
	Carácter/ Jerarquía	Número/ Año	Disposición		
Norte de Santander	Ordenanza	036 de 1996	Creación del Comité Técnico Intersectorial de Educación Ambiental CIDEA. Departamento de Norte de Santander	Departamental / Asamblea Departamental	Gobernación de Norte de Santander. Secretaría de Educación Departamental (SED) y Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental (CORPONOR). (2009). <i>Plan Departamental de Educación Ambiental 2008-2013</i> . Cúcuta, Colombia: Convenio SED-CORPONOR. Documento impreso, p. 9. (Base documental del Programa):
Risaralda	Primera Ordenanza	047 de 1998	“Por la cual se crea el CIDEA en el departamento de Risaralda”	Departamental / Asamblea Departamental	Gobernación de Risaralda-Corporación Autónoma Regional de Risaralda. (2005). <i>Plan Decenal de Educación Ambiental de Risaralda 2005 - 2014</i> . Pereira, Colombia: CIEAR-Gobernación de Risaralda.
	Segunda Ordenanza	006 de 1999	“Por la cual se reorganiza el CIDEA en el departamento de Risaralda, creado por Ordenanza 047 de diciembre 10 de 1998”	Departamental / Asamblea Departamental	
<i>Implicaciones del carácter del instrumento adoptado para el reconocimiento político y el posicionamiento del CIDEA en los ámbitos departamentales del territorio.</i>					
Estos departamentos funcionan en unos ámbitos de producción instrumental diferentes a los demás que aparecen registrados en esta tabla. Ellos apuntan a que la educación ambiental tenga mayores posibilidades de posicionamiento en lo político, en lo técnico, en lo financiero, e incluso en lo administrativo. Esto en razón a que sus instrumentos: ordenanzas, son de una jerarquía superior a la de los decretos y las resoluciones, puesto que son promulgadas por las Asambleas Departamentales, concebidas constitucionalmente como “corporaciones político-administrativas” [...], escenarios colectivos “[...] de elección popular”, y con capacidad para “[...] ejercer control político sobre la administración departamental” (Constitución Política de Colombia 1991, 2012, Art. 299. p 120); lo cual posiciona los espacios, los instrumentos y las decisiones de los CIDEA, en un ámbito mayor que favorece su legitimación formal en los escenarios políticos.					
Quindío	Decreto	504 de 1997	Creación del Comité Técnico Interinstitucional Departamental de Educación Ambiental CIDEA	Gobernación Departamental **	Omar Quintero (Secretaría de Educación Departamental), comunicación personal, 10 de abril de 2013.
<i>Implicaciones del carácter del instrumento adoptado para el posicionamiento y reconocimiento político del CIDEA en los ámbitos departamentales del territorio.</i>					

Continúa en la página siguiente →

<p>Este departamento funciona en un ámbito de producción instrumental, con alcances más reducidos, ya que la figura de decreto es reconocida en el sistema nacional de la función pública, como un “acto administrativo [...], con contenido normativo reglamentario” (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2021, p. 2) cuyo lugar en la jerarquía normativa, es inferior a la constitución de 1991 y a las leyes. Lo que para el caso particular -decreto departamental-, toma un carácter altamente administrativo, ya que fue proferido directamente por el Gobernador; quien es reconocido constitucionalmente como el “jefe de la administración seccional y representante legal del departamento” (Constitución Política de Colombia 1991, 2012, p 123) y, por tanto, sus decisiones están supeditadas a la Asamblea Departamental. Lo cual, limita el espectro de acción técnica y financiera del CIDEA y afecta considerablemente sus posibilidades de posicionamiento político en el territorio (vulnerabilidad en lo político para la toma de decisiones).</p>					
Córdoba	Resolución	0004087 de 1995	Mediante la cual se institucionaliza el CIDEA de Córdoba	Departamental / Gobernación	Ministerio de Educación Nacional (MEN), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). (2008). Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia”. p. 47-48.
Valle del Cauca	Resolución	867-30 de 1998	Creación y conformación del CIDEA Valle del Cauca	Departamental / Sectorial - Secretaría de Educación Departamental	Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental del Valle del Cauca. (2008). Lineamientos Generales de Política de Educación Ambiental para el Valle del Cauca. [Versión Digital Foxit Reader]. Santiago de Cali, Colombia: p. 34.
<p><i>Implicaciones del carácter del instrumento adoptado para el posicionamiento y reconocimiento político del CIDEA en los ámbitos departamentales del territorio</i></p> <p>Estos dos departamentos funcionan en unos ámbitos de producción instrumental, con alcances aún más reducidos que los del departamento del Quindío; puesto que las resoluciones son consideradas como “[...] actos administrativos producidos, por regla general, por los órganos del poder ejecutivo, y por regla de excepción, por las autoridades legislativas, judiciales o de las entidades autónomas e independientes e incluso por los particulares, cuando les hubiere sido atribuidas funciones administrativas [...]” (Fernández, 2015, p. 173, citando a Santofimio) y están pensados para la resolución de temáticas muy concretas, relacionadas con las funciones específicas de la jurisdicción y las competencias del ente que las emite. Aspecto este, que: 1) en el caso del departamento del Valle del Cauca: resolución emitida por la Secretaría de Educación Departamental, restringe al CIDEA en una jurisdicción y ámbito estrictamente sectorial (educativo); limitando mucho más las posibilidades de acción del CIDEA en lo técnico, en lo financiero y, por supuesto, en lo político; haciéndolo altamente vulnerable para la legitimación de sus acciones, propuestas y proyecciones, y 2) en el caso del departamento de Córdoba, a pesar de que la resolución es emitida por el Gobernador presenta el mismo carácter restrictivo de la resolución del departamento del Valle del Cauca, es decir, el CIDEA queda reconocido y ubicado en el marco de funciones específicas, relacionadas con las competencias y responsabilidades directas del Gobernador, para la resolución de una problemática específica (vulnerable en su legitimación).</p>					
Antioquia	<p>No registra ningún instrumento formal para su reconocimiento, ni para la legitimación de sus dinámicas, producciones y proyecciones, en su ámbito de acción territorial. Los miembros del Comité consideran que no es necesario tenerlo, puesto que la educación ambiental hace parte del Plan de Desarrollo Departamental. En el 2006, el CIDEA de Antioquia asume el reto de formular el Plan Departamental de Educación Ambiental, el cual es acogido por Planeación Departamental y en el 2007 es presentado a quienes orientan y aspiran orientar las administraciones locales para que lo incluyan los programas de gobierno y planes de desarrollo. (MEN, AECI y UDFJC, 2008 p. 51)</p>				<p>Ministerio de Educación Nacional (MEN), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). (2008). Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia”. p. 49-51 (MEN y MMA, 2003c) Documento Memoria Mesa Nacional “La Educación Ambiental y el Desarrollo Regional”.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del Programa-MEN, construida para la investigación, y documentos testimoniales.

*Nota.** Las Asambleas Departamentales son corporaciones públicas, de carácter político-administrativo, que dado su responsabilidad legislativa, emite ordenanzas de obligatorio cumplimiento en su jurisdicción territorial (departamento).

**** Las Gobernaciones Departamentales son entidades administrativas / ejecutivas, del orden territorial. Emiten, entre otras, decretos (normativas), y Resoluciones para el cumplimiento de disposiciones propias de su carácter.

La disimilitud de ámbitos y niveles de organización territorial, desde los cuales estos CIDEA han gestionado sus instrumentos técnico-políticos, deja ver que sus criterios para la toma de decisiones, se aproximan más a sus posibilidades inmediatas de negociación y concertación —mediadas por las dinámicas políticas, propias de sus contextos territoriales— que a las que racionalmente enmarcan la formalidad de las estructuras de planeación del sistema político-administrativo nacional-territorial, como se pudo ver en la tabla 20.

Lo anterior, desde la mirada de la investigación corresponde en este momento, a la singularidad que acompaña los desarrollos locales en los que ellos se instalan y desde los que abren camino para la legitimidad de sus acciones y la potenciación de su “razón de ser”. Esto se observa también, en la organización que cada CIDEA departamental define para su funcionamiento; confirmando así: el empoderamiento de sus “Mesas de trabajo interinstitucional”, como evidencia de autonomía para la toma de decisiones y de legitimación de sus acciones en lo local; y sus capacidades para seguir configurándose como “mecanismos clave”, para la inclusión de la EA en la gestión y la planeación del tema en el país.

Es en el contexto de esta *Etapas de Profundización* que el *Programa-MEN* logra identificar con mayor claridad, la pertinencia de los “espacios-CIDEA” para los propósitos de apropiación de los *lineamientos* en el país; y desde ahí, “la necesidad de un acompañamiento directo y específico para la formación de sus delegados”; tal como aparece señalado en el Documento preparado como propuesta para la Fase II del *Proyecto Matriz* del *Programa* y, presentado en octubre de 2001 al Ministerio del Medio Ambiente, para su negociación con el BID; propuesta a través de la cual se afirma que:

A pesar de que el proyecto logró fortalecer los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental en los doce departamentos como mecanismos de coordinación y organización de las propuestas de educación ambiental para su incorporación en los Planes de Desarrollo, aún se presentan algunas dificultades en su proceso de inclusión [...] resolver esto, requiere por supuesto de un acompañamiento, tanto conceptual como metodológico y estratégico, por parte de [...] los ministerios de Educación y del Medio Ambiente (MEN y MMA, 2001, p. 2).

Esta necesidad formativa, surge del análisis realizado a partir de la observación de las dinámicas concretas de los CIDEA en el territorio (contexto particular) y de la identificación del conocimiento específico que ellos requieren para la toma de decisiones, en cuanto a: la *planeación* y *gestión* técnico-política que, como responsabilidad, les es conferida desde los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental*; y la *apropiación* de los referentes conceptuales, contextuales y estratégicos, indispensables para su avance en la construcción de “marcos dialógicos” pertinentes a su interacción, con los diferentes ámbitos y escenarios del desarrollo

territorial nacional. Esto, reconociendo las potencialidades de sus “mesas de trabajo interinstitucional” y de sus procesos de instalación en el territorio, en lo referente a la importancia de su experiencia participativa y de gestión, para la institucionalización de la EA, en los escenarios de reflexión y de acción de sus ámbitos locales.

5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas: elementos para la comprensión de aspectos relevantes en la caracterización de los CIDEA, desde su posicionamiento explícito como “espacios de coordinación interinstitucional”

En esta *Etapa de Profundización del Programa* de Educación Ambiental del MEN (1996-2001), desde la investigación, se logran confirmar cuatro aspectos relevantes que se ubican en la historia de estos comités, para su caracterización y proyecciones: 1) el marco legal construido en la Etapa de Exploración: Decreto 1743 de 1994 y *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental*; 2) las realidades de la EA identificadas en el territorio nacional; 3) la definición y puesta en marcha de la estrategia formativa del *Programa*, en el marco de la instalación de experiencias relevantes en el ámbito local del territorio: “pilotajes PRAE y CIDEA”; y 4) El Proyecto “Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica en Zonas Rurales y Pequeño Urbanas del País” (MEN- BID/BIRF- MMA).

Cabe destacar aquí que la llegada de este *Proyecto* al país (1995-1996), en el marco de la organización del recién creado SINA y como parte de la nueva dinámica ambiental del país, se constituye en un evento significativo (para lo alcanzado hasta ese momento), en materia de educación ambiental, como es su incorporación en las Leyes: 99 de 1993 (Creación del Ministerio de Ambiente y 115 de 1994 (General de Educación), la expedición del Decreto 1743 de 1994 (además de instituir los PRAE en el país, abre las puertas a la instalación de los CIDEA en las entidades territoriales, en todo el país. Art. 12), y la definición de los *Lineamientos*; lo cual era evidencia de que en el país ya se habían dado pasos importantes para el inicio del proceso de institucionalización de la EA, en el marco de los grandes cambios políticos plasmados en la nueva Constitución colombiana.

Visto así, el *Proyecto* encuentra aquí un “nuevo camino”, no previsto en sus propósitos iniciales (1991-1992); que, aunque planteaba: “la incorporación de la dimensión ambiental en la educación primaria y secundaria de manera práctica e interdisciplinaria [...]”, eran restringidos, pues centraban su atención solamente en “la ejecución de pequeños proyectos ambientales educativos [...]”, así como en la incentivación de “[...] proyectos ambientales iniciados por las escuelas en aspectos tales como: el reciclaje de basura y los pequeños huertos agroforestales” (BID, 1993, pp. 15-16). Esta limitación contrastaba con el nuevo camino que, en este momento presentaba ya, una mirada más amplia en sus apuestas, más sistémica en la comprensión de la problemática objeto de su razón de ser, y con mayores retos en sus alcances e implicaciones, para los cambios requeridos

en la cultura ambiental del país. Por esta razón, la instalación del *Proyecto* (1996), exige entonces su recontextualización y adecuación al nuevo marco político nacional.

En el marco anterior, desde el momento en que el *Proyecto* fue asumido por el *Programa-MEN*, la situación planteada da paso a la generación de un ejercicio técnico, académico y de gestión, orientado a su resignificación contextual¹⁹⁰ y al redimensionamiento de su quehacer formativo y estratégico, en los ámbitos nacional y territorial. Es en el seno de este ejercicio que, la investigación evidencia el salto conceptual y estratégico al que se vio abocado este *Proyecto* en el momento de su llegada al país (1994-1995), que no coincide con el momento en que fue concebido para su negociación (1991-1992), y que está mediado por las nuevas circunstancias técnico-políticas que encuentra en el terreno, en lo concerniente a la nuevas visiones y concepciones de la educación (Ley 115 de 1994), de lo ambiental (Ley 99 de 1993) y, por ende, de la EA (Decreto 1743 de 1994).

La resignificación del *Proyecto*, ligada a estas circunstancias, se realiza desde su inmersión en el campo dialógico establecido por el *Programa-MEN*, entre los *Lineamientos* y las nuevas apuestas técnico-políticas de la EA instaladas en las dinámicas del desarrollo local; teniendo en cuenta, tanto las transformaciones esperadas en los campos ambiental y educativo, como las búsquedas del *Programa-MEN* para el fortalecimiento de las prácticas, escenarios y ámbitos de la participación en los contextos territoriales: *hacia una nueva institucionalidad ambiental y educativa para el país*. El *Proyecto* se fortalece así, en su relación con los contextos particulares del país, a través de las experiencias instaladas como “pilotaje”, relacionadas con escenarios propicios para los PRAE (objeto del *Proyecto*) y para los CIDEA (asociados a sus actividades técnicas y de gestión local).

Desde el punto de vista de la investigación, el *Proyecto* significa entonces, para la historia de los CIDEA, más que un hecho histórico, “un acontecimiento”, dado que logra ejercer un poder transformador de las dinámicas de estos comités, cuando les abre un espacio “impensado”, para el reconocimiento de su capacidad de gestión y la profundización del proceso de “emergencia de su rol” (aún en construcción). Todo esto teniendo en cuenta las posibilidades que él les ofrece para avanzar en sus relaciones de interdependencia con otras estrategias y escenarios asociados a sus propósitos y proyecciones (interinstitucionales-intersectoriales), en el marco de los *Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental*.

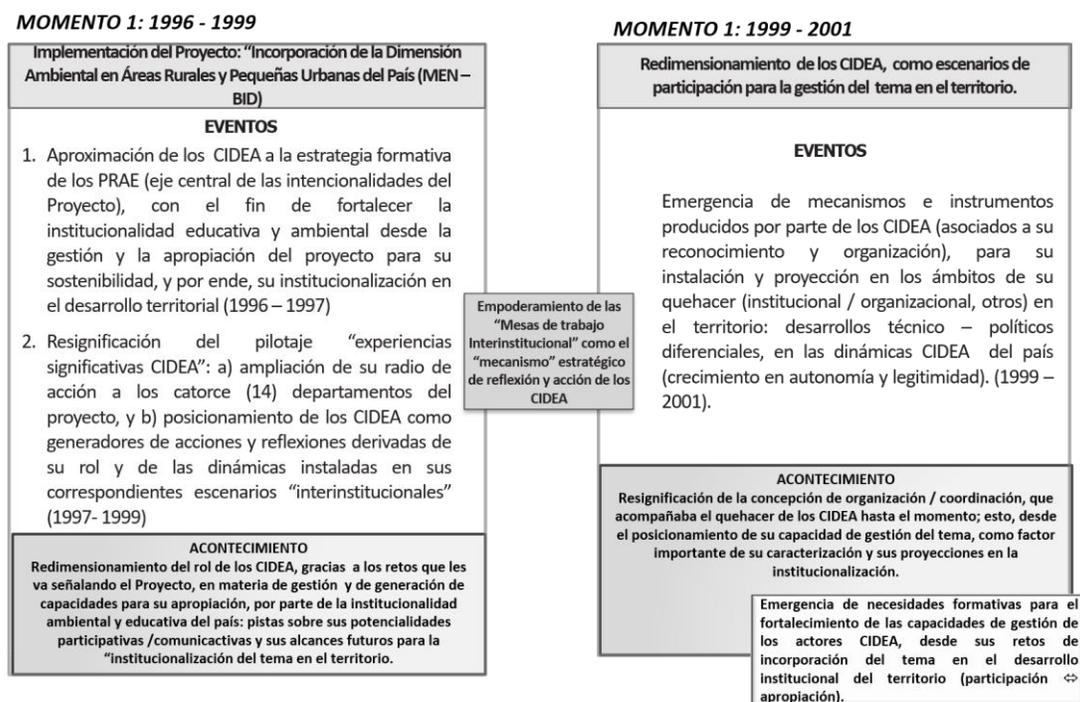
En este contexto, vale la pena recordar que la asociación coyuntural del *Proyecto* a los CIDEA de los doce departamentos, estuvo orientada únicamente a: a) la consolidación técnica y financiera del *Proyecto*, por efecto de la disminución de los recursos y del tiempo negociados inicialmente, así como, las nuevas circunstancias generadas para su sostenibilidad, desde su

¹⁹⁰ Este ejercicio fue considerado vital para el *Programa*, en razón a su papel en: 1) el proceso de lectura de contexto, 2) la identificación de actores y escenarios propicios para la instalación de la educación ambiental en lo local y, 3) la formulación de los marcos legales, desde las nuevas apuestas técnico-políticas de lo ambiental en el país.

redimensionamiento; b) su fortalecimiento institucional, promovido desde el trabajo conjunto de los Ministerios del Medio Ambiente y Educación; y, c) el acompañamiento para su incorporación en el desarrollo territorial. Sin embargo, esta “condición coyuntural”, en este momento, viene a influir directamente en el reconocimiento de los CIDEA como “espacios pertinentes” para la gestión del *Proyecto*, en el marco institucional local. Aquí, sus capacidades para el posicionamiento del tema en las dinámicas del desarrollo territorial se manifiestan en el fortalecimiento de su carácter interinstitucional-intersectorial, derivado de la convergencia entre los sectores ambiental y educativo, fundamental para el desarrollo de la EA en los ámbitos nacional y territorial del país.

La *Etapa de Profundización del Programa-MEN* reviste entonces, un especial interés para el posicionamiento más preciso de los CIDEA, en los marcos y lineamientos políticos nacionales y territoriales, como se representa en la Figura 29, los dos momentos identificados, (observación-interpretación), vienen a ser claves para la evolución de su historia. Esto, teniendo en cuenta la influencia que tienen en el fortalecimiento de la caracterización de estos comités; la que, a partir de aquí, incorpora a la gestión como componente central para el empoderamiento de su quehacer (rol) y contribuye en su configuración como “espacio para la acción compartida” y la construcción de autonomía de la educación ambiental.

Figura 29. Eventos estructurantes y factores transicionales, Etapa de Profundización del Programa de Educación Ambiental. Contexto para la historicidad de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental en Colombia.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Además de lo anteriormente expuesto, se destaca la importancia de la evolución de los CIDEA en esta etapa, tanto para el interés de la investigación, como para los desarrollos de la estrategia formativa, a través de la cual el *Programa-MEN*, desde sus orígenes, acompaña los procesos de incorporación de la EA en el desarrollo institucional y territorial del país:

- *Para el interés de la investigación*, porque es a partir de los resultados formativos de la ejecución del *Proyecto* que, desde la mirada de la investigación, emergen preocupaciones y necesidades de una lectura más sistemática, sobre la experiencia educativo-ambiental en Colombia y se identifican los PRAE y los CIDEA, como núcleos de la problemática a abordar y, por ende, ejes de la temática central de la investigación en su momento: “*la apropiación de los Lineamientos y su proyección en la institucionalización de la educación ambiental en el país*”.
- *Para los desarrollos de la estrategia formativa*, porque sus resultados permiten al equipo de profesionales que acompaña la implementación de su estrategia formativa del *Programa-MEN* en los diferentes departamentos y regiones del país, visualizar la potencialidad de los CIDEA para los cambios esperados en el concepto y prácticas de la participación y, por ende, en la organización coordinada (“desatomización”) de las acciones de la educación ambiental en las dinámicas del desarrollo territorial. Estos últimos aspectos considerados, además, relevantes para la transformación del estado del arte de la EA a nivel nacional.

Finalmente, en el contexto de la *Etapa de Profundización*, se destaca, un hecho importante para la diversificación de la estrategia formativa del *Programa-MEN*, como es la emergencia de algunos indicios que dejan entrever a los CIDEA como instancias de mayor alcance que los PRAE¹⁹¹, para el trabajo interinstitucional e intersectorial, implícito en el proceso de institucionalización de la educación ambiental y, por tanto, asociados a condiciones de sostenibilidad de la EA en el territorio.

Las condiciones arriba señaladas —previos análisis del mencionado “hallazgo”— al cierre de la etapa, motivan al Programa de Educación Ambiental a identificar estos comités, como sujeto-objeto de formación para el fortalecimiento de su rol, en el marco de los *Lineamientos para una política de Educación Ambiental*; lo cual se expresa claramente en el documento que contiene la propuesta de la Fase II del *Proyecto Matriz del Programa*, presentada por el Ministerio de Educación, al Ministerio del Medio Ambiente (octubre 2001) para su gestión técnica y financiera, cuando hace referencia a las dificultades que aún presentan los CIDEA para la incorporación de las propuestas de EA en los Planes de Desarrollo institucional y territorial y, de acuerdo con su justificación, plantea que:

¹⁹¹ Es importante recordar que el *Proyecto Matriz del programa* centró toda su intencionalidad de institucionalización en la formación de los PRAE y, coyunturalmente asoció a los CIDEA para su gestión a nivel territorial

[...] se requiere continuar con el acompañamiento profesional y técnico de los Ministerios, para la consolidación de la Propuesta Educativo-ambiental, promovida a través del proyecto, con el fin de [...] consolidar los comités técnicos interinstitucionales y el fortalecimiento de la organización de planes de educación ambiental, para que éstos sean incluidos a su vez tanto en los planes de desarrollo departamental y/o municipal, como en los planes de ordenamiento territorial y en los planes de desarrollo institucional de las entidades que hacen parte de dichos comités (MEN y MMA, 2001, p. 3).

Lo anterior se constituye en una ventana importante para la ubicación, por parte del *Programa-MEN*, de las necesidades de resignificación de concepciones y prácticas, que acompañan las dinámicas de “corresponsabilidad” de estos CIDEA, inherentes a su quehacer en materia de EA, en el marco de sus apuestas formativas. Esto coincide con la entrada de la *Etapas de Proyección* del Programa que, como se verá más adelante, orienta todos sus propósitos y estrategias, hacia la formación y el fortalecimiento de actores y escenarios CIDEA, en materia de EA en Colombia, aspecto relevante para la evolución de estos comités y de su caracterización.

5.3. Etapa de Proyección del Programa (2001/2002-2012): Marco de ubicación de la relación que se establece entre la Estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* y la caracterización de los CIDEA

Para efectos del análisis e interpretación de la historia de los CIDEA, esta Etapa de *Proyección* se estructura a través de cuatro momentos, identificados en la investigación, como relevantes para el desarrollo y evolución de estos comités en el país. Momentos que han permitido destacar los hechos y acontecimientos que, a través de la trayectoria histórica del Programa (capítulo IV) y de su Estrategia: formación-investigación¹⁹², han contribuido en la definición, del proceso de formación (específica) para el fortalecimiento del perfil de estos CIDEA, en el marco de uno de los retos que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental, como es: la “desatomización”¹⁹³ de la educación ambiental (MAVDT y MEN, 2003, p.67) en el desarrollo institucional, local y regional, desde la búsqueda de la integración de las acciones educativo-ambientales, en el contexto de la gestión del desarrollo territorial; lo cual se presenta en el transcurso de este aparte.

5.3.1. Antecedentes

La Etapa de Proyección, desde la mirada de la investigación, se posiciona entonces, como fundamental para el desarrollo de los CIDEA en Colombia. Ella se inscribe también en el contexto histórico del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación (MEN) y, en

¹⁹² El Programa y su estrategia de formación-investigación sirven de marco referencial para la caracterización de los CIDEA.

¹⁹³ Esta “desatomización” hace referencia a los retos planteados en la Política para superar la dispersión/atomización de esfuerzos en la consecución de sus objetivos en el territorio.

consecuencia, toma de su etapa de Profundización¹⁹⁴, dos factores transicionales, instalados en el periodo comprendido entre (1999-2001) (capítulo IV), como son:

El *factor 1*, asociado al cierre del proceso de exploración investigativa, realizado en el marco del análisis de los resultados de la Fase I del *Proyecto Matriz del Programa* (MEN/MMA. Crédito BID/BIRF -1996-2000), y el *factor 2*, asociado a la preparación del proceso de definición del documento de Política Nacional de Educación Ambiental (2001-2002).

Estos dos factores que, desde el análisis estructural de esta *Etapa de Proyección*, se comportan como antecedentes importantes para la identificación de elementos conceptuales, estratégicos y operativos, participan en la caracterización de los Comités, tal como se plantea en párrafos posteriores.

En lo concerniente al factor 1: cierre del proceso de exploración investigativa: “Proyección de los elementos conceptuales básicos de la Educación Ambiental, construidos por los docentes y/o dinamizadores, para el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE”.

Este factor se ubica como antecedente para la definición de la *Etapa de Proyección* del Programa de Educación Ambiental, teniendo en cuenta que el ejercicio final de lectura crítica de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE¹⁹⁵ (realizado en la etapa anterior), permitió la emergencia de reflexiones importantes para el análisis de las implicaciones e impactos de la estrategia de “capacitación-formación” del *Programa*; la cual hasta este momento se venía implementando con el fin de posicionar estos PRAE (Figura 27), como la estrategia central para la institucionalización de la educación ambiental (EA) y, a los CIDEA como espacios/mecanismos de acompañamiento a la gestión del *Proyecto Matriz*, en el ámbito territorial del país. Entre estas reflexiones se destacan las asociadas a los CIDEA, en lo referente a:

- a. La convergencia en estos espacios/mecanismos, de un número importante de actores sociales de la EA, que ya provienen no sólo de instituciones y organizaciones de carácter educativo y ambiental, sino de otros sectores del desarrollo territorial con responsabilidades en la movilización de las apuestas y proyecciones de la EA, en el contexto de las políticas nacionales.
- b. La participación de estas instituciones en el *Proyecto*, desde su interés de aproximación a los planteamientos técnico-políticos, derivados de los contenidos y orientaciones de las Políticas Nacionales, Ambiental (ley 99 de 1993) y Educativa (ley 115 de 1994). Planteamientos que en este momento le imprimían importancia a la EA, en términos de construcción de cultura ambiental sostenible.

¹⁹⁴ La Etapa de Proyección con sus factores transicionales, hace parte del Capítulo IV de este texto: Historia crítica del Programa Nacional de Educación Ambiental del MEN.

¹⁹⁵ Exploración investigativa “Proyección de los elementos conceptuales básicos de la Educación Ambiental, construidos por los docentes y dinamizadores, para el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares PRAES” (1999-2001).

- c. La disposición de estos actores sociales para la consolidación de espacios que trascendieran la sola institucionalidad y dieran lugar a la participación de otros actores, importantes para los propósitos de apropiación de la EA en Colombia. Ejemplo: la sociedad civil.

Las anteriores reflexiones permitieron identificar con mayor claridad las potencialidades de estos espacios CIDEA para la apropiación y la incorporación de la EA en las dinámicas del desarrollo territorial, desde su papel en la gestión técnico-financiera del *Proyecto*, las cuales se reflejaron en las actividades que fueron asociando a los desarrollos del mismo, a través de su quehacer; y la necesidad de fortalecer formativamente —más allá de los PRAE— a los CIDEA como espacios/mecanismos relevantes para el acompañamiento al proceso de institucionalización de la EA en el territorio. Esto, teniendo en cuenta su carácter interinstitucional y la ampliación de la diversidad de actores para la aproximación a su carácter intersectorial y comunitario.

Finalmente, y para efectos de comprensión del impacto de este antecedente y su proyección a la historicidad de los CIDEA, es importante mostrar las implicaciones que tuvo la finalización de la exploración investigativa y de las demás actividades de la Fase I del *Proyecto Matriz del Programa* (MEN/MMA. Crédito BID/BIRF 1996-2000)”, en *la emergencia del proceso de legitimación de las dinámicas educativo-ambientales* instaladas (hasta ese momento), en el ámbito local del país; las cuales se evidenciaron en las siguientes actividades:

- a. La elaboración de una propuesta orientada a gestionar la viabilidad financiera para la realización de una Fase II del *Proyecto*, que incorporaba además de los PRAE a los CIDEA, en las intencionalidades formativas del *Programa-MEN* Reconociendo, que como bien se planteó en párrafos anteriores y en la historia del Programa, son estos últimos los espacios/mecanismos identificados como pertinentes para enfrentar el reto de la desatomización de la Educación Ambiental¹⁹⁶ y de su incorporación en la institucionalidad colombiana.
- b. La recopilación de documentos, producidos por los dos Ministerios, y particularmente de aquellos asociados a las acciones del *Proyecto Matriz del Programa* (MEN-MMA-Crédito BID 1999-2001”.
- c. La preparación de un escrito que consolida los resultados de la revisión de los documentos antes mencionados en un material preliminar, orientado a promover la negociación y concertación técnico-políticas (Ministerios de Medio Ambiente y Educación Nacional¹⁹⁷), requeridas para avanzar en la toma de decisiones frente a la transformación de los Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental, en una política pública.

¹⁹⁶ Reto consignado en el documento: Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional. Documento de apoyo. MEN - Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1998). Bogotá D.C., Colombia,

¹⁹⁷ Estos ministerios de acuerdo con la ley 99 de 1993, son responsables de adoptar conjuntamente “[...] los planes y programas docentes y el pensum que en los distintos niveles de la educación nacional se adelantarán en relación con el medio ambiente y los recursos naturales renovables, promover [...] programas de divulgación y educación no formal [...]” (p. 9, artículo 5, numeral 9) (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Estas actividades, se convierten en herramientas importantes para uno de los *hechos* que posteriormente, dan lugar a un momento crucial para la EA en Colombia, como es el asociado a *la definición del documento de Política Nacional de Educación Ambiental*, desde el reconocimiento de la experiencia instalada en el territorio y, por ende, el fortalecimiento del proceso de legitimación de sus desarrollos, en el marco de la institucionalización de la educación ambiental.

En lo concerniente al factor 2: La preparación del proceso de definición del documento de Política Nacional de Educación Ambiental, tomando como base los resultados de la propuesta educativo-ambiental instalada en diferentes regiones del territorio nacional.

Se destaca en esta etapa, el periodo comprendido entre los años 1999-2001¹⁹⁸, como relevante para la *legitimación del proceso educativo-ambiental* instalado en el país desde 1992, y para el destino de la educación ambiental en Colombia, en el contexto de la política pública. Esto, en razón a que en este periodo se ponen en relación las voluntades técnico-políticas de los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente para consolidar una sola propuesta de educación ambiental, y formular uno de los instrumentos más importantes para la historia del tema en Colombia, como es la Política Nacional de Educación Ambiental.

El proceso de formulación de este instrumento contempla unas acciones de carácter técnico-político, que se trabajan de manera simultánea en este periodo, por parte del Programa de Educación Ambiental del MEN y la oficina de Educación y participación del Ministerio del Medio Ambiente. Entre estas acciones se destacan:

1. *La revisión de los documentos*, a) la Constitución política de 1991; b) la Ley 99 de 1993 (y sus decretos reglamentarios); c) la Ley 115 de 1994 (y sus decretos reglamentarios); d) “Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental” (MEN, 1998); e) “Cultura para la Paz, hacia una política de educación ambiental 1995- 1998” (MMA, 1995); f) materiales y textos que, como “La Dimensión Ambiental: Un Reto para la Educación de la Nueva Sociedad” (Torres-Carrasco, 1996) y “La educación ambiental en el Ministerio de Educación Nacional: Historia y Proyecciones” (MEN, 1996c), fueron producidos por el Programa de Educación Ambiental del MEN, en el proceso de implementación de su estrategia formativa en las diferentes regiones del país; y g) otros documentos y artículos de carácter teórico-conceptual, publicados en revistas de ámbito nacional e internacional como: (Torres-Carrasco, 1998; 1998-1999; MEN, 1996a), los que ya daban cuenta del proceso formativo - investigativo instalado en el país, en el contexto de la implementación los mencionados Lineamientos.

¹⁹⁸ Este periodo se inscribe en el Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz (1998-2002)” correspondiente al gobierno presidido por Andrés Pastrana Arango.

2. *El análisis y resultados de los procesos formativos-investigativos implementados por el Programa*, no sólo a través del *Proyecto* anteriormente mencionado, sino también desde actividades específicas propias de los desarrollos de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como son algunos “pequeños pilotajes” de estrategias relevantes para la apropiación del tema (PRAE y CIDEA). Estas estrategias, identificadas en las dinámicas del ámbito local del territorio, como relevantes para los retos de institucionalización, consignados en los Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental; los cuales, en su momento eran considerados como la principal herramienta para la orientación y el acompañamiento de los procesos de incorporación de la EA en el ámbito territorial colombiano.
3. *La consolidación de un documento base para la formulación definitiva de la Política y su puesta en común*, para la revisión y elaboración de comentarios, así como las consideraciones y recomendaciones de ajuste, por parte de los miembros del SINA. Esto, atendiendo a que de acuerdo con la Ley 99 de 1993, es este el Sistema responsable de “asegurar la adopción y ejecución de las políticas y de los planes, programas y proyectos respectivos, en orden a garantizar el cumplimiento de los deberes y derechos del Estado y de los particulares en relación con el medio ambiente [...]” (Congreso de la República de Colombia, 1993, p. 9, artículo 2).
4. *La gestión para la búsqueda de la voluntad política de los Ministerios de Educación y del Medio Ambiente*, para avanzar hacia la definición de una Política, que de acuerdo con la interpretación elaborada, en este momento, sobre las intencionalidades ya planteadas en el documento: Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental (1998)¹⁹⁹, tuviera la capacidad de reconocer y orientar los esfuerzos y acciones instaladas en el territorio, que ya se visualizaban como relevantes para los desarrollos de la EA y los propósitos de construcción de una cultura ambiental sostenible, en las diferentes regiones del país.

Como resultado de esta gestión, se destaca un hecho relevante para uno de los acontecimientos más importantes para la institucionalización de la educación ambiental en Colombia:

El establecimiento de la voluntad política de los dos ministerios y, en consecuencia, la legitimación de las dinámicas de EA instaladas en el territorio, en el marco del proceso de “formación” de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Este acuerdo de voluntades se origina a través de dos hechos destacados en este periodo histórico, que como se verá más adelante, están asociados a los desarrollos de la EA, desde las políticas de

¹⁹⁹ Estos Lineamientos constituyen uno de los instrumentos políticos que antecedió a la formulación de la Política Nacional de Educación Ambiental. Contiene las primeras directrices de la Educación ambiental en el país, en el marco de la nueva política educativa nacional (Ley 115, de 1994).

cada uno de los dos Ministerios y en el marco tanto, del Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz (1998-2002)” como, del posicionamiento estratégico del *Proyecto Matriz del Programa (MEN-MMA-Crédito BID 1999-2001)*, en el seno de las mencionadas políticas.

Es de interés precisar que los dos hechos anteriormente mencionados, ocurridos en simultaneidad en el territorio, se presentan aquí desde sus manifestaciones en las políticas de estos ministerios así: Mientras el Ministerio del Medio Ambiente, en cumplimiento de sus compromisos con la nueva mirada política del país, fortalece: el Proyecto “Colectivos Ambientales” como eje de su Política Ambiental, buscando aproximar las colectividades a los retos ambientales locales y nacionales; y la concertación de agendas intersectoriales²⁰⁰, consideradas estratégicas para las exigencias de esta Política, en coherencia con el carácter y propósitos de articulación propios del SINA; el Ministerio de Educación Nacional, por su parte, finaliza la sistematización de la Fase I del *Proyecto* (fortalecimiento de los PRAE en el país); la cual, desde el punto de vista de la investigación, permitió visualizar la emergencia de los CIDEA, como “mecanismos” acordes a los propósitos de integración de la EA en el territorio, así como sus necesidades formativas en el tema.

Este planteamiento muestra dos hechos desde los intereses conceptuales y estratégicos de los dos ministerios: los del Ministerio de Medio Ambiente, centrados en las búsquedas de transformación de la visión ambiental del país, expresadas en el Proyecto “*Colectivos Ambientales*” (MMA desde su compromiso explícito para: “[...] generar una nueva visión de la gestión ambiental; en la cual los retos ambientales trasciendan el marco institucional y sean asumidos de manera colectiva por los colombianos” (MMA, 1999, p.1), y los del Ministerio de Educación, centrados en las intencionalidades de construcción de una ciudadanía para la paz, considerada fundamental para la apuesta de “*reconstrucción del tejido social*”, y consignada en el Plan Nacional de Desarrollo (1998-2002) en el que se plantea, que ella sólo será posible “[...] cuando la educación y la conciencia ambiental sean parte de una cultura de la convivencia, y de una sociedad productiva, solidaria, responsable y participativa, es decir, una sociedad en paz” (Presidencia de la República de Colombia y DNP, 1998, p. 357).

Los dos hechos mencionados son los que, desde la mirada de la investigación, convocan la convergencia de propósitos comunes para las dos instituciones, como son: fortalecer “lo colectivo”, formar para “lo participativo”, y “abrir los espacios” para la construcción de lo interinstitucional e intersectorial, tomando como base el concepto de articulación²⁰¹; ejercicio importante para la transversalidad, en el marco de las intencionalidades de fortalecimiento de la

²⁰⁰ Entre estas agendas, se destaca: la I Agenda Conjunta de Trabajo Ministerio de Educación Nacional - Ministerio del Medio Ambiente, como ente rector del SINA (2001-2003).

²⁰¹ Desde este planteamiento, la “articulación” es entendida como el mecanismo que vincula a diferentes instituciones y sectores del desarrollo territorial, desde sus competencias y responsabilidades, respetando las especificidades de la naturaleza y función de cada una, con el fin de integrar visiones, concepciones, esfuerzos y recursos en los procesos de planeación y gestión de la educación ambiental en el marco de la Política Nacional correspondiente.

EA en la acción local del territorio, y, por ende, del SINA y de los propios ministerios de Educación y del Medio Ambiente, en Colombia.

5.3.1.1. La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios de Educación y del Medio Ambiente, y su Relación con la Historia de los CIDEA

En el presente periodo (1999-2001) y en el contexto de esta convergencia, las estrategias de educación ambiental instaladas en el territorio, se posicionan como articuladoras del Proyecto Colectivo Ambiental (MMA) y de los Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental (MEN), en razón a que conceptualmente estos dos instrumentos políticos, ya ubican a los CIDEA como “[...] espacios de concertación y de trabajo conjunto, entre las instituciones de los diferentes sectores del desarrollo y las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la educación ambiental [...]” y, a la vez, los reconocen como estratégicamente importantes para la Coordinación Intersectorial e Interinstitucional, en el contexto del desarrollo territorial. Esto, destacando la necesidad de priorizar acciones asociadas al “impulso y promoción de estos Comités en los ámbitos locales, municipales y departamentales” (MEN, 1995, p. 29)

Desde la mirada de la investigación, los CIDEA se perfilan en este periodo (2000-2001) como un “escenario de acogida” del “Proyecto Colectivo Ambiental”, en el ámbito local del país para la significación y la proyección de la Política Nacional Ambiental, en razón a su dinámica interinstitucional y al carácter participativo connatural a su origen y evolución en el territorio; posicionándose así, como una estrategia pertinente para el fortalecimiento de los propósitos de descentralización y autonomía regional. Esto último, teniendo en cuenta el acervo experiencial, con el que ya contaban estos comités, manifiesto en sus desarrollos técnicos en el territorio y fortalecido desde su participación en los procesos educativo-ambientales del *Programa-MEN*. En este sentido se puede afirmar aquí, que la propuesta de educación ambiental instalada en la dinámica de los CIDEA se comporta como el eje movilizador de las políticas ambientales y educativas y, por ende, como factor de evolución de la convergencia MMA–MEN y de los lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental.

Al cierre de este periodo, los propósitos de la convergencia se concretizan y se formalizan a través de la “Agenda Conjunta de Trabajo Ministerio de Educación Nacional - Ministerio del Medio Ambiente (Ente rector del SINA)”²⁰², firmada por los dos Ministerios (noviembre de 2001) y en la cual se expresan específicamente los compromisos para avanzar, desde los resultados de la implementación de los Lineamientos, en las diferentes regiones del país, hacia la definición y aprobación de la Política Nacional de Educación Ambiental, tal como se puede ver en el acuerdo 1 de la misma, cuando propone:

²⁰² Ministerio de Medio Ambiente (MMA) y Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2001). Agenda Conjunta de Trabajo Ministerio de Educación Nacional - Ministerio del Medio Ambiente, como ente Rector del SINA. Bogotá D.C., Colombia.

[...] establecer, promulgar y difundir la Política Nacional de Educación Ambiental (revisión y ajustes a los lineamientos de políticas de educación ambiental de los dos sectores), teniendo en cuenta los desarrollos locales y/o regionales alcanzados, luego de la promulgación de los marcos normativos en el tema particular y de la ejecución de la Fase I del proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica, en zonas rurales y pequeño urbanas del país”. Conv. MEN-Minambiente. (MMA y MEN, 2001, p.1).

Y a la vez, se reconocen y legitiman los CIDEA, como se verá en el acuerdo 2 de la misma Agenda, a través del cual se plantea como propósito:

Acompañar el fortalecimiento y consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental en las entidades territoriales, con el fin de posicionarlos como unidades fundamentales para los procesos de adecuación y contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental (MMA y MEN, 2001, p.1).

Esta agenda Interministerial se ubica como *el instrumento* que permitió avanzar en la *consolidación y presentación del documento: Política Nacional de Educación Ambiental, para su aprobación, en el mes de julio de 2002, por parte del Consejo Nacional Ambiental del SINA*, órgano responsable de “asegurar la coordinación intersectorial —a nivel público— de las políticas, planes y programas en materia ambiental” (Congreso de la República de Colombia, 1993, p. 9, artículo 13). Aspecto que en esta investigación se identifica como factor transicional entre las etapas de profundización y de proyección del Programa de Educación Ambiental del MEN y, en consecuencia, asociado a la historia de los CIDEA en el país.

La aprobación de esta Política, desde el punto de vista de la investigación, viene a legitimar entonces, la dinámica educativo-ambiental instalada en el territorio, a través de los primeros Lineamientos implementados a nivel departamental y regional (1995-2001), con resultados evidentes para la definición conceptual y estratégica de la EA en el país. Esta legitimación, tiene su razón de ser en el reconocimiento del Consejo Nacional Ambiental en pleno y, particularmente, el de los dos Ministerios, al papel de la población implicada en el proceso de formación (docentes y otros actores institucionales organizacionales y comunitarios, asociados a la EA) como portadora de elementos que ya la identificaban como “parte de” los procesos de cambio de las realidades de la EA y, a la vez, como “factor de” movilización de las mismas, desde sus propios contextos naturales y socioculturales.

En este contexto, la legitimación del proceso de educación ambiental instalado en el territorio, viene a posicionarse en este momento como un “indicio” de su dinámica de apropiación, reafirmando su carácter “emancipador”, desde sus propósitos de transformación de las realidades ambientales y educativas en el territorio nacional: *Construcción de una cultura ambiental sostenible*. Este aspecto en la investigación, permite confirmar la relevancia del papel participativo

en la construcción de la mencionada dinámica, como garante del reconocimiento de la inclusión efectiva de una población, en una propuesta que nace “en” y “para” el contexto en el cual es posible la “formación” de la Política Nacional de Educación Ambiental, como una política pública.

Lo anterior, de acuerdo con Álvarez (1992), debe entenderse aquí, en el marco de la comprensión de la Política como “[...] una compleja y flexible interconexión de procesos, en la que los problemas y sus soluciones son constantemente redefinidos o “reinventados” [...]”; lo cual, aplicado al caso específico de la política de educación ambiental en Colombia, debe estar orientado, desde el planteamiento del mismo autor, a comprender “[...] cómo una visión realista del proceso de formación de políticas tiene que aceptar que tales cambios ocurren y debe intentar explicar, cómo y por qué suceden” (p. 10).

5.3.1.2. Aspectos asociados a la inclusión estratégica de los CIDEA en las dinámicas de formación-investigación del Programa. Relación con la formación de la Política de Educación Ambiental: política pública

Se retoma aquí, la importancia del análisis y la interpretación de la *Etapa de Proyección* del Programa de Educación Ambiental del MEN para los propósitos de nuestra investigación, teniendo en cuenta que en ella se concentra el proceso de consolidación técnica de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) para su rol en la Política Nacional de Educación Ambiental. Contexto desde el cual, se destacan tres aspectos asociados a la entrada y posicionamiento de los CIDEA como eje estratégico de los propósitos del Programa en esta Etapa y, a la vez, como factores de resignificación de su proceso de formación para el fortalecimiento de la institucionalización de la EA en el país; ellos son:

- a. *El redimensionamiento de la estrategia de formación-investigación del Programa*, en razón a que en el periodo comprendido entre 1996 y 2001, estos Comités ya se visualizaban como nuevos “espacios” de trabajo de la EA, en los ámbitos locales y regionales del país, con requerimientos de formación propios de la diversidad y la pluralidad de actores institucionales/organizacionales y comunitarios, que los conforman. Y en consecuencia, la necesidad de ampliación de la estrategia formativa del *Programa* al nuevo espectro de actores de la EA (multidimensionalidad instalados en los espacios interinstitucionales propios de las dinámicas de estos CIDEA en los departamentos, municipios y localidades del ámbito territorial del país, teniendo en cuenta: las acciones adelantadas en la producción de instrumentos político-administrativos, para su posicionamiento en las dinámicas del desarrollo local, y, por ende, las necesidades de profundizar en su formación conceptual y estratégica en el campo específico de la EA.
- b. *Las intencionalidades de “acompañamiento profesional y técnico [...]”* a estos comités por parte del Programa, desde sus retos para “[...] el fortalecimiento de la organización de planes de educación ambiental [con el fin de que estos últimos] sean incluidos a su vez, tanto en los

planes de desarrollo departamental y/o municipal, como en los planes de ordenamiento territorial [...]” (MEN y MMA, 2001, p. 3), expresas en el documento: *Propuesta de la Fase II del Proyecto Matriz del Programa*

- c. *La introducción del ejercicio de sistematización de experiencias significativas para los desarrollos del Programa, como uno de los retos de su estrategia de formación-investigación, y, por ende, su posicionamiento (“indagación”-investigación), como factor relevante de: a) la calidad y pertinencia de las apuestas de movilización del tema en las realidades educativas y ambientales, particulares, y b) la emergencia de la relación *internalidad* ↔ *externalidad*, que fortalece el componente investigativo de la mencionada estrategia.*

Estos tres aspectos, desde el punto de vista de la investigación, toman un papel relevante en la caracterización de los CIDEA, al igual que en la caracterización de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental (MEN), que acompaña el fortalecimiento de la dinámica participativa y las proyecciones de estos CIDEA, atendiendo al nuevo reto que les imprime la Política Nacional de Educación Ambiental, cuando los reconoce y formaliza como su principal estrategia para:

Superar la atomización de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la educación ambiental y propender por su inclusión en los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, teniendo en cuenta los perfiles ambientales locales y regionales a partir de la priorización de problemáticas y alternativas de solución [...] que incorporen procesos formativos orientadas hacia la construcción de una cultura ambiental sostenible para el país (MAVDT y MEN, 2003, p. 57).

El marco de antecedentes planteados, permite concluir que, la inclusión de los CIDEA, a través de su estrategia de formación-investigación, en los propósitos de la Etapa de Proyección del *Programa-MEN* (2001/2002-2012), contribuye en la ampliación de su radio de acción y se proyecta en la construcción de una propuesta específica para el fortalecimiento contextual, conceptual y estratégico de los CIDEA, para su quehacer técnico en la gestión de la EA en el ámbito departamental y local, como se verá desde el desarrollo de los diferentes momentos de su historicidad en la presente *Etapa de Proyección del Programa*.

5.3.2. Momentos “Clave” para la historicidad de los CIDEA

El *Programa* de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional se ubica entonces, en esta *Etapa de Proyección*, como el referente mayor del sistema estratégico, que comporta por un lado, las bases contextuales y conceptuales de su apuesta educativo-ambiental para la incorporación de la dimensión ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial del país y, por otro lado, los instrumentos que viabilizan los procesos formativos, investigativos y

de gestión, requeridos a nivel institucional, interinstitucional e intersectorial, para la apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental en el territorio nacional.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, y, de acuerdo con la revisión de los materiales utilizados en los diversos momentos del proceso de formación, así como de los informes y documentos producidos por el *Programa* y, para el caso particular, de su documento interno de trabajo: “Programa de Educación ambiental: Estructura organizativa y funcional”, se puede afirmar que, en esta *Etapa de Proyección*, el Programa se reconoce como:

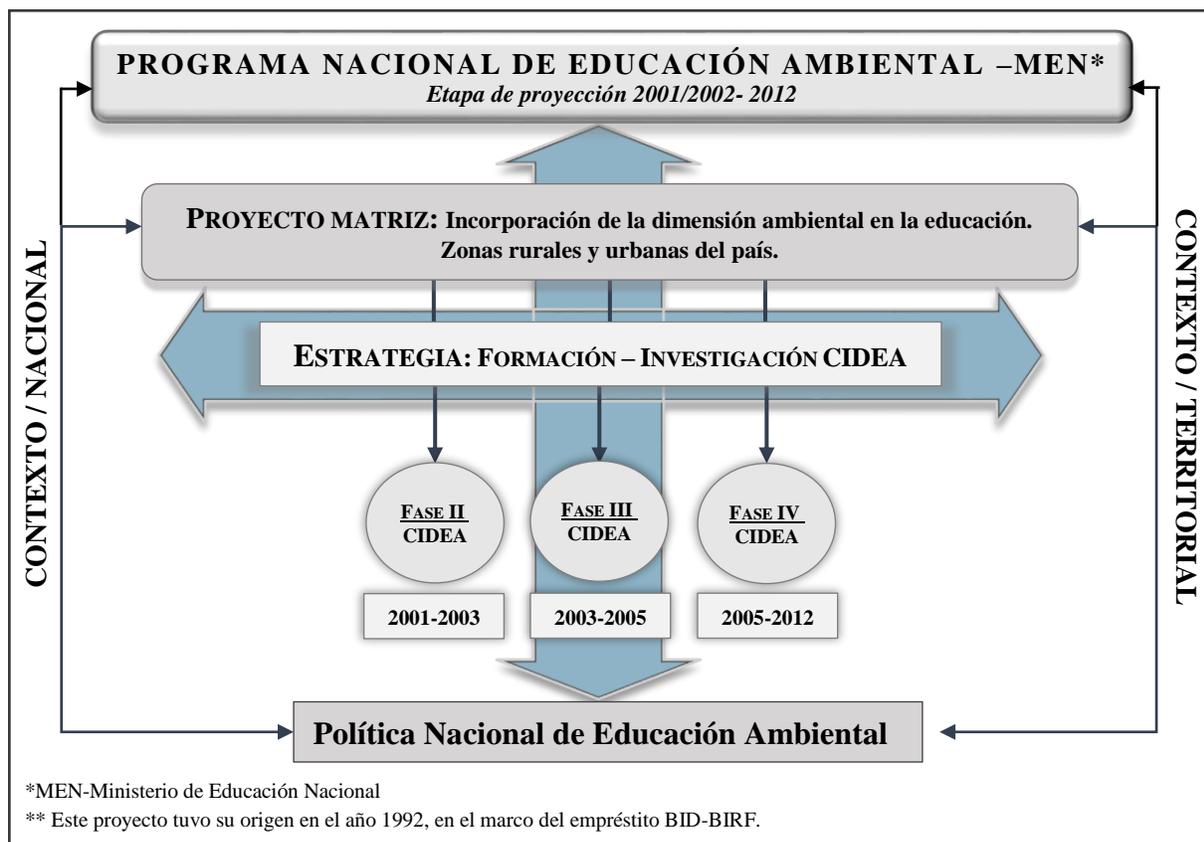
El mecanismo de articulación del Ministerio de Educación Nacional con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, para la puesta en marcha de la estrategia formativa que acompaña los propósitos de institucionalización del tema, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental del Sistema Nacional Ambiental (SINA), en todos los escenarios del desarrollo territorial, atendiendo a las políticas nacionales educativa y ambiental (MEN, 2012, p. 8).

Desde el punto de vista de la investigación, este reconocimiento se puede interpretar aquí, como un avance en la legitimación de las apuestas del *Programa-MEN*, no sólo en los aspectos conceptuales y contextuales de la EA, sino también en los instrumentos estratégicos para sus desarrollos; entendiendo que, tal como se puede ver en la Figura 30, es a través de la articulación de estos dos aspectos que él se consolida, como el sistema referencial que proyecta y pone en funcionamiento los procesos formativos requeridos para la transformación de las realidades de la EA, en todos los ámbitos del desarrollo del país.

En el contexto de este sistema referencial, los CIDEA, como se verá más adelante, en la Etapa de proyección del *Programa-MEN* entran en relación directa con su estrategia de formación-investigación, desde las necesidades específicas de los actores institucionales/organizacionales que los conforman, para el fortalecimiento de su rol en la gestión de la EA en los ámbitos departamental y regional del país; y, a la vez, en relación con el *Proyecto Matriz: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, en las zonas rurales y urbanas del país*, eje transversal del *Programa* para la gestión de sus apuestas formativas, incluida la relacionada con el fortalecimiento de estos CIDEA.

La Figura 30 que presentamos a continuación, ubica el *Proyecto matriz*, como el instrumento de gestión de la estrategia de formación-investigación del *Programa*, y, fundamentalmente como el eje que viabiliza sus procesos de instalación en el desarrollo local del territorio. Procesos que, de acuerdo con el desarrollo del Programa, contextualizan, definen y consolidan sus tres etapas históricas: Exploración, Profundización y Proyección.

Figura 30. Sistema estratégico: base del proceso de formación del Programa para los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Visto así, el sistema estratégico que emerge y se ubica aquí; desde una mirada sistematizadora de la investigación (Figura 30), permite dimensionar en la Etapa de Proyección del Programa, los “*elementos clave*” para la historicidad de los CIDEA y contextualizarlos en las tres fases del *Proyecto Matriz*, en el marco de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* para la consolidación de estos comités en el territorio. Esta contextualización, se realiza atendiendo, por un lado, a su propósito de *incorporación de la educación ambiental en la gestión y la planeación del desarrollo territorial* y, por otro lado, a la intencionalidad mayor de la Política de Educación Ambiental: descentralización y la autonomía regional de la EA en Colombia.

A continuación, presentamos los componentes que constituyen la estructura de la Tabla 21 y que, desde nuestro punto de vista, ubican con mayor precisión el marco referencial que da lugar a los eventos/hechos históricos, que ocurren en los momentos “clave” y que nos permitieron avanzar en la construcción de la historicidad de los CIDEA, ellos son:

- a. El Programa-MEN y su etapa de Proyección, en la que se ubican los cuatro momentos “clave” que, desde la investigación, consideramos relevantes para la historicidad de los CIDEA —con su correspondiente periodicidad y descripción.
- b. El proyecto matriz, a través del cual se configuran las tres fases (II, III y IV) que, en cada uno de los momentos clave, viabilizan la gestión técnico-financiera para la implementación de las acciones de la estrategia de formación-investigación, específica para los actores CIDEA.
- c. La relación que existe entre las dinámicas formativas de la mencionada estrategia y las de gestión del proyecto matriz; las cuales, desde el inicio del proceso de institucionalización de la EA, han mantenido una permanente interacción (factor de sostenibilidad de la experiencia en el país)

La *primera columna* de la Tabla 21, presenta los momentos “clave”, periodizados (espacio/tiempo), en los que emergen eventos/hechos históricos que, desde la investigación, se configuran como relevantes para la identificación de los elementos considerados fundamentales para la construcción de la historicidad de los CIDEA y, en proyección, para su caracterización. La *segunda columna*, por su parte, presenta las tres fases que dan cuenta de las fuentes de recursos financieros que a través de la historia del Programa y de su estrategia de formación, han acompañado los desarrollos de cada uno de los momentos.

La articulación de los momentos “clave” con las fases del *Proyecto matriz*, se realiza desde los criterios de viabilidad y sostenibilidad de la estrategia de formación-investigación del Programa-MEN, específica para el fortalecimiento de los actores CIDEA, y su posicionamiento como: “dinamizadores locales”; es decir, agentes de transformación social; en el marco de la institucionalización de la EA en el país. Todo lo cual se refleja a continuación (Tabla 21).

Tabla 21. Trayectoria histórica de la Estrategia de formación–investigación de los CIDEA: Momentos “clave” para su fortalecimiento y evolución.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL- MEN <i>Proyecto Matriz</i> ESTRATEGIA: FORMACION-INVESTIGACION (CIDEA)					
1. ETAPA DE PROYECCIÓN DEL PROGRAMA-MEN			2. FASES DEL PROYECTO MATRIZ		
Momentos Clave	Eventos	Descripción	Fases	Periodo	Descripción gestión, fuentes financieras y acuerdos
Momento 1 2001-2005	Evento 1 2001-2003	<i>Consolidación: Descentralización y autonomía de la educación ambiental.</i> Proceso de formación-investigación para el Fortalecimiento CIDEA.	Fase II	2001 - 2003	<i>Agenda conjunta MEN-MMA con el apoyo del FAP-SINA* (Cooperación holandesa).</i> Nov. de 2001/2003.
	Evento 2 2003/2004-2005	<i>Fortalecimiento regional: descentralización de la educación ambiental.</i> Formación actores CIDEA para la gestión a nivel departamental (12 departamentos).	Fase III	2003/2004 - 2005	<i>MEN-Cooperación UNESCO: Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros (2002 /2003).</i>
Momento 2 2005-2008	Evento 1 2005-2007	<i>Profundización de la educación ambiental: Nivel nacional-nivel territorial.</i> Proceso formación-investigación CIDEA (actores de los 12 Comités departamentales)	Fase IV	2005-2008	<i>Convenios: MEN - Corporaciones Autónomas Regionales (CAR)– Secretarías de Educa-</i>

Continúa en la página siguiente →

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL- MEN					
Proyecto Matriz					
ESTRATEGIA: FORMACION-INVESTIGACION (CIDEA)					
1. ETAPA DE PROYECCIÓN DEL PROGRAMA-MEN			2. FASES DEL PROYECTO MATRIZ		
Momentos Clave	Eventos	Descripción	Fases	Periodo	Descripción gestión, fuentes financieras y acuerdos
	Evento 2 2005 - 2007/2008	<i>Emergencia de proyectos específicos para la formación CIDEA en el ámbito territorial: contexto local.</i>			<i>ción Departamentales (SED), 12 departamentos.</i> <i>Convenios: MEN / Universidad Distrital; Universidad de Valencia, España / Universidad Distrital (2006-2008).</i>
	Evento 3 2007-2008	<i>Fortalecimiento de la descentralización de la educación ambiental: Contexto local-Gestión de la Educación Ambiental en el territorio.</i>			
Momento 3 2008-2010	Evento 1 2008-2010/2011	<i>Fortalecimiento de la autonomía regional</i> Desarrollo institucional y territorial de la educación ambiental. Proceso de formación-investigación – CIDEA (actores de los 12 Comités departamentales). Nivel nacional.	Fase IV	2008 - 2010	<i>Convenios MEN-CAR-SED de los 12 departamentos.</i> <i>MEN-Cooperación UNESCO: Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros: UNESCO I (2008-2009)</i>
	Evento 2 2008-2009	<i>Consolidación: proyectos específicos (diferenciales), con el apoyo de la estrategia de formación-investigación CIDEA. Nivel territorial.</i>			
	Evento 3 2008-2010	<i>Fortalecimiento de la incorporación de la Educación Ambiental en la gestión y la planeación del desarrollo local: Gestión sistémica. UNESCO I.</i>			
Momento 4 2010-2012	Evento 1 2010-2012	<i>Consolidación de los CIDEA en Colombia: Mecanismos de gestión sistémica - Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial. UNESCO II.</i>	Fase IV	2010 - 2012	<i>MEN-Cooperación UNESCO: Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros: UNESCO II (2010-2011). Convenios MEN.</i>
	Evento 2. Redimensionamiento de los CIDEA y de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental. Evento transicional: Cambio de la Fase IV a una nueva Fase V del Proyecto Matriz: Hallazgo de la presente investigación.				

Fuente: (a) MEN y MMA (2001). *Proyecto matriz*. Propuesta Fase II. Fondo de apoyo a las políticas ambientales en Colombia (FAP-SINA). Recursos apoyo: Cooperación Holandesa - FIDEICOMISO FAP-SINA. Componente 5: Educación Ambiental (EA); (b) MEN (2002-2003). *Proyecto matriz*. Fase III. Acuerdo de cooperación: MEN-UNESCO (Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros); Fortalecimiento Regional al Proceso de Descentralización de la EA en Colombia (c) Informe final Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica, entre España e Iberoamérica. Programa de Educación Ambiental convenio Ministerio de Educación de Colombia-Universidad Distrital (2008); (d) MEN (2008-2009). Ficha del Proyecto: “Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local”, en el marco de la Política de Educación Ambiental”. UNESCO (e) MEN. Ficha del Proyecto: “Consolidación de los CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial”. UNESCO (Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros (2010-2011); y f) Convenios tripartitas: MEN-Secretarías de Educación Departamental (SED)-Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) de 12 departamentos.

Como se enuncia en párrafos anteriores, esta Tabla muestra, por un lado, la *Etapa de Proyección del Programa (2001/2002-2012)* en la que se instala el proceso de formación específico para los CIDEA, desde las intencionalidades de *descentralización y autonomía* de la educación ambiental, presentes en la Política, así como los propósitos y acciones para el fortalecimiento de los actores institucionales/organizacionales que los conforman. En esta Etapa se expresa la sucesión de *eventos/hechos históricos* que se generan en el desarrollo del mencionado proceso y, que van configurando la estructura y dinámica de la *Estrategia de formación-investigación del Programa-MEN*; y, por otro lado, deja ver el *Proyecto Matriz (1995 -2018)*, que sirve de marco a la instalación de la concepción y prácticas de gestión que definen las *Fases II, III y IV*, a través de las cuales se

viabilizan los recursos técnico-financieros requeridos para la consolidación de las acciones de formación-investigación de la mencionada estrategia en el territorio: niveles territorial y nacional.

Visto así, cada uno de los eventos deja ver las intencionalidades y propósitos del *Programa-MEN* para el fortalecimiento de estos comités, desde los cuales se proyectan y desarrollan las acciones formativas de la estrategia, en “lapsos de tiempo” (periodo), previstos no solamente, desde las externalidades del proceso, sino que se van definiendo desde su complejidad y se determinan, en el marco de los alcances asociados, a la descentralización y autonomía de la EA (Política de Educación Ambiental) y a la formación de los actores CIDEA partícipes del proceso formativo, como se puede ver en la Tabla 21. Esto se proyecta, además, en la definición de la periodicidad de la *Etapa de Proyección del Programa-MEN*.

En el contexto anterior, desde el punto de vista de la investigación, es la definición de los periodos de tiempo de duración de cada uno de los eventos y su concatenación —a través de la sistematicidad y secuencialidad del proceso formativo— la que permite identificar los eventos/hechos²⁰³ y acontecimientos²⁰⁴ considerados relevantes para la trayectoria histórica de la estrategia; y, a la vez, para la consolidación de la información requerida en la definición de los cuatro momentos “clave” que constituyen la historicidad de los CIDEA, relevantes para su caracterización (objeto de la investigación).

5.3.2.1 Momento 1: (2001–2005) Incorporación de las necesidades de formación de los CIDEA en la Estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN

La importancia de este primer momento de la historicidad de los CIDEA radica en que a partir del desarrollo de las actividades del Programa de Educación Ambiental (MEN), implementadas a través de su estrategia de formación-investigación en los 12 departamentos del país (*Fase I Proyecto Matriz*)²⁰⁵, arriba mencionados, se inicia la construcción del proceso de “formación específica” para los CIDEA en el país. Esto explica el nivel de detalle que, como se verá más adelante, acompaña la información, la reflexión crítica y la interpretación de los eventos y acontecimientos propios de este Momento 1, clave para la historicidad de los CIDEA, así como su proyección a los acontecimientos singulares que van a caracterizar posteriormente, los Momentos 2, 3 y 4 de la trayectoria histórica de estos Comités.

Este Momento 1 como se puede ver en la Figura 31, se ubica en las Fases II (2001-2003) y III (2003-2005) del *Proyecto Matriz del Programa-MEN*, posicionado, como se pudo ver a través de la historia del *Programa* (cap. IV), como el instrumento que le ha permitido desarrollar la dinámica

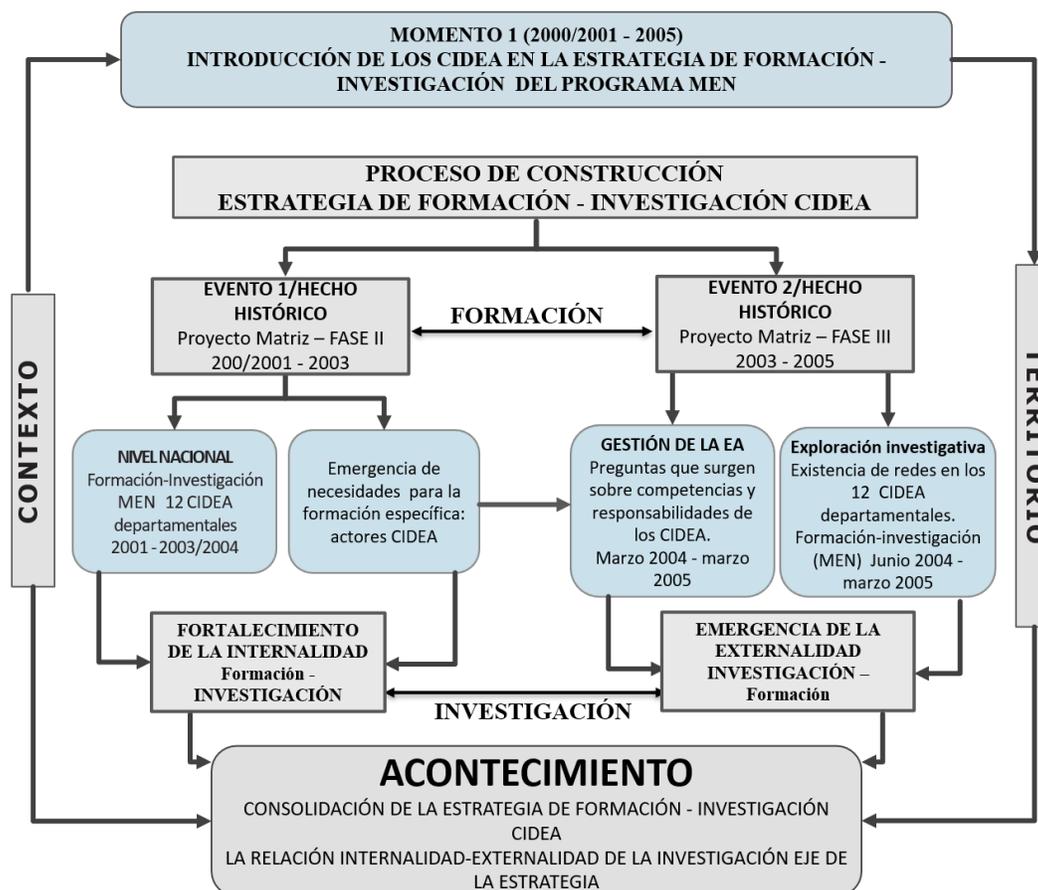
²⁰³ El evento/hecho histórico es entendido aquí, como “un hecho representado o construido [y no como] un hecho dado” (Gil, 2008, p. 7). Estos eventos/hechos históricos son los que desarrollan la dinámica de la historicidad (son los que ocurren y no cambian la trayectoria del proceso).

²⁰⁴ Los acontecimientos son entendidos aquí, como la sucesión/conjunción de hechos históricos que conllevan a cambio sustanciales en la trayectoria histórica del proceso.

²⁰⁵ La Fase I del proyecto matriz, se toma aquí sólo como referente, pues ella estuvo orientada a la capacitación de los maestros de la institucionalidad educativa para la organización e implementación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en Colombia.

conceptual, metodológica y operativa de su estrategia de formación-investigación, de manera sistemática y secuencial²⁰⁶, y aunar esfuerzos técnicos y financieros a nivel nacional y local, para avanzar hacia la sostenibilidad de su apuesta educativo-ambiental y, por ende, de la Política de Educación Ambiental: marcos de descentralización y autonomía de la EA en el territorio nacional.

Figura 31. Esquema gráfico. Primer Momento histórico: Etapa de Proyección del Programa de Educación Ambiental –MEN.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Se destaca aquí, la relevancia que para este momento tiene la entrada formal de los CIDEA a las dinámicas formativas del *Programa-MEN*, desde el reconocimiento que éste hace sobre las posibilidades reales de estos comités, para asumir un rol significativo en el proceso de institucionalización de la EA en el país. Lo anterior, teniendo en cuenta las potencialidades que se visualizan en estos comités desde su experiencia de coordinación, explícita en su quehacer colectivo, hasta ese momento, tal como se presenta en el Documento: *Propuesta Fase II del*

²⁰⁶ La Sistemática aquí, está asociada al universo conceptual de las Estrategia formativa, que se moviliza teniendo en cuenta las necesidades de conocimiento, de acuerdo con los desarrollos de los actores CIDEA, así como sus posibilidades de movilización de conceptos, visiones, argumentaciones, y, dinámicas de asociación y de inserción contextual; y, la Secuencialidad está relacionada con el proceso en el que se van adecuando contenidos, metodologías y proyecciones, de acuerdo con las necesidades de los actores y los espacios de formación; ella se va instalando en un orden que no sólo responde a las intencionalidades y necesidades del Programa, sino que atiende también el desarrollo del proceso y los avances de quienes participan en él.

Proyecto Matriz del Programa (Convenio MEN-MMA. Crédito BID cuando al referirse a los CIDEA, en el aparte de justificación, afirma:

Estos “mecanismos” de coordinación han sido importantes para la institucionalización de la educación ambiental, tanto en el sector educativo como en el sector ambiental. Los Comités Técnicos Interinstitucionales son el instrumento fundamental para la descentralización de la educación ambiental en el país, ya que a través de ellos se ha logrado elaborar planes de educación ambiental, que contemplan el proyecto y que están en proceso de su inclusión en los correspondientes planes de desarrollo educativos, no solo de las Secretarías de Educación Departamentales, sino de las correspondientes Corporaciones Autónomas Regionales (MEN y MMA, 2001, p. 9).

La experiencia de coordinación con la que estos CIDEA se incorporan a las dinámicas del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación, desde el punto de vista de la investigación, constituye un *acontecimiento* importante para la interpretación y comprensión de este momento histórico de los CIDEA, teniendo en cuenta la convergencia de dos (2) aspectos claves para el proceso:

1. La propuesta formativa que el *Programa* debe construir, desde las necesidades de consolidación de los espacios de interacción de estos comités, como: *escenarios de reflexión y acción, indispensables en el fortalecimiento de las capacidades de participación de sus actores, en materia de gestión de la educación ambiental*. Aspecto considerado relevante para su caracterización.
2. El redimensionamiento de la estrategia de formación-investigación del propio *Programa-MEN*, desde el *reconocimiento de la diversidad de actores institucionales y no institucionales y las dinámicas de intervención y ámbitos de proyección de estos CIDEA*; así como de su incidencia en la *incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial*, teniendo en cuenta la naturaleza y el carácter institucional que ellos comportan y los roles educativo-ambientales que deben asumir, en el marco de la Política de Educación Ambiental.

Estos dos aspectos, desde el punto de vista de la investigación, revisten un especial interés en lo concerniente a la ampliación del *Programa-MEN* (diversificación de actores) y la pertinencia de su estrategia de formación-investigación en la evolución y la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) como se verá más adelante.

En este contexto, la configuración de los *Eventos 1 (2001-2003)* y *Evento 2 (2003-2005)*, que dan lugar al proceso formativo-investigativo CIDEA, en el marco de su rol en la descentralización y autonomía de la educación ambiental: Política Nacional de Educación Ambiental.

Evento 1/hecho histórico (2001–2003). Instalación del proceso formativo-investigativo para el fortalecimiento de los CIDEA: contexto institucional e interinstitucional en el ámbito local del territorio (Fase II del Proyecto Matriz)

Este evento histórico emerge de un hecho concreto como es: la introducción formal de los actores institucionales/organizacionales -CIDEA, en la dinámica de la propuesta educativo-ambiental del *Programa-MEN*, y el impacto de su participación en la ampliación y fortalecimiento de la estrategia formativa del mismo.

A partir de este hecho se introduce el tema de “competencias y responsabilidades” *institucionales en materia de ambiente y educación ambiental*, como contenido para las lecturas de contexto, institucional y local, en los doce departamentos en los que se encuentran instalados estos comités y, los propósitos de reflexión que sobre la transversalidad de la educación ambiental van a estar presentes a lo largo de los desarrollos de esta *Etapa de Proyección del Programa-MEN*. Esto último, atendiendo a la información que los actores que conforman estos Comités brindan, sobre las necesidades de adecuación de sus marcos estratégicos a uno de sus retos como es: *la coordinación de las actividades educativo-ambientales en el territorio (relevante para la futura caracterización de los CIDEA)*.

Desde la investigación, la diversidad de actores que constituyen el espectro plural de estos CIDEA; presenta un papel relevante en la profundización de las relaciones dialógicas que establece el *Programa-MEN* en el territorio, desde los propósitos de su estrategia formativa, los cuáles van más allá de los intereses solamente estratégicos de estos actores. Estos propósitos se contextualizan en el fortalecimiento de la inclusión de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial; y están centrados en la exploración permanente de las necesidades que presentan estos actores para la apropiación de la educación ambiental. Entendiendo que es fundamental para la calidad de su participación en los espacios intra e interinstitucionales, propios del “quehacer” de estos Comités.

- ***Estructura de la Estrategia de formación-investigación del Programa-MEN: sus proyecciones hacia el fortalecimiento de los actores que conforman los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA***

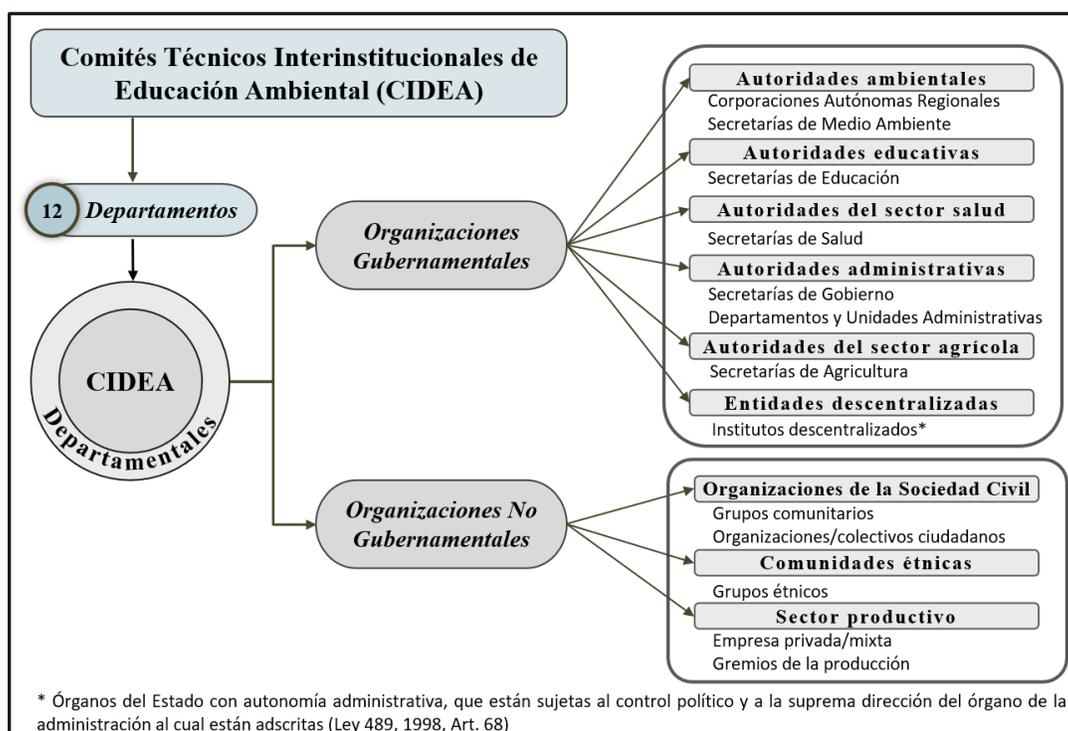
La implementación de esta Estrategia para el fortalecimiento de los CIDEA, en la presente Fase del *Proyecto Matriz del Programa*, está organizada a través de las denominadas: *Mesas de trabajo interinstitucional*, entendidas como:

[...] espacios de intervención metodológica (operativa), indispensables para el fortalecimiento de la capacidad de reflexión crítica, de construcción argumentativa, y de apropiación teórico-conceptual, requeridas para el debate, la deliberación y la

interpretación de las realidades educativo-ambientales de los actores institucionales/ organizacionales que conforman los CIDEA. Esto en el marco de la construcción de conocimiento significativo para sus retos y proyecciones en lo que a la institucionalización de la educación ambiental se refiere (MEN y MMA, 2002b, p. 3).

A través de estas *mesas de trabajo* se convoca a los actores institucionales/organizacionales, comunitarios y otros, vinculados a las dinámicas del “quehacer” de los CIDEA, en el contexto de la gestión de la educación ambiental, en cada uno de los 12 departamentos²⁰⁷ que ellos representan y que constituyen el 40% del total de los 32, que conforman el territorio colombiano. La población de actores CIDEA que participan en el proceso formativo, asciende aproximadamente a 166 delegados (un promedio de 14 por cada departamento) vinculados a las acciones educativo-ambientales de sus correspondientes “instituciones formales y no formales”, y, por ende, de las diferentes regiones del país.

Figura 32. Estructura institucional / organizacional de los CIDEA departamentales.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Como se puede ver en la Figura 32, los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental están conformados tanto por los delegados de la institucionalidad que constituye los diferentes sectores del desarrollo departamental, como por las organizaciones y/o instituciones de carácter no

²⁰⁷ Estos departamentos son: Amazonas, Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Córdoba, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Valle del Cauca.

gubernamental, propias de las dinámicas del desarrollo local y departamental del territorio. Esta conformación tiene como referencia estructural, el Sistema Nacional Ambiental (SINA).

Es en este contexto que, el espectro plural de los CIDEA, al cual se hizo referencia en párrafos anteriores, se deriva de la heterogeneidad de los actores institucionales/organizacionales que, de acuerdo con la gráfica, confluyen en su estructura y funcionamiento y, en consecuencia, está asociado directamente a las diferentes miradas e intereses conceptuales y estratégicos, que convergen en los espacios institucionales e interinstitucionales de estos comités, desde sus acciones para la gestión de la educación ambiental en el territorio. Todo esto hace presencia en la definición y orientación de las *Mesas de trabajo interinstitucionales*, en las cuales se instalan sus procesos formativos, como se verá a continuación.

En este marco, tres tipos de *Mesas de trabajo Interinstitucional* son los que, de acuerdo con el “Cuadernillo Preparatorio para el Desarrollo de la Fase II del *Proyecto Matriz del Programa* (FAP-SINA)²⁰⁸ y el Documento Propuesta de la Fase III del mismo Proyecto para: “*El fortalecimiento regional al proceso de descentralización de la Educación Ambiental*” (MEN y MMA, 2002c)²⁰⁹, se ubican como los espacios estratégicos del *Programa-MEN* para la formación específica de los actores CIDEA en el país, tal como se presenta:

- *Tipo 1. Mesas interinstitucionales de carácter departamental:*

Estas Mesas se instalan *in-situ*²¹⁰: en el ámbito local de cada uno los doce departamentos que participan en el proceso formativo y convocan “en pleno” a los miembros que conforman sus correspondientes CIDEA: delegados institucionales gubernamentales, gremios, empresa privada, organizaciones de la sociedad civil y grupos comunitarios entre otros, que desde sus intereses en lo ambiental y en lo educativo ambiental, convergen en las dinámicas del desarrollo territorial de los mencionados departamentos. Ellas, desde los propósitos de instalación de la estrategia de formación-investigación del Programa, *introducen a los actores del CIDEA en la lectura de los contextos, institucional y departamental*, en los cuales se encuentran inmersos y desde los cuales *se concretizan sus apuestas y acciones: institucionales e interinstitucionales*, para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo departamental y regional.

²⁰⁸ Cuadernillo Preparatorio para el Desarrollo de la Segunda Fase del Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica, en zonas rurales y pequeño urbanas del país”. Bogotá, septiembre de 2002. Fase desarrollada en el marco de la agenda conjunta MEN - MMA. En el marco Programa para la implementación de las políticas ambientales en Colombia-Cooperación Holandesa (FAP - SINA) (Torres et al., 2002a)

²⁰⁹ Documento Propuesta: Tercera Fase del Proyecto Matriz orientado al: “Fortalecimiento Regional al Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental”. 1) Capacitación-formación a los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), como estrategia de descentralización de la Educación Ambiental. 2) Implementación de un PROCEDA (experiencia piloto). Con el apoyo de UNESCO. Base Documental del Programa de Educación Ambiental - MEN.

²¹⁰ La aplicación de instrumentos *in-situ*: Hace referencia a su incorporación en los espacios metodológicos propios de las actividades a través de las cuales se desarrollan estas mesas.

- *Tipo 2. Mesas interinstitucionales de carácter subregional:*

Estas mesas se realizan en sitios localizados, en alguno de los departamentos que hacen parte de la subregión. Se organizan teniendo en cuenta las cuatro subregiones que fueron definidas, desde los orígenes del Programa (1992), para la instalación del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país; y de las cuales hacen parte los doce departamentos que se vinculan al proceso de formación específico para los CIDEA, en la *Etapa de Proyección* del Programa (2001), así: *Subregión Eje Cafetero* (departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda); *Subregión Costa Atlántica* (departamentos de Bolívar y Córdoba); *Subregión Sur pacífico* (departamentos de Cauca, Nariño y Valle del Cauca); y *Subregión Mixta* (incluye los departamentos de Boyacá -región Centro Andina. Norte de Santander -Región Andina, fronteriza con Venezuela, y Guaviare -región de la Amazonía).

En este contexto, cada una de estas cuatro Mesas subregionales, convoca las delegaciones de cada uno de los CIDEA departamentales, que conforman la correspondiente subregión, dando prioridad a la participación de: las Corporaciones Autónomas Regionales -CAR (como autoridades ambientales de la región), las Secretarías de Educación departamentales (autoridades educativas de la región), y las universidades locales (instituciones relevantes para la formación y la investigación en el tema específico en la región). Estas Mesas abren los espacios a *la socialización de los avances, dificultades y alcances de la experiencia formativa de los CIDEA*: resultados de la lectura del contexto institucional y departamental, elaboración de reflexiones críticas, identificación de necesidades de profundización teórico-conceptual, como se verá más adelante.

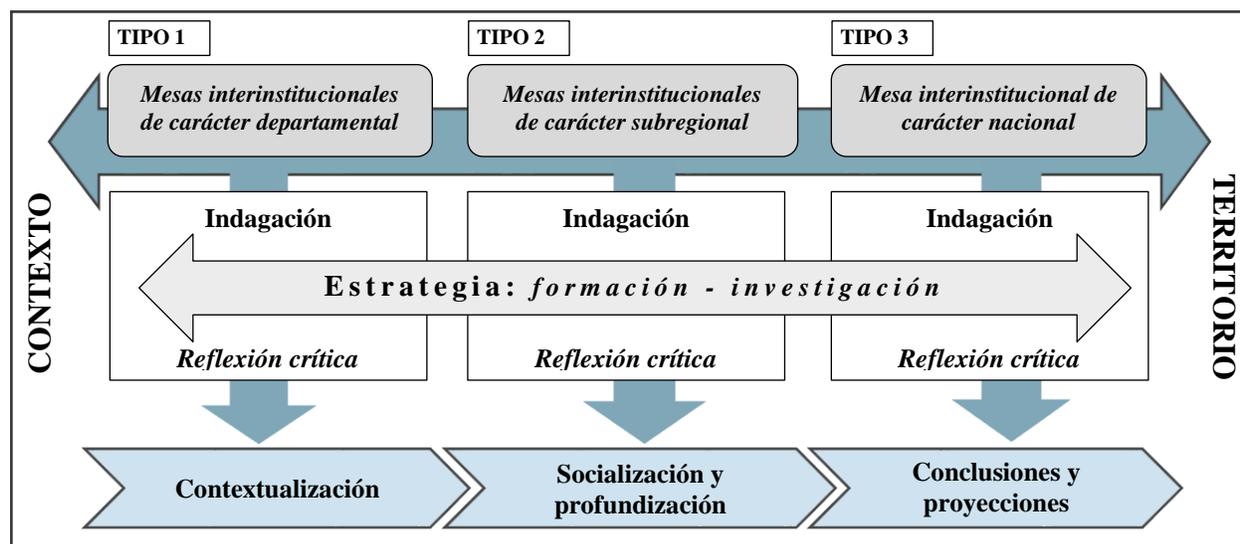
- *Tipo 3. Mesa interinstitucional de carácter nacional:*

Esta Mesa se instala como un espacio de encuentro que, teniendo en cuenta los mismos criterios de las Mesas Subregionales, convoca las delegaciones provenientes de los CIDEA departamentales participes del proceso formativo, e incluye a delegados de otras instituciones locales con influencia en los desarrollos de estos comités en el ámbito territorial. En el contexto del proceso formativo, ella adquiere un *carácter concluyente: instala dinámicas para la profundización de conocimientos, la identificación de fortalezas y dificultades de la experiencia formativa, así como para la sistematización y la producción de propuestas para futuras acciones de la estrategia de formación-investigación*, pertinentes a las realidades concretas de los actores CIDEA, y su proyección hacia la institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo departamental y regional del país (MEN-UNESCO, 2005a).

Estos tres tipos de Mesas se constituyen en los espacios de: a) *exploración de las realidades de la educación ambiental* en los contextos institucionales y del desarrollo local en los que se encuentran instalados los CIDEA (Mesas departamentales), b) *socialización y profundización conceptual y estratégica*, sobre los resultados de la exploración contextual de la educación ambiental en los ámbitos institucionales y locales de las diferentes regiones (Mesas Subregionales), y c)

deliberación y elaboración de conclusiones y propuesta de proyecciones del proceso formativo (Mesa Nacional), como se pudo ver en la Figura 33; estas mesas representan un papel relevante en la configuración de la Estructura estratégica del proceso formativo del Programa para los CIDEA.

Figura 33. Ubicación y rol de las Mesas Interinstitucionales en el proceso de formación del Programa-MEN, para los CIDEA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

En cada uno de estos tres tipos de Mesas, *la relación investigación ↔ formación*, eje dinamizador de la estrategia de educación ambiental del Programa, se instala a través de dos entradas metodológicas, como son: 1) la “indagación”, y 2) la reflexión crítica; las cuales, desde el punto de vista de la investigación, acompañan los ejercicios de exploración de las realidades de la EA, en los contextos institucionales y locales en los que se encuentran inmersos los comités (nivel departamental). Ejercicios que aportan información: “de primera mano”²¹¹, relevante para los retos que en este momento asumen los actores CIDEA, en la elaboración de los planes de desarrollo de la educación ambiental para sus correspondientes departamentos: *emergencia y fortalecimiento de elementos de caracterización de la estrategia: formación- investigación del Programa*.

- *Las Mesas interinstitucionales de carácter Departamental: Contexto institucional y local de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental*²¹². (Fase II del Proyecto Matriz)

Para el desarrollo de las tres Mesas departamentales, el *Programa-MEN* incluye en su estrategia: *formación-investigación*, un instrumento de lectura de competencias y responsabilidades

²¹¹ Información tomada en situación cotidiana, directamente por los actores.

²¹² Esta denominación corresponde al Plan Operativo Anual (POA) del Proyecto Matriz y aparece registrada en el Informe de la Primera Mesa Interinstitucional, realizada en el departamento de Antioquia (16, 17 y 18 de octubre de 2002).

institucionales²¹³ en materia de educación ambiental-, y lo ubica como el eje temático de sus *ejercicios exploratorios específicos*, con el fin de fortalecer sus intencionalidades de “indagación directa” en el terreno de la acción de estos CIDEA (información de las experiencias concretas de los actores institucionales/organizacionales que los conforman) y sus propósitos formativos, asociados al desarrollo de la capacidad de reflexión crítica de estos actores. Este último aspecto, de interés para la comprensión de las realidades de la educación ambiental en sus instituciones y el reconocimiento de sus posibilidades de influir en su transformación; aspecto importante para el proceso de institucionalización de la educación ambiental.

En este contexto, la Tabla 22 deja ver el sistema en el cual se incorporan los propósitos, desarrollos y proyecciones de estas tres Mesas, permitiendo ubicar, desde las intencionalidades de la estrategia de *formación-investigación*: 1) la relación que existe entre los ejercicios de exploración: información “en contexto” (indagación) y la reflexión crítica, por parte de los actores CIDEA, sobre la información obtenida; y 2) la sistematicidad y secuencialidad del tratamiento contextual, conceptual y estratégico del contenido de cada una de ellas.

²¹³ Las competencias y responsabilidades institucionales se “indagan” en esta fase, a partir de información sobre: a) la naturaleza de las instituciones que conforman los CIDEA, c) sus objetivos, d) sus estructuras y funciones, e) su jurisdicción territorial y f) sus proyecciones (Instrumento de trabajo preparado por el Programa en el marco del proceso formativo: obtención de información “de primera mano”).

Tabla 22. La relación Investigación ↔ Formación en las Mesas Interinstitucionales Departamentales (2001-2003).

PROCESO FORMATIVO-CIDEA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL			
MESAS DEPARTAMENTALES			
Tres Mesas fueron realizadas en cada uno de los doce departamentos que participan en el proceso formativo del Programa. Fase II del Proyecto Matriz (eje fundamental de este evento histórico de los CIDEA)			
Instrumento	ESTRATEGIA: FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN		Marco Referencial
	Lectura de contexto “Indagación” (carácter investigativo)	↔	
MATRIZ DE COMPETENCIAS Y RESPONSABILIDADES (INDAGACIÓN)	<p>Desde el Instrumento de trabajo: <i>Matriz de competencias y responsabilidades institucionales</i> (indagación en contexto) (MEN y MMA, 2002b), se exploran los siguientes aspectos:</p> <p>En la Mesa 1: a) “las competencias y responsabilidades que, en materia de ambiente y/o de EA, tienen las diferentes instituciones que hacen parte del CIDEA, de cada uno de los 14 departamentos acompañados a través del Proyecto”; y b) “los elementos que permiten reconocer los niveles de responsabilidad de los actores del CIDEA, en materia de educación ambiental”, y sus posibilidades de interacción, desde los intereses institucionales y de proyección al departamento y a la región (MEN y MMA., 2002a)</p> <p>En la Mesa 2 “las visiones y las concepciones educativo - ambientales, presentes en cada una de las instituciones que hacen parte del CIDEA”; buscando elementos que permitan “promover en las regiones, los procesos de contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental” (MEN y MMA, 2002b).</p> <p>En la Mesa 3 “las concepciones de Educación Ambiental, presentes en la planificación institucional, a través de planes, programas, proyectos y actividades, entre otras”; buscando pistas para el análisis de “las posibilidades de construcción de Planes de Desarrollo de Educación Ambiental, en cada uno de los departamentos que hacen parte del proyecto” (MEN y MMA, 2002a).</p>	<p>Desde el proceso formativo se movilizan reflexiones críticas, sobre la información obtenida en el contexto institucional, a través de:</p> <p>En la Mesa 1 “la construcción de un Mapa Interinstitucional de Educación Ambiental para visualizar las relaciones existentes, así como la viabilidad de construcción colectiva de Planes de Educación Ambiental, factibles de incluir en los propósitos de la planeación, en los diferentes niveles (regional, departamental, municipal e institucional) (MEN y MMA, 2002a).</p> <p>En la Mesa 2 la ubicación de: a) “elementos contextuales y conceptuales para la comprensión del carácter transversal de la Educación Ambiental y su importancia en los planes, programas, proyectos y actividades, que se adelantan en las instituciones y en las entidades territoriales; y b) referentes que posibiliten incorporar los procesos de Educación Ambiental, de acuerdo con los diferentes contextos institucionales” (Torres-Carrasco, 2002b, p.2).</p> <p>En la Mesa 3 Revisión y clarificación de “aspectos asociados a las competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental, para reconocer los elementos de carácter proyectivo, factibles de aplicar en el trabajo interinstitucional en cada uno de los departamentos”, en el marco de la orientación de los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental (MEN y MMA, 2002a).</p>	<p>PLANES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DEL AMBITO DEPARTAMENTAL</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Como se aprecia en la Tabla 22, en la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, las *intencionalidades de indagación* ubican los mencionados *ejercicios exploratorios*, como el marco que permite la construcción del instrumento: “*matriz de competencias y responsabilidades*”²¹⁴, que pone en interacción: 1) sus propósitos de obtención de información

²¹⁴ El instrumento “Matriz de competencias y responsabilidades” se orienta a: a) la identificación personal e institucional de los actores CIDEA, en el contexto particular de su ubicación territorial, y b) la “indagación” sobre los objetivos, naturaleza, estructura

relevante, para la lectura del contexto de institucionalización de la EA en el territorio (investigación); 2) la instalación de una propuesta técnico-pedagógica, orientada al acompañamiento de los CIDEA para la lectura crítica de sus propias dinámicas institucionales (formación); y 3) el contenido organizado a manera de *los módulos de trabajo* como se representa en la Tabla 23.

Tabla 23. Organización estratégica de las mesas de trabajo departamentales.

TEMA DE TRABAJO		INSTRUMENTO / "INDAGACIÓN" - CONTEXTO	CONTENIDOS / ESTRUCTURA MODULAR
PRIMERA MESA	<i>Competencias y Responsabilidades Institucionales en Materia de Educación Ambiental</i>	Matriz de competencias y responsabilidades institucionales en materia de educación ambiental	No. de módulos: Cuatro (4) 1) <i>Exploración Contextual:</i> institucional y local 2) <i>Conocimiento, significación y manejo</i> de la Matriz de Competencias y Responsabilidades Institucionales. 3 y 4) <i>Exploración Conceptual y profundización</i> sobre la <i>participación</i> de los actores institucionales en el CIDEA (MEN y MMA, 2002b, p. 5-10)
SEGUNDA MESA	<i>Elementos de orden conceptual y contextual de la educación ambiental: fundamentación CIDEA"</i>	Esquema para exploración conceptual: Actividades de Educación Ambiental, que hacen parte de la planeación de las instituciones -CIDEA	No. de módulos: Tres (3) 1) <i>Los CIDEA</i> en el contexto de las Políticas nacionales Educativas y Ambientales. 2) <i>Reflexiones sobre la transversalidad</i> de la Educación Ambiental (visión sistémica del ambiente y complejidad 3) <i>Exploración conceptual y de proyección</i> de la Educación Ambiental en las instituciones del CIDEA (MEN y MMA, 2002b, p. 11).
TERCERA MESA	<i>Inclusión de la educación ambiental en planes, Programa-MEN, proyectos y actividades, de las instituciones que conforman los CIDEA.</i>	Esquema para exploración: Inclusión de la educación ambiental en planes, programas, proyectos y actividades, de las instituciones que conforman los CIDEA.	No. de módulos: Tres (3) 1) <i>Inclusión de la Educación Ambiental</i> en planes, programas, proyectos y actividades, de las instituciones que conforman los CIDEAS. 2) <i>Reflexiones sobre la transversalidad</i> de la Educación Ambiental (conocimiento, diálogo de saberes e interdisciplina. 3) <i>Posibilidades de interacción institucional</i> en la construcción de Planes de Desarrollo de Educación Ambiental (construcción mapas interinstitucionales de Educación Ambiental). (MEN y MMA, 2002a p. 2-3).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Ubicación estratégica de las Mesas Departamentales para la introducción y proyecciones del proceso formativo de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental: Estrategia de formación-investigación CIDEA

Desde lo expuesto en los párrafos precedentes, se puede inferir que la ubicación de las tres mesas departamentales, como introductorias de la instalación de la Estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, es estratégica para sus propósitos de formación específica de los CIDEA

interna, concepciones y visiones de educación ambiental de cada una de las instituciones que conforman los CIDEA que participan en el proceso formativo del Programa.

(Fase II del *Proyecto Matriz*), puesto que, desde el desarrollo de sus procesos técnico-pedagógicos, ellas permiten:

<p>1. Iniciar la instalación de los “ejercicios de indagación” y la dinámica de reflexión crítica, ubicándolos...</p>	<p>como: →</p>	<p><i>Base del eje fundamental de la estrategia formativa CIDEA, del Programa de Educación Ambiental del MEN: Formación ↔ investigación</i></p>
<p>2. Obtener “información de alta confianza y fidelidad” –sobre el contexto institucional– para los propósitos de análisis e interpretación de la problemática abordada</p>	<p>gracias a que →</p>	<p><i>Son los actores institucionales/organizacionales de la educación ambiental, que participan en el proceso, los que toman la información directamente del contexto de planificación y gestión institucional, con el que conviven cotidianamente en la realidad explorada;</i></p>
<p>3. La búsqueda de “sentido y significación” del instrumento: “Matriz de Competencias y Responsabilidades”</p>	<p>desde →</p>	<p><i>Sus potencialidades y pertinencia para la identificación de las necesidades de profundización de la lectura crítica del contexto, así como para la construcción argumentativa, la interpretación y la comprensión de las realidades;</i></p>
<p>4. El fortalecimiento de una “metodología de trabajo participativo”</p>	<p>que →</p>	<p><i>Posiciona el diálogo, como herramienta fundamental de su propuesta pedagógico-didáctica, indispensable para la instalación del trabajo participativo -interactivo: nivel nacional - nivel territorial, en los escenarios formativos;</i></p>
<p>5. El reconocimiento por parte de los propios actores CIDEA, de sus necesidades de formación.</p>	<p>para →</p>	<p><i>Los retos de “desatomización” de la EA, y las intencionalidades de institucionalización del tema en el territorio (Política Nacional de Educación Ambiental).</i></p>

ACONTECIMIENTO

Emergencia de las categorías de análisis e interpretación, de la experiencia CIDEA (Experiencia situada objeto de la investigación)

Los anteriores aspectos se ubican como *un hallazgo para la investigación*, pues es desde ellos, y a través de nuestra observación y mirada sistematizadora, que fue posible la identificación de los elementos que configuran los cinco ejes organizadores de la estrategia de formación-investigación del Programa para los CIDEA; los cuales, a su vez, constituyen la *plataforma de construcción de las “categorías”* consideradas como pertinentes para el análisis crítico y la interpretación del proceso de formación-investigación instalado por el *Programa-MEN* en el territorio y su relación con la evolución y caracterización, tanto de la mencionada estrategia como de los propios CIDEA, en el marco de la Política de Educación Ambiental en Colombia (proceso de institucionalización).

Contextualización de las categorías de análisis e interpretación de la información de la investigación, en el marco del objeto de la tesis

Destacamos aquí la emergencia, de nuestras categorías de análisis e interpretación de la experiencia de la estrategia de formación-investigación, en el seno de su proceso formativo para los CIDEA. Aspecto que consideramos de la mayor importancia para la investigación, en lo

concerniente al enfoque inductivo que ha sido posible gracias a la postura de la investigación/investigadora: *observación participante* y *mirada sistematizadora*, instalada en el corazón de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*.

Categoría 1. Formación Investigación;

Categoría 2. Obtención de Información;

Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de la información;

Categoría 4. Metodología: Trabajo participativo;

Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA inmersos en el proceso de formación

Estas categorías definidas desde la observación participante (aspecto metodológico de la investigación), en adelante se posicionan, explícitamente, en el desarrollo de la reflexión crítica sobre cada una de las actividades propias de las diferentes Mesas de Trabajo Interinstitucional: departamentales, subregionales y nacionales, Fases II y III del *Proyecto Matriz del Programa-MEN*. En el marco del cual se implementa la estrategia de *formación-investigación* del Programa de Educación Ambiental para el fortalecimiento de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA.

Reconocimiento de los actores CIDEA a los aportes de su proceso formativo, para la lectura contextual y conceptual de sus dinámicas institucionales e interinstitucionales en materia de educación ambiental

Es importante destacar el reconocimiento, por parte de los actores CIDEA, del trabajo formativo, relacionado específicamente con el desarrollo de la EA y la problemática de las competencias y responsabilidades de estos Comités, en el tema particular. Reconocimiento que aparece expresamente planteado en uno de los Informes de las Primeras Mesas Departamentales, cuando los actores afirman que este trabajo:

[...] ha jugado un papel importante en el reagrupamiento de sus miembros y en la visualización de funciones que van más allá de la organización de acciones, y que implican un proceso de reorientación de su misión, su visión y sus proyecciones, en el marco de las Políticas Nacionales, Educativas y Ambientales. (MEN y MMA, 2002a, p. 5)²¹⁵.

Reconocimiento que se expresa, igualmente, en el Informe: *Mesa de Trabajo Interinstitucional “Segunda Reunión Departamental: Elementos de orden conceptual y contextual que fundamentan*

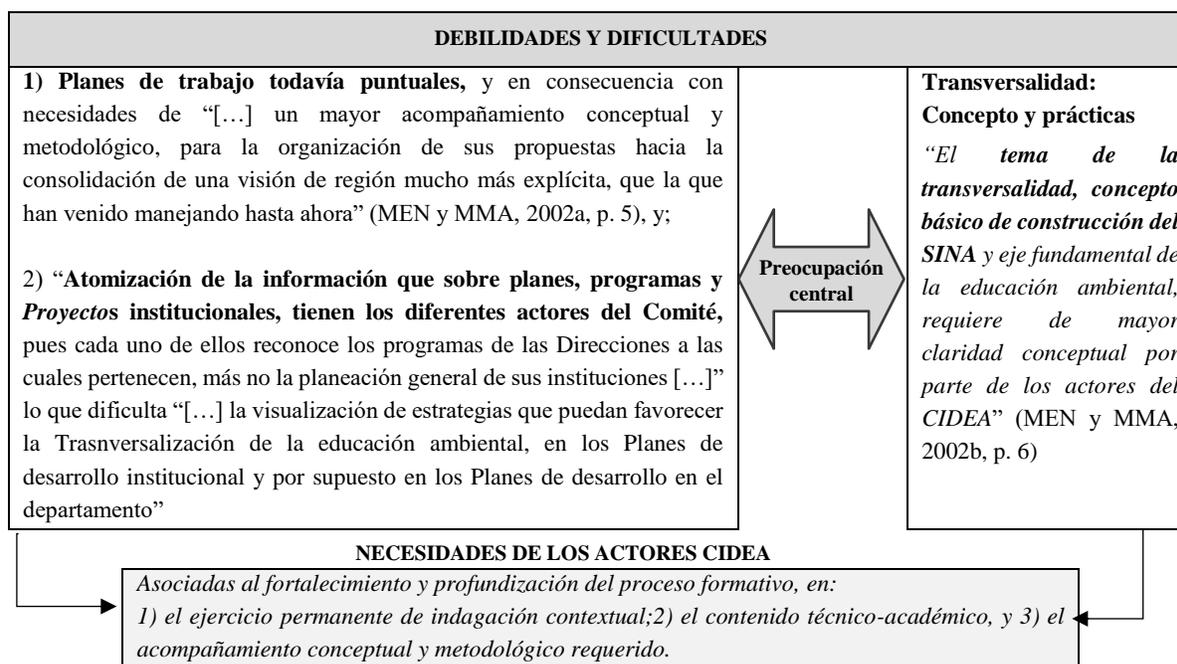
²¹⁵ Documento Informe Mesa De Trabajo Interinstitucional: “Primera Reunión Departamental. Competencias y Responsabilidades Institucionales en Materia de Educación Ambiental”, desarrollada en el marco de la Segunda Fase del Proyecto: Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica, en zonas rurales y pequeño urbanas del país (Medellín - Antioquia, octubre 16 al 18 de octubre de 2002). Base Documental del Programa de Educación Ambiental MEN, construida para esta investigación.

los CIDEA”, cuando estos actores destacan como resultado importante del proceso, a nivel territorial, los siguientes aspectos:

[...] el fortalecimiento de las instituciones del CIDEA para su participación directa en el “[...] acompañamiento a la definición de acciones de gestión [...]” del tema; aspecto que consideran relevante para “[...] la idea de disminuir la atomización de acciones de educación ambiental en el departamento y la organización del Plan arriba mencionado [...]”, y el impacto en la motivación de “[...] La voluntad de los actores institucionales para revisar el quehacer de la educación ambiental, tanto en sus instituciones como en el departamento y en aportar información pertinente, para iniciar el diseño de una propuesta de educación ambiental altamente participativa. (MEN y MMA, 2002b, p. 5).

Es importante además señalar que, a partir de este proceso formativo los CIDEA, desde sus logros en la interpretación de la problemática objeto de esta Fase II del *Proyecto matriz*, se identifican algunas debilidades, que se posicionan como dificultades para avanzar en el trabajo de elaboración de sus planes de desarrollo de Educación Ambiental. Dificultades que, de acuerdo con las conclusiones del informe de la Primera Mesa Departamental, se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24. Aspectos asociados al reconocimiento de los actores CIDEA sobre sus necesidades de formación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación. Documentos relacionados con los desarrollos de la Fase II del Proyecto Matriz del Programa.

- *Las Mesas Subregionales. Fase II: “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*

En este mismo Evento, las mesas subregionales se posicionan en el proceso educativo ambiental CIDEA del *Programa-MEN*, como espacios de “socialización” y “retroalimentación”, de los resultados, *formativos-investigativos*, obtenidos a través del desarrollo de las Mesas Departamentales; derivado de lo cual se introduce en ellas, a nivel estratégico: la identificación de “(...) avances y dificultades en los procesos de gestión de la Educación Ambiental y las posibilidades de construcción de una visión de región que se adecúe a las necesidades de los contextos ambientales específicos” de estos Comités (MEN y MMA, 2003a, p. 3), a nivel conceptual: las reflexiones a propósito de “[...] la planificación de la Educación Ambiental en el contexto regional [...]” del país, ubicando “[...] como marco de referencia [...] tanto las temáticas de las conferencias magistrales que las acompañan²¹⁶, como los procesos [...]” metodológicos “[...] desarrollados en las mesas de trabajo interinstitucionales, en cada uno de los departamentos” (MEN y MMA, 2003b, p.6), y a nivel proyectivo las visiones de región, territorio y desarrollo.

En este contexto, y desde sus intencionalidades de fortalecimiento del “proceso participativo de reflexión crítica, de diálogo y retroalimentación [...]” estas mesas de trabajo subregionales involucran a todos los delegados institucionales/organizacionales CIDEA, partícipes de esta Fase II del proyecto, en los ejercicios de:

- a. Intercambio de la información obtenida, a partir del trabajo realizado para la aplicación de la matriz de competencias y responsabilidades y los planes de desarrollo de la Educación Ambiental.
- b. Elaboración conceptual relevante para poder “Reflexionar a propósito de la construcción de procesos de planificación de la EA en el contexto regional, departamental, local e institucional, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental” (MEN y MMA, 2003b, p.5).
- c. “Indagación específica” (aplicación de instrumentos *in-situ*) sobre las fortalezas, debilidades y dificultades de los CIDEA para posibilitar la incorporación de una visión de región, territorio y desarrollo, en sus Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental; y alrededor de ello, “instalación de un proceso de reflexión crítica” (formación) orientado al fortalecimiento

²¹⁶ Conferencias presentadas en las Mesas Subregionales: 1) *La Política Nacional de Educación Ambiental, como Instrumento fundamental para la gestión en Educación Ambiental* (Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional); 2) *Los CIDEA, como estrategia para el fortalecimiento de la Educación Ambiental en el ámbito institucional e interinstitucional* (Juan Manuel González, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo - CIDER Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia), 3) *La Educación Ambiental y la Planeación Departamental. Una experiencia significativa*, (delegados Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental - CORPONOR), 4) *El Plan Nacional de Desarrollo y el componente ambiental* (Dirección Nacional de Planeación - DNP); 5) *Lineamientos conceptuales sobre Visión Regional*, y 6) *La Gestión Ambiental. Retos y Proyecciones* (Ministerio de Medio Ambiente).

contextual y conceptual requerido, para la profundización del diálogo instalado en este espacio (debates y discusiones, entre otros). (MEN y MMA, 2003c, p. 9)

Estos ejercicios, acompañan los tres módulos preparados para el desarrollo del Contenido Temático de la Mesa, a saber: *Módulo 1. Visión de Región; Módulo 2. La Educación Ambiental y el Desarrollo (visión sistémica del ambiente; y Módulo 3. Gestión y Educación Ambiental:*

El Módulo 1 se relaciona, en su momento, con: a) los lineamientos conceptuales básicos: Visión de *región*, estrategias y retos de los CIDEA para su inclusión en los Planes de educación ambiental departamentales (aspectos relacionales); b) el Sistema Nacional Ambiental (SINA), los Planes de Gestión Regional (PGAR), y los CIDEA como ejes articuladores del concepto de región en el territorio (Posibilidades de construcción); y c) la Visión de Región construida desde los propósitos de la EA.

El Módulo 2 se asocia al reconocimiento institucional de las competencias y responsabilidades educativo-ambientales (actores institucionales CIDEA, y su incidencia en la construcción de los planes de desarrollo específicos para el tema; al igual que a la incorporación de la visión sistémica del ambiente y la formación integral, en los planes, programas, proyectos y otros, de Educación Ambiental.

Finalmente, *El Módulo 3*, relacionado con la Gestión y la proyección de la Educación Ambiental (Construcción de Mapas Interinstitucionales); y la cualificación de procesos de concertación y gestión, a nivel regional, departamental y/o local: Autonomía y descentralización del tema (MEN y MMA, 2003e, p. 4-5).

El desarrollo del contenido de los tres Módulos es abordado en estas Mesas, desde los retos de contextualización de la Política de Educación Ambiental, no sólo en el ámbito departamental, sino también en el ámbito regional; poniendo en evidencia los criterios de pertenencia directa, de los departamentos que participan en el proceso formativo, a las dinámicas regionales del país²¹⁷ (ubicación geográfica, condiciones ecosistémicas y dinámicas socioculturales comunes), tal como se precisa en la Tabla 25, construido igualmente a partir de la información que reposa en la Base documental del Programa de Educación Ambiental - MEN (cuadernillos, agendas orientadoras de mesas de trabajo, y memorias de los eventos realizados, entre otros).

²¹⁷ El concepto de región/subregión. En el marco del artículo 306 de la Constitución Política de 1991, las regiones son reconocidas a través de la ley 1454 de 2011, como “[...] marcos de relaciones geográficas, económicas, culturales, y funcionales, a partir de ecosistemas bióticos y biofísicos, de identidades culturales locales, de equipamientos e infraestructuras económicas y productivas y de relaciones entre las formas de vida rural y urbana” (Congreso de la República de Colombia, 2011, p. 1, artículo 3, numeral 5). Para los efectos del proyecto se seleccionaron cuatro subregiones a saber: (1) Eje Cafetero (Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda, (3) Costa Atlántica (Magdalena, Córdoba y Bolívar, y (4) Mixta Norte de Santander, Boyacá, Guaviare y Amazonas (Subregión definida por el Programa Nacional de Educación Ambiental, de acuerdo con sus criterios de ampliación de cobertura en el país. No hace parte de una región geográfica).

Tabla 25. La relación Investigación-Formación en las Mesas Subregionales de la Fase II. Estrategia de formación - investigación del Programa-MEN para los CIDEA.

PROCESO FORMATIVO -CIDEA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL				
MESAS SUBREGIONALES				
Cuatro (4) Mesas Subregionales, realizadas en esta Fase II del Proyecto: una (1) en la Subregión del Eje Cafetero, conformada por los departamentos de Antioquia, Caldas, Quindío y Risaralda; una (1) en la Subregión Sur Pacífico, conformada por los departamentos de Cauca, Nariño y Valle del Cauca; una (1) en la región Costa Atlántica, conformada por los departamentos de Bolívar, Córdoba y Magdalena y una (1) denominada por el Programa: Subregión Mixta, conformada por los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Guaviare.				
Instrumento	ESTRATEGIA: FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN		Marco Referencial	
	Indagación. (carácter investigativo)	↔		Reflexión crítica sobre los resultados de la indagación. (carácter formativo)
GENERALES: 1. MATRIZ DE COMPETENCIAS Y RESPONSABILIDADES, Y 2. PLANES DE DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. ESPECÍFICOS: 1. INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN: Asociados a las temáticas centrales de la Mesa.	Desde la organización y análisis de la información obtenida a través de las actividades realizadas para la aplicación de la matriz, SOCIALIZACIÓN de: <ul style="list-style-type: none"> “el trabajo realizado por los CIDEA de cada departamento en lo concerniente a competencias y responsabilidades” (MEN y MMA, 2003b p. 3). “los Mapas Interinstitucionales de Educación Ambiental construidos en cada departamento” (MEN y MMA, 2003b p, 5) “el estado de la inclusión de la Educación Ambiental en los planes, programas, proyectos y actividades, que desarrollan las instituciones que hacen parte del CIDEA en cada uno de los Departamentos” (MEN y MMA, 2003b p. 3). 	PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO: CONTEXTO REGIONAL	Desde la reflexión crítica sobre los resultados de la información presentada a través del ejercicio de socialización por parte de los CIDEA de cada subregión, las discusiones de esta Mesa de trabajo giran alrededor de la identificación de: <ul style="list-style-type: none"> “posibilidades de un trabajo interinstitucional, en el marco de los correspondientes Planes de Desarrollo” (MEN y MMA, 2003b, p. 3). “posibles asociaciones e interacciones que puedan dar lugar a la formulación de Planes de Desarrollo, a nivel departamental y subregional”. (MEN y MMA, 2003b, p. 3). “elementos que permitan a futuro un trabajo común desde la educación ambiental: construcción de visión de región” (MEN y MMA, 2003b, p. 6). 	1. VISIÓN DE REGIÓN, GESTIÓN Y PLANEACIÓN 2. PLANES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL
A DESTACAR				
Las Mesas, aportan elementos formativos “de carácter conceptual y contextual”, considerados relevantes para “la construcción de un Plan de Desarrollo en educación ambiental, en los diferentes niveles de la planificación regional y/o departamental”, en el marco de las políticas nacionales educativas, ambientales y de educación ambiental (MEN y MMA, 2003b, p.6).				

Fuente: Documentos asociados a los desarrollos de la Fase II del Proyecto Matriz del Programa a saber: (1) “Cuadernillo Preparatorio para el Desarrollo de la Fase II del Proyecto Matriz del Programa (Bogotá, septiembre de 2002). (2) “Cuadernillo de Trabajo Mesas Subregionales “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”.

En la dinámica instalada para el desarrollo de las actividades de estas Mesas, se destacan aspectos relevantes para las reflexiones sobre:

- a. La relación de las propuestas educativo-ambientales que los diferentes CIDEA departamentales, han venido incorporando en los correspondientes Planes de Desarrollo de la educación ambiental y, sus posibilidades de diálogo y de redimensionamiento, desde un contexto mayor que es la subregión.
- b. La apertura de espacios de diálogo entre las concepciones, reflexiones, discusiones y debates, generados desde la socialización del trabajo de los CIDEA (instrumentos: matriz de competencias y responsabilidades y planes de desarrollo), y los planteamientos teóricos, considerados pertinentes para la profundización de la temática abordada (aportes a la movilización conceptual requerida).
- c. El posicionamiento de experiencias significativas CIDEA, en el espacio formativo, como referente de posibilidades de autorreflexión de los propios Comités y de reconocimiento de pares en el tema específico: “indicio” de la emergencia de una “conciencia” del CIDEA como “equipo” o “colectivo de trabajo” (MEN y MMA, 2003f, p. 18).

Los aspectos anteriores desempeñan un papel muy importante en el fortalecimiento de la instalación del proceso formativo CIDEA y su incidencia en los avances y evolución de estos, así como en los de la propia estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*. Esto, teniendo en cuenta los cinco ejes que, en las Mesas Departamentales, que fueron identificados desde la observación y la mirada sistematizadora de la investigación, y que dieron lugar a la construcción de las categorías que orientan el análisis crítico y la interpretación de las actividades propias del proceso formativo CIDEA: 1) Relación formación - investigación (coexistencia); 2) Obtención de información de alta calidad (“de primera mano”: confianza y fidelidad; (3) Instrumentos: Sentido y significación (lectura del contexto-realidades); 4) Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación); y 5) Reconocimiento de necesidades de formación de los actores CIDEA (pistas para el fortalecimiento del proceso formativo), como se presenta en las Tablas 26, 27, 28 y 29.

Tabla 26. Categoría 1. La relación Formación – Investigación. Mesas Subregionales CIDEA Fase II (Proyecto Matriz). Estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental.

1. Investigación	A.1. El posicionamiento del ejercicio de indagación (investigación), que desde las mesas departamentales se introdujo para la lectura del contexto institucional - CIDEA.	<i>Como:</i>	A.1. Componente central de la dinámica y espacios formativos / investigativos instalados para el desarrollo de las mesas subregionales (exploración individual y colectiva)	<i>Desde:</i>	A.1. La apertura de espacios de socialización del trabajo realizado alrededor de la información sobre las competencias y responsabilidades institucionales y su relación con la elaboración de los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental.
	A.2. La incorporación de un nuevo ejercicio de indagación “específica - in situ” (exploración individual y colectiva en el contexto de los propósitos formativos de la mesa)	<i>Como:</i>	A.2. Instrumento fundamental para una exploración más detallada y con mayor aproximación a la lectura de la realidad concreta del contexto.	<i>Desde:</i>	A.2. La aplicación de instrumentos “focalizados” en las temáticas objeto del contenido de las Mesas subregionales: conceptos estratégicos para la elaboración de los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental.

Continúa en la página siguiente →

Continuación Categoría 1. La relación Formación – Investigación. Mesas Subregionales CIDEA Fase II (Proyecto Matriz). Estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental					
2. Formación	B. El fortalecimiento de la reflexión crítica, a través de un proceso formativo, orientado a potenciar la profundización contextual y conceptual requerida...	<i>Para:</i>	La cualificación del diálogo instalado en los espacios de trabajo, departamentales y regionales, de las Mesas subregionales: debates, discusiones, e inquietudes, y elaboración de propuestas.	<i>Desde:</i>	La incorporación de elementos teórico-conceptuales, asociados a los temas específicos, objeto de las discusiones y reflexiones propias del desarrollo de las mesas: a) visión de región; b) planes de desarrollo de la Educación Ambiental, y c) gestión de la educación ambiental.

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Fase II-*Proyecto Matriz*. *Base documental del Programa-MEN*

En el marco de los elementos que sirvieron de base a la presente investigación para la elaboración de esta categoría para el análisis e interpretación del proceso formativo del *Programa-MEN* para los CIDEA, vale la pena señalar que los actores CIDEA, desde sus conclusiones destacan como retos particulares de su quehacer:

- a. [...] “la construcción de una visión de región [...] desde la visión sistémica del ambiente (interdisciplinaria, y el avance en su operativización [...]” en el territorio (MEN y MMA, 2003c, p. 13)
- b. la profundización del concepto de desarrollo “[...] desde la incorporación en él [...] “de variables, no solamente de crecimiento económico sino, específicamente, aquellas relacionadas con la satisfacción de las necesidades de las comunidades, desde el concepto integral de calidad de vida” (Esto último, desde la Política de Educación Ambiental) (MEN y MMA, 2003d, p.21),
- c. y el planteamiento de la biodiversidad y la diversidad cultural de las localidades, como bases de la identidad regional. Este aspecto, relevante para los propósitos de construcción de una visión de región.

Además de lo anterior, estos actores reconocen sus “dificultades de espacio y tiempo para poder establecer de manera clara, interacciones entre los CIDEA de la región, orientadas a desarrollar proyectos comunes en la geografía compartida y desde la idiosincrasia propia de las comunidades” (MEN y MMA, 2003b, pp. 14-15).

Tabla 27. Categoría 2. Obtención de Información de alta calidad: “de primera mano”. Mesas Subregionales CIDEA (Fase II).

2. Obtener información de alta confianza y fidelidad	<p>1. La resignificación contextual y conceptual de la información institucional -CIDEA sobre:</p> <p>a. competencias y responsabilidades. Mesas departamentales,</p> <p>b. la obtenida a través de la aplicación de instrumentos específicos, diligenciados en los espacios de intercambio para la reflexión crítica, los debates y la elaboración de propuestas, propios de la metodología de las Mesas Subregionales (<i>in-situ</i>).</p> <p><i>Todo esto...</i></p>	<p><i>Gracias a que</i></p> <p>→</p>	<p>Son los actores CIDEA, los directamente responsables de: a) el manejo y socialización de información relevante para los propósitos de las Mesas Subregionales (competencias y responsabilidades); y b) la calidad de la información complementaria, explorada y obtenida “<i>in-situ</i>”, para la resignificación conceptual y contextual de los Planes de Desarrollo de Educación Ambiental.</p>	<p><i>Desde</i></p> <p>→</p>	<p>Los instrumentos y contenidos de las Mesas Subregionales: 1) Competencias y responsabilidades, (instrumento matriz del proceso), y 2) instrumentos específicos trabajados <i>in-situ</i>, para la profundización de conceptos fundamentales en los desarrollos temáticos y proyectivos de las mesas subregionales (Visión de región, gestión, y planeación de la educación ambiental), en el contexto del desarrollo territorial.</p>
	<p>2. La profundización del proceso formativo orientado a la cualificación de la reflexión crítica de los CIDEA, sobre las claridades conceptuales, contextuales y proyectivas, que tienen sus propias instituciones / organizaciones, para posicionar la educación ambiental en el desarrollo institucional, en el marco de los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental.</p> <p><i>Claridades indispensables...</i></p>	<p><i>Para</i></p> <p>→</p>	<p>La comprensión de la importancia de: a) delimitar las competencias y responsabilidades institucionales / organizacionales CIDEA. Reconocimiento de su complementariedad, desde los propósitos de la educación ambiental, y b) resignificar los conceptos de región, gestión, y planeación, fundamentales para los planes de desarrollo de la Educación Ambiental.</p>	<p><i>Desde</i></p> <p>→</p>	<p>Los espacios metodológicos de las Mesas Subregionales, a saber: 1) Socialización del manejo de la información sobre competencias y responsabilidades institucionales - CIDEA; y 2) Intercambio de información departamental y regional (obtenida <i>in-situ</i>) relevante para la incorporación de los conceptos fundamentales en la significación de los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Fase II-*Proyecto Matriz. Base documental del Programa-MEN*

Tabla 28. Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de información” Mesas Subregionales CIDEA (Fase II).

3. Los instrumentos: sentido y significación de la información	<p>Los instrumentos base para el desarrollo de las Mesas Subregionales como son: 1) competencias y responsabilidades institucionales CIDEA, en educación ambiental (instrumento Matriz de la Fase); y 2) obtención de información (<i>in-situ</i>), para la identificación de aspectos “clave” en la interpretación de las realidades contextuales y conceptuales de los CIDEA (instrumento específico), se posicionan como factores de pertinencia y significación para los propósitos de la Mesa...</p>	<p><i>Gracias a:</i></p> <p>→</p>	<p>Sus potencialidades para poner en relación los propósitos de indagación y las necesidades de análisis y síntesis de la información (sistematización), desde las diversas dimensiones contextuales, conceptuales y proyectivas, en las que se instalan los CIDEA y para las que construyen sus Planes de desarrollo de la Educación Ambiental.</p>	<p><i>Que se expresan en:</i></p> <p>→</p>	<p>La capacidad dialógica que ellos establecen, a dos niveles: 1) desde su estructura sistemática, con las dinámicas contextuales, y 2) desde sus propósitos de indagación para la reflexión crítica, con los universos conceptuales, propios de las problemáticas CIDEA, abordadas en las Mesas Subregionales (Fortalecimiento de la estrategia: formación-investigación).</p>
	<p>A DESTACAR</p> <p>“(…) El desarrollo de los instrumentos que sirvieron de apoyo para la reflexión crítica en cada temática y el buen nivel de síntesis de los participantes, que consiguen exponer de manera corta y concreta sus logros y dificultades, sin perder la profundidad de las discusiones” (MEN y MMA, 2003b, p. 17).</p>				

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Fase II-*Proyecto Matriz. Base documental del Programa-MEN*

Tabla 29. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesas Subregionales CIDEA.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4. El fortalecimiento de una metodología de trabajo participativo</p>	<p>La metodología propuesta para el manejo estratégico de los contenidos de las Mesas Subregionales instala un proceso participativo, fundado en: el intercambio de experiencias, la discusión y, la construcción colectiva de reflexiones críticas sobre las dinámicas que sirven de contexto al quehacer de los CIDEA; las cuales acompañan la resignificación de sus planes de desarrollo de la educación ambiental (marcos departamentales y regionales). Este proceso se implementa en los diferentes espacios de trabajo previstos para los desarrollos de las Mesas ...</p>	<p style="text-align: center;"><i>A través de...</i></p>	<p>La inclusión de todos los participantes en el desarrollo de las mesas (expositores e invitados regionales, asesores del nivel nacional y delegados CIDEA departamentales), en: las discusiones y reflexiones críticas, el intercambio de concepciones teóricas, de experiencias de los expositores, y de las intervenciones de los actores. Esto, en el marco de la intencionalidad organizativa y de coordinación (márgenes acción interdependiente) (MEN y MMA, p.5-6). Lo anterior, teniendo en cuenta sus intereses individuales y colectivos y las posibilidades de transformación del quehacer de los CIDEA.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Se manifiesta en...</i></p>	<p>La realización de ejercicios de diálogo y retroalimentación conceptual, contextual y proyectiva, a partir de la apertura de espacios para: a) la socialización de trabajos realizados por los CIDEA (competencias y responsabilidades institucionales, y conceptos centrales en la resignificación de los planes de Educación Ambiental), b) la presentación de experiencias CIDEA, significativas para la institucionalización de la EA, y c) la fundamentación teórica-conceptual: temáticas específicas para los CIDEA (gestión y planeación de la EA. Desarrollo territorial).</p>
<p>A DESTACAR</p> <p>1. “La instalación de una dinámica de autoconstrucción, que enriquece la significación y el sentido de la experiencia de los CIDEA y de la propia Estrategia de formación-investigación que los acompaña para su evolución y proyecciones” 2. El posicionamiento del diálogo, como herramienta fundamental de su propuesta pedagógico-didáctica, indispensable para la instalación del trabajo interactivo: nivel nacional-nivel territorial, en los escenarios formativos. La significación de la temática seleccionada para los propósitos de formación-investigación, en la incorporación de aspectos de elaboración conceptual, relevantes para “Reflexionar a propósito de la construcción de procesos de planificación de la Educación Ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional, y en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental” (Torres-Carrasco, <i>et al.</i>, 2003b, p.5)</p>					

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Fase II-*Proyecto Matriz. Base documental del Programa-MEN*

En el marco anterior, los actores CIDEA partícipes de las mesas subregionales, destacan importancia formativa de la Fase II del proyecto para:

1. El fortalecimiento y la consolidación de sus comités, *como entes asesores de la educación ambiental* y, a la vez, como instrumentos de descentralización y autonomía regional de la misma (MEN y MMA, 2003d, p. 17, 18); teniendo en cuenta sus retos para la “desatomización” de la Educación Ambiental y su institucionalización en el país, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental.
2. La apertura de un espacio de trabajo, para la identificación de las fortalezas y debilidades que ellos presentan en su formación, para avanzar hacia los retos de institucionalización de la educación ambiental, asociadas a la apropiación conceptual de los enfoques y prácticas de gestión, y a la profundización en la lectura de contexto (“indagación”).

Es en este contexto, en la Tabla 30, se presentan las mencionadas fortalezas y debilidades, que contribuyeron en el fortalecimiento y consolidación de la Categoría 5: Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA.

Tabla 30. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades de formación de los actores CIDEA (pistas: fortalecimiento del proceso formativo).

		LAS FORTALEZAS:				
		Entendidas como elementos posibilitadores de la construcción de una visión de región, desde los propósitos de la Educación Ambiental.				
5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...		Desde la información revisada se identificaron:				
		1. Las fortalezas asociadas a la apropiación conceptual para la (auto) reflexión crítica.	<i>Que los actores CIDEA expresan desde...</i> ➔	Su confirmación de la existencia de una visión general, de la que ya son portadores y	<i>Que les es útil para...</i> ➔	Comprender los avances, las fortalezas y las dificultades que los CIDEA presentan (hasta el momento), en el trabajo de estructuración de sus Planes de Desarrollo de Educación Ambiental (MEN y MMA, 2003c. p. 5).
		2. Las fortalezas asociadas al reconocimiento del valor de la “indagación” en el proceso formativo, evidentes...	<i>En la identificación de...</i> ➔	Elementos comunes que comportan los CIDEA de los departamentos que constituyen las subregiones, desde lo sistémico: identidad cultural, diversidad étnica, aspectos naturales comunes y aspectos socioeconómicos similares, y otros...	<i>Que les son útiles para...</i> ➔	Avanzar hacia la construcción de una visión de región pertinente al contexto de los departamentos, y al contexto de la subregión: base para el redimensionamiento de los planes de desarrollo de la educación ambiental.
		3. Las fortalezas asociadas a la gestión de la educación ambiental	<i>Que se expresan en...</i> ➔	- La existencia de estructuras organizativas CIDEA en cada departamento. - La existencia de equipos interdisciplinarios, intersectoriales e interinstitucionales. - La intencionalidad e interés por lo ambiental en los Planes, Programas y Proyectos institucionales y territoriales de cada departamento y de las propias subregiones.	<i>Que les es útil para...</i> ➔	Las proyecciones que los actores de los CIDEA, ven como posibilidades para su participación en los procesos de planificación y de planeación de la Educación Ambiental, a corto y mediano plazo (MEN y MMA, 2003c, p. 21).
		4. Las fortalezas asociadas a la importancia de los espacios de participación de los actores CIDEA, propiciados desde la estrategia formativa implementada en el desarrollo de la Mesa Subregional	<i>Que los actores CIDEA destacan...</i> ➔	“La manera de construir las conclusiones de la Mesa Subregional, a través de un equipo conformado por los actores CIDEA –que participan en este proceso formativo– y los asesores del Programa que acompañan sus procesos a nivel regional. Equipo, responsable de: a) la recolección de la información producida en desarrollo de la Mesa, b) la reflexión crítica, y c) la síntesis y proyecciones.” (Torres-Carrasco, 2003b, p. 11). Esta manera de construir Reconocida como...	<i>Factor que garantiza ...</i> ➔	El criterio de realidad de las conclusiones y de viabilidad de las propuestas que se plantearon como proyección del proceso en esta Mesa Subregional (MEN y MMA, 2003c, p. 21).

Continúa en la página siguiente ➔

5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	LAS DIFICULTADES/DEBILIDADES: Entendidas como elementos que los actores CIDEA reconocen como obstáculos para sus desarrollos en la gestión del tema, desde los propósitos de la Política Nacional de Educación Ambiental.					
	Desde el ejercicio de revisión documental del Programa para la investigación, se identificaron y destacaron las debilidades que se presentan a continuación:					
	1. Las dificultades asociadas a aspectos conceptuales: “Poca claridad conceptual de los CIDEA, antes de su participación en la Fase II del proyecto” (MEN y MMA, 2003b, p. 11 - 12).	<i>Reconocidas por los CIDEA tomando como referencia ...</i> →	La calidad de la capacitación, recibida a través de la segunda Fase II proyecto” (MEN y MMA, 2003b, p. 12), que corresponde al periodo que se está analizando, marco de realización de estas mesas subregionales; las cuales desde sus desarrollos y conclusiones permitieron identificar...	<i>Debilidades para ...</i> →	a) Asumir la transversalidad de la Educación Ambiental y convertirla en mecanismos operativos, en sus contextos particulares. b) el fortalecimiento de los Planes de Acción de los CIDEA, que hasta ahora se habían venido perfilando y que, de acuerdo con los avances conceptuales y metodológicos, obtenidos en el desarrollo de la Fase II del proyecto, requieren de revisiones y ajustes pertinentes a los contextos particulares.	
	A través de lo anterior se llega a la afirmación de un requerimiento importante como es la revisión y reorientación de los Planes Departamentales de Educación Ambiental (MEN y MMA, 2003b, p. 12)					
	2. Las dificultades asociadas a los procesos de gestión de la educación ambiental.	<i>Relacionadas con...</i> →	a) La alta movilidad e inestabilidad de los funcionarios de las instituciones que hacen parte de los CIDEA... b) Las limitaciones en la coordinación efectiva de las acciones que ejecutan las instituciones integrantes de los CIDEA.	<i>Por efecto de...</i> <i>Por efecto de...</i>	Dinámicas de reestructuración frecuentes a nivel gubernamental, en el ámbito territorial, con implicaciones en... La poca claridad frente a las competencias y responsabilidades en materia de Educación Ambiental, por parte de cada una de las instituciones que participan en ellos, la que influye en...	<i>Debilidades para ...</i> <i>Debilidades de...</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos Fase II-Proyecto Matriz. Base documental del Programa-MEN

A través de estas fortalezas y dificultades, como conclusión mayor de las Mesas Subregionales, los participantes destacaron el reto de los CIDEA en la construcción de una base conceptual, que: a) oriente un diseño estratégico; b) ponga en interacción a sus actores; y c) contribuya a crear un sentido de pertenencia no sólo de las personas sino de las instituciones, y una conciencia de equipo o colectivo de trabajo (MEN y MMA, 2003d, p. 19). Reto desde el que se hicieron manifiestas algunas preocupaciones y sugerencias sobre temáticas que se consideran deben ser incluidas en futuros procesos de formación que prevea el *Programa-MEN* para los actores CIDEA. Algunas de estas temáticas se presentan a continuación.

Aspectos a destacar desde el reconocimiento de necesidades formativas para el fortalecimiento CIDEA.

Los actores CIDEA participantes en las Mesas Subregionales, en sus trabajos de plenarias y conclusiones, coincidieron en afirmar que “[...] es necesario darle continuidad a este proceso formativo [...]” en referencia a la Fase II “[...] con el fin de [...] profundizar sobre la conceptualización y prácticas de la Educación Ambiental, de cualificar los procesos de institucionalización de la misma, y de implementar la Política Nacional, desde una adecuación contextual pertinente” (MEN y MMA, 2003b, p. 17). Es en este contexto que, desde los informes finales de las mesas realizadas, se logran identificar aspectos que los actores CIDEA destacan como relevantes, para el fortalecimiento de su proceso formativo, y que aparecen categorizadas en la Tabla 31, que presentamos en la siguiente página.

Tabla 31. Necesidades de formación reconocidas por los actores CIDEA, en el marco del proceso formativo.

<i>Aspectos relevantes: en formación, Investigación y gestión</i>	
<p>FORMACIÓN: Elementos básicos para la apropiación de la educación ambiental y su proyección a la gestión en el territorio.</p>	<p>Los relacionados con la conceptualización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Región, territorio, planeación, planificación y visión de identidad, entre otros (MEN y MMA, 2003b, p. 17). • Ecorregión, territorialidad, gestión y territorio (visión de región) y diálogo de saberes. Recuperación de “lo ambiental” como base de la construcción integral del concepto de región (incorporación de los aspectos socioculturales) (MEN y MMA, 2003c p. 10, 11). • Inclusión por parte de los CIDEA - en sus planes de trabajo - de una estrategia de autoformación sobre los elementos conceptuales básicos de la Política de Educación Ambiental, que les permita apropiarlos y contextualizarlos en la dinámica de Educación Ambiental regional (MEN y MMA, 2003d, p. 21). <p>Los asociados a la Relación conceptualización-contextualización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generación de espacios pedagógicos ambientales, que permitan recuperar los imaginarios de región de los actores sociales que habitan un territorio y la incorporación de un enfoque pedagógico que dirija el quehacer del CIDEA en los diferentes frentes de planeación (MEN y MMA, 2003d p. 11). <p>Los asociados a la Relación conceptualización-intervención estratégica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción y comprensión de un marco conceptual y unas apuestas consensuadas que orienten los planes, programas y proyectos [...] de educación ambiental [...], teniendo en cuenta las particularidades de los propósitos de desarrollo local y regional (MEN y MMA, 2003d, p. 17, 18). (La descentralización y el rol de los CIDEA en el territorio) • Comprensión y posicionamiento de la Educación Ambiental como instrumento fundamental de los procesos de construcción de visión de región (operativización del CIDEA). <p>Los relacionados con el eje formación ↔ gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre los procedimientos asociados a la descentralización y los mecanismos de participación comunitaria, para fundamentar las determinaciones y el trabajo de asesoría que se propongan los CIDEA para el desarrollo de sus actividades en el territorio (MEN y MMA, 2003b, p. 16). • Empoderamiento del CIDEA como mecanismo de asesoría de las autoridades departamentales / regionales, con incidencia en los entes de planeación (MEN y MMA, 2003d, p. 17). • Conocimiento sobre estrategias de formación gerencial para fortalecer la gestión ambiental (delegados de las diferentes entidades, a los CIDEA).



PISTAS SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ACTORES CIDEA PARA FUTURAS FASES O ETAPAS DE FORMACIÓN DESDE EL PROGRAMA DE EA

1. LA PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL

- Reconocida como fundamental para avanzar en los retos de:
- Contextualización
- Empoderamiento de actores institucionales CIDEA
- Intervención estratégica
- Aplicación de la conceptualización (básica y técnica) a los retos de gestión de los CIDEA



Continúa en la página siguiente →

<i>Aspectos relevantes: en formación, Investigación y gestión</i>			
INVESTIGACIÓN / SISTEMATIZACIÓN	<p>Asociados a la realización de ejercicios de lectura crítica sobre el quehacer de los CIDEA - reconstrucción histórica - para: a) Iniciar un proceso de sistematización que pueda dar cuenta de los cambios recorridos por los CIDEA a través de su historia y permita identificar en ellos, fortalezas, debilidades y posibilidades de proyección a la construcción de una visión de región (MEN y MMA, 2003c, p. 19), b) Identificar los factores que pueden conducir tanto al éxito, como a la presencia de dificultades y/o bloqueos en su quehacer, y c) Tomar conciencia del momento o etapa en la que se encuentra el comité, en su construcción / evolución (MEN y MMA 2003d, p. 17).</p> <p>Asociados a la relación Sistematización - Investigación “Sistematizar experiencias locales y regionales [...] de los CIDEA significativos [...] para el desarrollo de la Política [...] con el fin de socializar y fortalecer el trabajo colectivo, a nivel departamental y regional (reconocimiento de dinámicas instaladas en el departamento y la región)” (MEN y MMA, 2003d, p. 20)</p> <p>Queda abierta la posibilidad de iniciar un proceso de sistematización de las experiencias de educación ambiental por subregiones y por departamento para después adelantar un proceso de regionalización (MEN y MMA, 2003d, p. 13).</p>	➔	<p>2. LA INCORPORACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN Reconocida como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso importante para la lectura crítica de las experiencias CIDEA <p>Instrumento de” indagación” para el reconocimiento de las dinámicas CIDEA en el ámbito ambiental.</p>
GESTIÓN	<p>El concepto de gestión como dinamizador del marco técnico-político de la educación ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir el CIDEA como la unidad de adecuación y contextualización de las Políticas Nacionales (marco de descentralización y autonomía regional de la EA) (MEN y MMA, 2003, p. 17-18). • Visualizar los horizontes de los CIDEA, desde su proyección política, técnica y ejecutora, ubicando con claridad competencias y responsabilidades de los actores institucionales en los diferentes niveles, ámbitos y escenarios organizativos y de gestión de la EA. <p>El concepto de Gestión como dinamizador de la planeación / planificación de la EA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operativización de la transversalidad como principio de planificación de los procesos educativo-ambientales: armonización de voluntades personales e institucionales puestas al servicio del desarrollo del CIDEA y de cada una de las organizaciones que lo conforman (desarrollo institucional) (MEN y MMA, 2003d, p. 17, 18). • Ubicación del nivel de relación entre: ente planificador, ente orientador, ente consultor y ente organizador, como competencia de los CIDEA y su [...] “Posicionamiento ante las administraciones departamentales y sus correspondientes instituciones, como ente asesor de las políticas educativo-ambientales” (MEN y MMA, 2003d, p. 17, 18). <p>Relación Gestión ⇔ Intervención (técnico-financiera)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los CIDEA departamentales, en las dinámicas de socialización de los Planes de ordenamiento territorial (POT), los Planes de gestión ambiental regional (PGAR) y los Planes de Desarrollo (MEN y MMA, 2003b, p. 10). • Gestión y canalización coherente de recursos financieros asignados por la institucionalidad departamental a la educación ambiental (Recursos provenientes, de las instituciones que conforman los CIDEA, así como de las instancias y autoridades de planeación departamentales) (MEN y MMA, 2003b, p. 11, 16). 	➔	<p>3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE GESTION Desde los retos de Planeación de la EA por parte del CIDEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de la transversalidad como principio de planificación del CIDEA. • El desarrollo de la idea “embrionaria” de trabajo en RED. • La contextualización del CIDEA en la planificación de la educación ambiental (desarrollo local <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Marco mayor de las pistas: “Planes de Desarrollo De La Educación Ambiental”</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Como se puede visualizar en la Tabla 31, las pistas que emergen, desde las conclusiones de los participantes en las diferentes mesas subregionales, para el fortalecimiento del proceso formativo -CIDEA, permiten destacar cuatro aspectos reconocidos por los actores CIDEA como prioritarios, para la continuidad del mencionado proceso, como son:

- a. *La conceptualización*, reconocida como elemento esencial para la calidad de la reflexión crítica (componente formativo).
- b. *La transversalidad*, posicionada como principio de planificación del CIDEA (interdependencia).
- c. *La sistematización*, ubicada como ejercicio relevante, para la obtención y análisis de información sobre las experiencias CIDEA (“indagación”-componente investigativo), y
- d. *La gestión*, entendida como sistema fundamental para la intervención y operatividad de los CIDEA. Todo esto, referenciado en el marco de las necesidades de avanzar en la profundización del conocimiento educativo-ambiental y de su proyección en la cualificación de su “quehacer” (retos desde la Política Nacional de Educación Ambiental).

Aspectos que los actores reconocen en la estrategia CIDEA, como significativos para los propósitos de la Política, en el marco de la autonomía y la descentralización del tema en el territorio (Conclusiones Mesas Subregionales)

Además de las pistas anteriormente presentadas, los actores CIDEA, desde el componente metodológico denominado “*Socialización de experiencias significativas*”, destacaron la presentación del caso: *CIDEA del departamento de Norte de Santander*²¹⁸, como herramienta importante para los propósitos formativos-investigativos de las mesas subregionales; reconociendo que dicho CIDEA se comporta como un “observatorio”, desde dos aspectos: 1) su perfil de experiencia significativa para la Política y las apuestas formativas del Programa-MEN, y 2) sus logros en la “desatomización” e institucionalización del tema en el territorio.

En el primer aspecto, estos actores destacan: la consolidación de este CIDEA como espacio de reflexión crítica y, de construcción de instrumentos de planificación y gestión del tema en el territorio; el fortalecimiento de la participación en la conformación y sostenibilidad de los CIDEA municipales (“embrión” de red-CIDEA y la incorporación de la EA en la institucionalidad territorial y, en consecuencia, los niveles de autonomía ganados en la toma de decisiones en el departamento (empoderamiento de actores institucionales).

En el segundo aspecto, reconocen el CIDEA como:

- a. Producto de un proceso democrático, que involucra actores institucionales y comunitarios (departamentales), relevantes para la organización y proyección de la EA: rol participativo de

²¹⁸ Experiencia ilustrativa de la investigación, que será presentada en el capítulo VI.

los CIDEA en su posicionamiento como eje de las políticas ambientales regionales (MEN y MMA, 2003b, p. 12, 13);

- b. promotor de la formación educativo-ambiental de sus Comités Municipales (CEAM), y la contextualización de sus Planes, en el desarrollo departamental: factor significativo para la operatividad de la transversalidad y la sostenibilidad (MEN y MMA, 2003b, p. 12, 13);
- c. “Observatorio” de una coordinación interinstitucional e intersectorial, respetuosa de las competencias y responsabilidades de cada institución y facilitadora de la organización de espacios de educación ambiental: “indicios” de transversalización en la planeación del desarrollo educativo-ambiental (MEN y MMA, 2003c, p. 15-16);
- d. escenario de posicionamiento de la estrategia CIDEA en la planeación y la planificación: avances del tema en los espacios de la Política Pública y credibilidad en los objetivos de asesoría CIDEA (MEN y MMA, 2003c, p. 15 y 16).

Finalmente, los participantes, desde sus conclusiones, destacan tres aspectos relevantes para el quehacer de los CIDEA: organización, gestión y autoformación, y precisan que “[...] los CIDEA entonces, tienen como reto, asesorar y acompañar en los procesos de EA a las autoridades e instituciones con poder de decisión” (MEN y MMA, 2003c, p. 15 y 16). Aquí, ya se observan “indicios” del reconocimiento, por parte de los actores CIDEA, de su rol de asesoría en el territorio.

- *La Mesa Nacional: “La Educación Ambiental y el Desarrollo Regional” (Fase II)*

En el contexto de esta Fase II del Proyecto, la Mesa Nacional se ubica como un *espacio formativo* ⇔ *investigativo, de carácter concluyente* —cierre de un trayecto del proceso— desde el cual la “indagación” y la “reflexión crítica” —instaladas hasta el momento en las mesas departamentales y subregionales— profundizan sus ejercicios analítico-sintéticos alrededor de temáticas centrales como son: las visiones de región, territorio y desarrollo, y permiten proyectar las necesidades formativas de los CIDEA a las siguientes fases del proyecto.

En esta Mesa se instala una dinámica de trabajo orientada al reconocimiento del sentido y la significación de los elementos contextuales y conceptuales, considerados importantes en la comprensión de los retos de los CIDEA para la sostenibilidad de la EA en los ámbitos del desarrollo local, regional y nacional, y la incorporación de una visión de región, pertinente a los propósitos de desatomización del tema en el territorio, en sus planes de desarrollo educativo-ambiental (Política Nacional de Educación Ambiental).

En el contexto de esta dinámica, tal como se puede ver en el Cuadernillo preparatorio de esta Mesa, el proceso formativo gira alrededor de tres ejes temáticos, a saber: 1) Los planes de desarrollo de Educación Ambiental y su pertinencia en las dinámicas del desarrollo regional; 2) el trabajo asociativo y su relación con el fortalecimiento de la gestión local, regional y nacional, en materia

de educación ambiental; y 3) las propuestas para la profundización del tema en la Fase III del Proyecto (Política de Educación Ambiental) (MEN y MMA, 2003a, p.5).

Estos ejes son orientadores de las discusiones propias del espacio de construcción conceptual y de intervención de esta Mesa, tanto para el abordaje de los contenidos específicos del proceso de formación-investigación de los CIDEA —que se han venido construyendo desde la lectura crítica de sus dinámicas institucionales— como para la contextualización del papel que estos comités deben asumir para la incorporación del tema en el desarrollo institucional y territorial (institucionalización).

Tabla 32. La relación Investigación ↔ Formación en la Mesa Nacional de la Fase II. Estrategia de formación-investigación del Programa-MEN para los CIDEA.

PROCESO FORMATIVO -CIDEA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL				
MESA NACIONAL				
Una (1) Mesa Nacional realizada con los delegados CIDEA de los 12 departamentos partícipes del proceso formativo del Programa, en la Fase II del <i>Proyecto matriz</i> .				
Instru- mento	ESTRATEGIA FORMATIVA-INVESTIGATIVA		Marco Refe- rencial	
	Indagación. (carácter investigativo)	↔		Reflexión crítica sobre los resultados de la indagación (carácter formativo)
GENERALES: PERFILES DE PLANES DEPARTAMENTALES EDUCACION AMBIENTAL – ESPECIFICOS: MAPAS DE VIABILIDAD: CONSTRUCCION SOCIAL DE LA VISION DE REGION (INDAGACION)	<p>Desde los resultados de las mesas subregionales, los CIDEA departamentales preparan y organizan su participación en la Mesa Nacional, teniendo en cuenta los siguientes propósitos e instrumentos:</p> <p>Propósito 1. La revisión y ajustes a los perfiles de los Planes de Desarrollo de la educación ambiental que han venido preparando los CIDEA departamentales, partícipes del proceso formativo en esta fase.</p> <p><i>Instrumento básico:</i> Documentos preliminares de los Planes de cada uno de los CIDEA, con el fin de “detectar fortalezas institucionales, interinstitucionales e intersectoriales, para los procesos de gestión de dichos planes” (MEN y MMA, 2003a, p. 4).</p> <p>Propósito 2. La identificación de posibilidades de asociación de los CIDEA departamentales, para el fortalecimiento de sus planes y la “exploración” de “elementos que permitan su proyección regional para un trabajo concertado” (MEN y MMA, 2003a, p. 5).</p> <p><i>Instrumento básico:</i> Documento elaborado en las reuniones departamentales preparatorias de la Mesa Nacional, con información sobre:</p> <p>a) el reconocimiento de “elementos que facilitan, dificultan, y/o fortalecen, la construcción de visión de región”, por parte de los CIDEA que constituyen las diferentes subregiones (MEN y MMA, 2003d, p.3)</p> <p>b) la identificación de: “los elementos que son factibles de transferir”, para avanzar en la construcción de visión de región desde apuestas asociativas de los CIDEA; y los que son singulares (no transferibles), propios de contextos particulares (MEN y MMA, 2003c, Anexo 3).</p>	PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO (FORMACION): CONTEXTO TERRITORIAL (LOCAL)	<p>Desde los propósitos de reflexión crítica sobre la información preparada por los CIDEA, de las cuatro (4) subregiones, la Mesa Nacional promueve:</p> <p>1. La apertura de espacios para “un trabajo de participación, de diálogo y de retroalimentación, que posiciona a los CIDEA” como: “Eje central del debate, de la reflexión crítica y de la construcción de propuestas” — Planes de educación ambiental— “encaminadas a la viabilidad de sus procesos y proyecciones, a corto, mediano y largo plazo” (MEN y MMA, 2003a, p. 6).</p> <p>2. La instalación de una dinámica de “trabajo asociativo” (de carácter subregional) orientada al “intercambio y la discusión colectiva” (MEN y MMA, 2003a, p. 6), para la puesta en común del reconocimiento de pistas importantes para:</p> <p>a) Las reflexiones a propósito de la “construcción social de región”, presentes “en los trazos de los mapas” elaborados en los espacios de trabajo subregional de la Mesa (MEN y MMA, 2003c, p. 186 y Anexo 3 del mismo informe</p> <p>b) “Los avances, las dificultades y las propuestas de trabajo de los CIDEA” para la identificación de los aspectos que inciden en su autonomía y singularidad, así como de aquellos que pueden permitir a futuro, su incorporación en la construcción de una visión de región (MEN y MMA, 2003a, p. 6).</p>	POLITICA NACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL (Ámbito Nacional)

Continúa en la página siguiente →

A DESTACAR

Esta Mesa abre espacios importantes orientados a la ubicación de elementos conceptuales y estratégicos para la comprensión, por parte de los CIDEA, de su rol en la consolidación de la Política de Educación Ambiental y la necesidad de posicionarse en el territorio como “[...] unidades de descentralización, desde su papel asesor [...]” (MEN y MMA, 2003a, p. 5). Emergencia de “indicios” para la reflexión de estos comités, sobre el tránsito de su rol: de la coordinación a la asesoría.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Como se puede ver en la Tabla 32, todo lo anterior se ubica como la base conceptual, desde la que se concretizan los propósitos de apertura de los “espacios participativos de diálogo, intercambio y síntesis”, propios del “trabajo colaborativo” que caracteriza la dinámica estratégica y operativa de esta Mesa. Esto se enmarca en el sistema relacional: formación-investigación, desde el cual se concibe la cualificación de los actores CIDEA, como factor importante para los fines de apropiación de la educación ambiental y sus proyecciones en la gestión y la planeación en el territorio nacional.

Además de los instrumentos mencionados, en las diferentes mesas departamentales y subregionales, para la obtención de información sobre la dinámica de los CIDEA, esta Mesa Nacional da lugar a un nuevo instrumento preparado por los actores CIDEA que participan en ella, como se puede ver en el documento *Memorias -Anexo 3* (MEN y MMA, 2003f); el cual permite enriquecer los espacios metodológicos de socialización, asociados a la reflexión sobre la viabilidad de incorporación de la *visión de región* en los correspondientes planes de desarrollo de educación ambiental: objeto central de trabajo de estos comités, desde las intencionalidades de profundización y el espíritu concluyente de la Mesa, se fortalece a través de conferencias magistrales, cuyos planteamientos y capacidad de apertura a los diálogos, discusiones y propuestas, contribuyen en sus propósitos de retroalimentación y síntesis de la temática abordada. Todo lo anterior, a partir de:

- a. El desarrollo de las temáticas pertinentes a las necesidades formativas e investigativas de los CIDEA, identificadas en las mesas subregionales desde los propósitos de profundización teórico-conceptual; y abordadas en esta Mesa, a través de dos conferencias: 1) *Desarrollo regional y visión sistémica del Ambiente*, presentada por Julio Carrizosa Umaña²¹⁹; y 2) *Desafíos del desarrollo regional y local desde la Política Nacional de Educación Ambiental*, presentada por Maritza Torres Carrasco²²⁰ (MEN y MMA, 2003f. p. 13-28).
- b. La instalación de una dinámica técnico-pedagógica, orientada al fortalecimiento de la participación, a través de la apertura de diálogos, discusiones, debates y espacios de

²¹⁹ Ingeniero Civil con postgrados en Administración Pública y en Economía. Fue director del Instituto de Estudios Ambientales IDEA y docente de la Universidad Nacional; miembro de número de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Consultor de entidades nacionales e internacionales en las áreas de política ambiental, evaluación e impactos ambientales y planificación ambiental. Secretario de la Red de Formación Ambiental del PNUMA - Nodo Colombia.

²²⁰ Coordinadora del Programa Nacional de Educación Ambiental. (Convenio MEN - Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesora titular, Facultad de Medio Ambiente y recursos Naturales. Universidad Distrital.

retroalimentación requeridos en la elaboración de propuestas para la viabilidad de los procesos de gestión sistémica y proyección de la educación ambiental en el territorio.

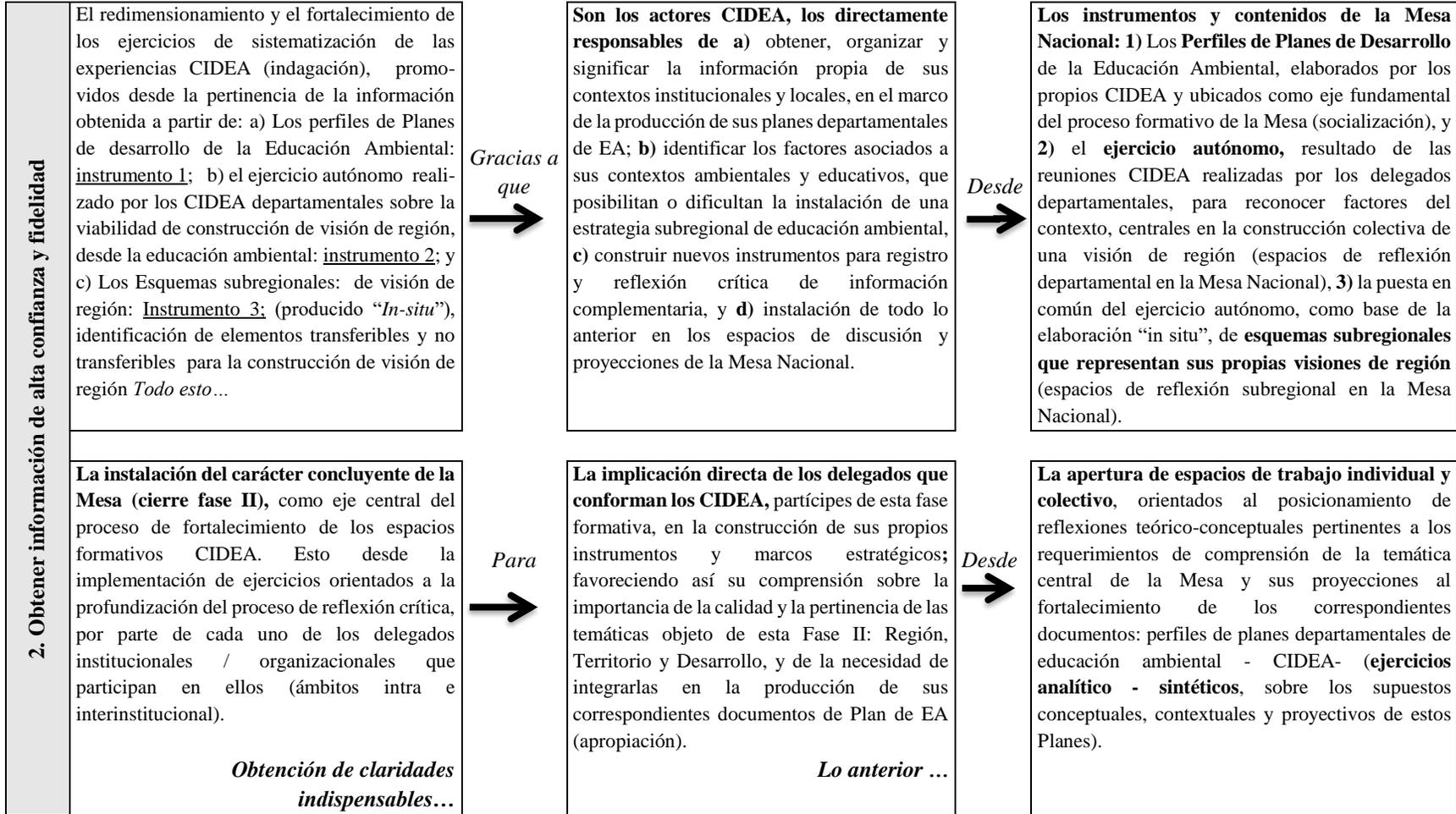
- c. La realización de un ejercicio interactivo, alrededor de la lectura crítica de los planes de desarrollo de la educación ambiental en proceso de construcción por parte de los CIDEA.
- d. La implementación de ejercicios de carácter asociativo, para el fortalecimiento del trabajo colectivo de los comités y los avances necesarios para el reconocimiento de la “acción en red” (ámbito local, regional y nacional).
- e. La elaboración de conclusiones que emergen de los desarrollos de la Fase II, y la identificación de elementos de proyección relevantes para la definición de la Fase III orientada a la continuidad del proceso formativo.

Estos aspectos van a ser importantes en el fortalecimiento de la instalación del proceso formativo de los CIDEA y su incidencia en los avances y evolución de estos, así como en los de la propia estrategia de formación-investigación del Programa. Además, contextualizan y contribuyen en la definición más clara y el fortalecimiento de las cinco categorías que se han venido implementando para la interpretación de los CIDEA y de la estrategia desarrollada por el *Programa-MEN* para su formación, tal como se puede ver en las Tablas 33, 34, 35 y 36, que presentamos en la siguiente página.

Tabla 33. Categoría 1. Formación ↔ Investigación. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, en el marco de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental.

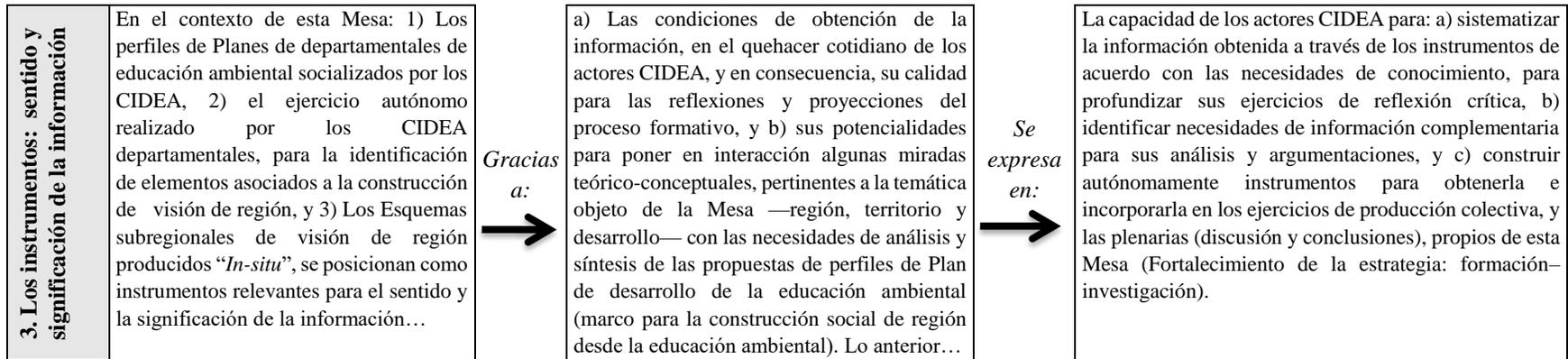
Investigación	<p>A.1. El posicionamiento de los perfiles de planes de desarrollo de la educación ambiental, preparados por los CIDEA partícipes del Proyecto, a través del proceso formativo de la Fase II...</p>	<p><i>Como:</i> →</p>	<p>A.1. El instrumento fundamental para la sistematización de las experiencias de construcción de estos perfiles, por parte de los CIDEA...</p>	<p><i>Desde:</i> →</p>	<p>A.1. La apertura de espacios orientados a: a) socializar, reflexionar y retroalimentar las experiencias y los documentos, y b) detectar fortalezas institucionales, interinstitucionales e intersectoriales para los procesos de gestión de los mencionados planes.</p>
	<p>A.2. Ejercicio autónomo realizado por los CIDEA, con antelación a la Mesa Nacional, sobre la viabilidad de construcción de visión de región, desde la educación ambiental, incorporado en el desarrollo de la Mesa Nacional</p> <p>Ejercicio que contribuye en la emergencia del instrumento construido “In-situ” denominado: “Esquemas de visión de región”</p>	<p><i>como:</i> →</p>	<p>A.2. Instrumento importante para: a) la exploración individual y colectiva, propia del planteamiento metodológico de la Mesa, desde sus propósitos de “indagación” y formación, y b) el trabajo asociativo previsto para el desarrollo de las actividades de fortalecimiento del tema, en las correspondientes subregiones (Costa Caribe, Eje Cafetero, Sur Pacífico y Mixta)</p>	<p><i>Desde:</i> →</p>	<p>A.2. La instalación de una dinámica de trabajo subregional al interior de la Mesa, para la identificación de elementos que facilitan, dificultan y/o fortalecen, la construcción colectiva de una visión de región. Dinámica cuyos espacios de debate (“<i>In-situ</i>”) dan lugar a la emergencia de algunos “Esquemas de visión de región” (MEN y MMA 2003f, Anexo 3) como instrumentos que favorecen la identificación de aspectos conceptuales y contextuales, “transferibles” y “no transferibles” a visiones de región, con implicaciones departamentales y subregionales.</p>
1. Formación	<p>B. El desarrollo de las actividades propias del proceso formativo de la Mesa Nacional, tomando como base la experiencia de los CIDEA, en la construcción de sus Perfiles de Plan de desarrollo de la EA</p>	<p><i>A través de</i> →</p>	<p>La instalación de un ejercicio interactivo, que ubica como eje fundamental, la lectura crítica de las experiencias CIDEA y la reflexión alrededor del posicionamiento de sus perfiles / Planes de desarrollo de la EA, como instrumentos de sostenibilidad del tema, en los ámbitos del desarrollo local, regional y nacional (Política Nacional de Educación Ambiental).</p>	<p><i>Que implica:</i> →</p>	<p>La apertura de espacios de intercambio y discusión colectiva requeridos para la puesta en común, de los avances y las dificultades que presentan las propuestas de Perfiles de Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental, construidos por los CIDEA.</p> <p>b) El desarrollo de una temática teórico-conceptual, pertinente a las necesidades de profundización contextual, conceptual y proyectiva identificadas por los CIDEA, en las mesas subregionales.</p>
A DESTACAR					
<p>Los instrumentos construidos para esta Mesa, aportan información relevante para la implementación de los ejercicios de reflexión crítica, departamentales y subregionales, se logran identificar en los perfiles y/o planes departamentales de educación ambiental (presentados por los CIDEA, los aspectos que inciden en su autonomía y singularidad; al igual que los aspectos que a futuro, podrían ser incorporados en la construcción de una visión de región. Pertinencia y calidad de la formación.</p>					

Tabla 34. Categoría 2. Obtención de Información de alta calidad (“de primera mano”). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, en el marco de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental.



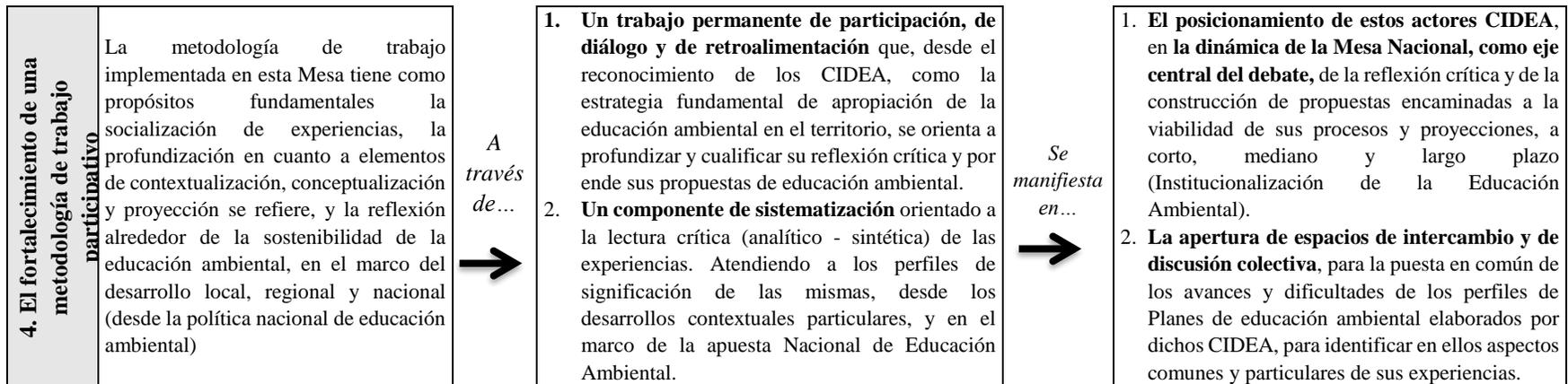
Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Tabla 35. Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de la información. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.



Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Tabla 36. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.



A DESTACAR

La apertura de un espacio de trabajo subregional en la dinámica metodológica de la Mesa Nacional, para el fortalecimiento del intercambio contextual y conceptual de las experiencias CIDEA departamentales, y a la vez, el posicionamiento del componente de trabajo asociativo como fundamental para: a) el logro de los propósitos de construcción de una visión de región, adecuada a las necesidades de incorporación de la educación ambiental en la dinámica subregional de la fase II; y b) el reconocimiento de la necesidad de avanzar hacia la emergencia del trabajo en red (nivel departamental y regional).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA

En cuanto a las pistas que aportan los actores CIDEA en la Mesa Nacional (Fase II) para la continuidad del proceso formativo que acompaña el fortalecimiento de estos comités, vale la pena destacar el avance que ya presentan estos actores, en cuanto a la valoración de los logros obtenidos en el desarrollo de esta Fase II, en materia de formación-investigación y de gestión (nivel contextual y conceptual), y las proyecciones en la calidad de su participación en las dinámicas de gestión, de planeación y planificación de la educación ambiental, en los contextos institucional, interinstitucional e intersectorial, propios de su quehacer en los CIDEA (Tabla 37).

Tabla 37. Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA. Mesa Nacional CIDEA de la Fase II.

PISTAS			
	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	<p>Desde lo contextual, los planes de EA presentados por los CIDEA, en desarrollo de la Mesa, dejan ver elementos que dan cuenta de la historicidad de experiencias institucionales e interinstitucionales en gestión de la EA, registradas ya desde 1992, y consolidadas como CIDEA en el periodo 1996 y 1998, cuando “[...] logran incluso, reconocimientos legales en sus respectivos departamentos” (MEN y MMA, 2003f, p. 184).</p> <p><i>Esto les permite a los participantes, reconocer...</i></p>	<p>La necesidad de Profundizar la historicidad de las experiencias CIDEA, para: “[...] comprender qué factores han incidido en los avances, estancamientos, o, retrocesos del trabajo en red [...]” (MEN y MMA, 2003f, p. 184); desde “[...] la lectura de las lógicas presentes en los procesos desarrollados, la identificación de los factores políticos, técnicos, financieros y legales, relevantes en las formas de relación de las instituciones CIDEA, su evolución y proyecciones [...]” (MEN y MMA, 2003f, p. 184);</p> <p>en el marco de lo cual plantean...</p>	<p>Incorporar a la propuesta formativa –CIDEA del Programa, la reconstrucción de su dinámica histórica, como una de las intencionalidades del componente de sistematización (enfoque investigativo). (MEN y MMA, 2003f, p. 184).</p>
	<p>Desde lo conceptual los delegados CIDEA identifican avances significativos en: a) el reconocimiento de sus contextos ambientales, gracias a los ejercicios de lectura de sus dinámicas naturales y socioculturales (visión sistémica, b) el posicionamiento de dichos contextos como marco y eje problémico de sus planes de EA, y c) la obtención de información útil sobre las dinámicas de la EA en sus propios contextos institucionales (MEN y MMA, 2003f, p. 185). Sin embargo, y a pesar de sus avances, en las conclusiones de la Mesa,</p> <p><i>Estos delegados manifiestan...</i></p>	<p>La necesidad de volver la mirada sobre aspectos contextuales del ambiente (visión sistémica) y de la institucionalidad CIDEA, buscando puntos de encuentro que faciliten la incorporación de la dimensión ambiental, en la gestión y la planificación; aspectos como: a) la “indagación” sobre “[...] las dinámicas institucionales e interinstitucionales de los CIDEA [...]”, y b) el desarrollo de habilidades para reconocer y proyectar escenarios y estrategias de gestión, autogestión y cogestión de los mismos, desde sus competencias y responsabilidades en educación ambiental. (MEN y MMA, 2003f, p. 186)</p> <p><i>Desde lo cual recomiendan...</i></p>	<p>Fortalecer: a) los ejercicios de “indagación” contextual, propios de la estrategia formativa CIDEA, y b) la formación conceptual sobre la visión sistémica del ambiente (complejidad), y c) el desarrollo de competencias para la planeación y la gestión institucional, local y regional de la educación ambiental (MEN y MMA, 2003f, p. 187).</p>

Continúa en la página siguiente →

PISTAS		
Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
<p>5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...</p>	<p>Que las dificultades están asociadas a sus imaginarios sobre formación e investigación, derivados de la relación centro-periferia, característica de las actividades que frecuentemente se instalan en el territorio, desde los propósitos convencionales de capacitación: entendidos como “instrucción” (oferta nacional y local para actores institucionales y comunitarios) (MEN y MMA, 2003f, p.187)., Se puede ver que estos actores consideran importante la apertura y consolidación de los espacios participativos propios del proceso formativo CIDEA, fundamentales en la reflexión crítica y el desarrollo de capacidades para la transformación de realidades ambientales y educativo-ambientales en el territorio.</p> <p><i>A partir de lo cual reconocen...</i></p>	<p>Fortalecer las estrategias y espacios de trabajo colectivo, que desde la propuesta metodológica acompañan el proceso formativo (investigativo) - CIDEA, ya que ellos “[...] están orientados a promover reflexiones y prácticas que favorezcan la autoformación, la co-formación y la co-investigación [...]” (MEN y MMA, 2003f, p.187).</p>
	<p>Desde lo estratégico y lo proyectivo, a pesar de los avances conceptuales que expresan los CIDEA en el aparte de conclusiones de las memorias de esta Mesa, reconocen aún debilidades para: a) la incorporación práctica del enfoque sistémico del ambiente, en su quehacer operativo, y b) la transformación de la tendencia de atomización de acciones educativo-ambientales, que ha prevalecido en la formulación de planes, programas, y proyectos asociados a la educación ambiental en el territorio (MEN y MMA, 2003f, p. 187).</p> <p><i>En relación con esto, manifiestan que...</i></p>	<p>Los planes de educación ambiental, presentados en desarrollo de la Mesa, incorporan campos relacionados con líneas de trabajo, relevantes para los propósitos de la educación ambiental (capacitación-formación, investigación, gestión y comunicación, entre otras); sin embargo, los actores CIDEA reconocen que aún se requiere la identificación de elementos articuladores entre ellas, y su posicionamiento como ejes transversales, en el diseño estratégico de los mencionados planes, buscando superar el fenómeno de dispersión de acciones en la materia (MEN y MMA, 2003f, p. 187).</p> <p><i>Las pistas que plantean, para superar este fenómeno, centran su atención en...</i></p>
<p>A DESTACAR</p>		
<p>En esta segunda Fase del Proyecto los delegados CIDEA, que participan en el proceso formativo expresan preocupaciones, sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Las condiciones necesarias para el proceso la incorporación de una visión de región acorde con la complejidad de la problemática ambiental, en los planes departamentales de educación ambiental que ya venían construyendo estos comités. Esta preocupación, entendiendo que dicha visión tiene implicaciones importantes en: a) el tejido de las redes que están a la base de estos Comités, b) la “(...) reflexión sobre los sentidos que adquieren, los criterios de regionalización y de construcción del desarrollo territorial, así como su relación con los propósitos de la educación ambiental plasmados en los perfiles de los planes” (Torres-Carrasco, <i>et al.</i>, 2003c, p.186). las necesidades de fortalecimiento de la sistematización como componente investigativo de la estrategia formativa CIDEA del Programa, y su desarrollo óptimo en el quehacer de los CIDEA para la cualificación de sus procesos de gestión de la educación ambiental; considerando que ella “(...) facilita la comprensión de las dinámicas de funcionamiento y de proyección tanto de las instituciones que los conforman, como de los propios CIDEA, desde sus competencias y responsabilidades en materia educativa-ambiental”. “(...) Articulado a esto, fortalecer el CIDEA, es garantizarles sostenibilidad a las otras estrategias de la EA en las localidades y regiones (...)” (Torres-Carrasco, <i>et al.</i>, 2003c, p.188). 		

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

- *Pistas derivadas del desarrollo del Evento 1, y asociadas al inicio del Evento 2 (Componentes del Primer Momento Histórico de los CIDEA para la futura fase de formación*

Desde las pistas formativas señaladas por los actores CIDEA, a través de las conclusiones de cada una de las actividades de la estrategia de formación implementada por el *Programa* del MEN, la conceptualización se ubica como un componente “clave” para el proceso formativo de dichos actores, en razón a que ha estado siempre relacionada con la contextualización, así como con los aspectos estratégicos y operativos de la gestión de la educación ambiental en el territorio; lo cual se expresa en la presencia recurrente de la transversalidad y la sistematización como temas centrales de las preocupaciones de estos actores y de sus sugerencias, para la incorporación de los mismos en los propósitos de profundización y proyecciones de sus futuros procesos formativos.

Lo anterior se visualiza, desde el inicio del proceso de formación de Evento 1 (Fase II del Proyecto matriz), en las mesas departamentales, cuando los actores ya manifiestan una preocupación de carácter conceptual, alrededor del tema de la transversalidad, reconociendo su importancia en:

- a. la construcción del SINA, como eje central de la educación ambiental.
- b. la asociación del tema con el concepto de gestión, como principio de planificación del CIDEA, y, por ende, base de la idea “embrionaria” del trabajo en RED de estos comités (Mesas subregionales); al igual que alrededor del tema de la sistematización, reconociendo su valor como un instrumento de “indagación” sobre las dinámicas de los CIDEA (enfoque investigativo) y su rol en la lectura crítica de sus propias experiencias en el territorio (reconstrucción histórica).

En este contexto y en desarrollo de la “sistematicidad” y la “secuencialidad” que acompañan la implementación del proceso de formación-investigación del *Programa-MEN* en esta Fase II, los actores CIDEA van encontrando, en los diferentes espacios formativos de la Mesa Nacional, elementos que les permiten reconocer sus necesidades de profundización conceptual, contextual y estratégica, asociadas a:

- la comprensión y manejo de la visión sistémica del ambiente (complejidad), y su incorporación en la reorientación de los planes departamentales de Educación Ambiental.
- el desarrollo de competencias para la operatividad y proyecciones de los mismos, en las dinámicas de la planeación y la gestión, tanto institucional, como interinstitucional, inherentes al quehacer y rol de los CIDEA en el territorio.

Lo anterior, de acuerdo con los propósitos de la Mesa Nacional, permite avanzar en la identificación de “[...] necesidades en lo relacionado con la capacitación/formación, la investigación, y la gestión en educación ambiental, para futuros procesos formativos y, a la vez, retroalimentar la Política de

Educación Ambiental en el contexto regional, como se verá en la Fase III del Proyecto [...]” (MEN y MMA, 2003a, p. 5).

En el marco de las actividades de este Evento 1, se destaca el surgimiento de un *hecho significativo para la historia de los CIDEA*, como es: *La identificación de necesidades de formación en materia de educación ambiental*, al interior de las instituciones que los conforman, teniendo en cuenta la naturaleza, funciones, proyecciones e implicaciones de sus acciones para el fortalecimiento de la gestión ambiental en el ámbito local del territorio. Emerge aquí, un acontecimiento para el *Programa-MEN* y la Política de Educación Ambiental, a saber:

El tránsito de la especificidad de la formación para “los colectivos de actores sociales CIDEA” –interinstitucionalidad–, a la especificidad de la formación para “los miembros de las instituciones regionales que conforman los CIDEA departamentales”, en el ámbito territorial –intrainstitucionalidad.

Este hecho se manifiesta y toma cuerpo a la luz de: a) el ejercicio de formación-investigación que sobre la visión sistémica del ambiente y las competencias y responsabilidades institucionales, hace parte de la estrategia de formación para los CIDEA del Programa de Educación Ambiental (nivel nacional); *Programa* que, en este momento se encontraba en el proceso de gestión y planeación de la Fase II de su *Proyecto matriz*, y b) la solicitud al *Programa-MEN*, por parte de una de las instituciones que conforman el CIDEA del departamento de Norte de Santander, para el acompañamiento a una propuesta académica orientada a la introducción de la educación ambiental en el seno de dicha institución (nivel territorial), tomando como base para su implementación: el enfoque conceptual, metodológico y operativo de la estrategia formativa del *Programa*, en los departamentos que participan en ella.

Lo anterior, ocurre específicamente en la Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental -CORPONOR²²¹; miembro del CIDEA del departamento de Norte de Santander. Institución Ambiental que en el marco de este evento histórico y a través de la mencionada propuesta, abre al Programa de Educación Ambiental -MEN un espacio excepcional para las intencionalidades de fortalecimiento y ampliación de su estrategia formativa-CIDEA. Propuesta que se materializa a través de la realización de un Diplomado intrainstitucional, orientado a “[...] la formación/capacitación [...]” educativo-ambiental de sus “[...] funcionarios, en forma sistemática y novedosa, en el marco de los lineamientos de la Política de educación ambiental, caracterizada por la participación y la reflexión crítica, alrededor de los proyectos y ejecutorías

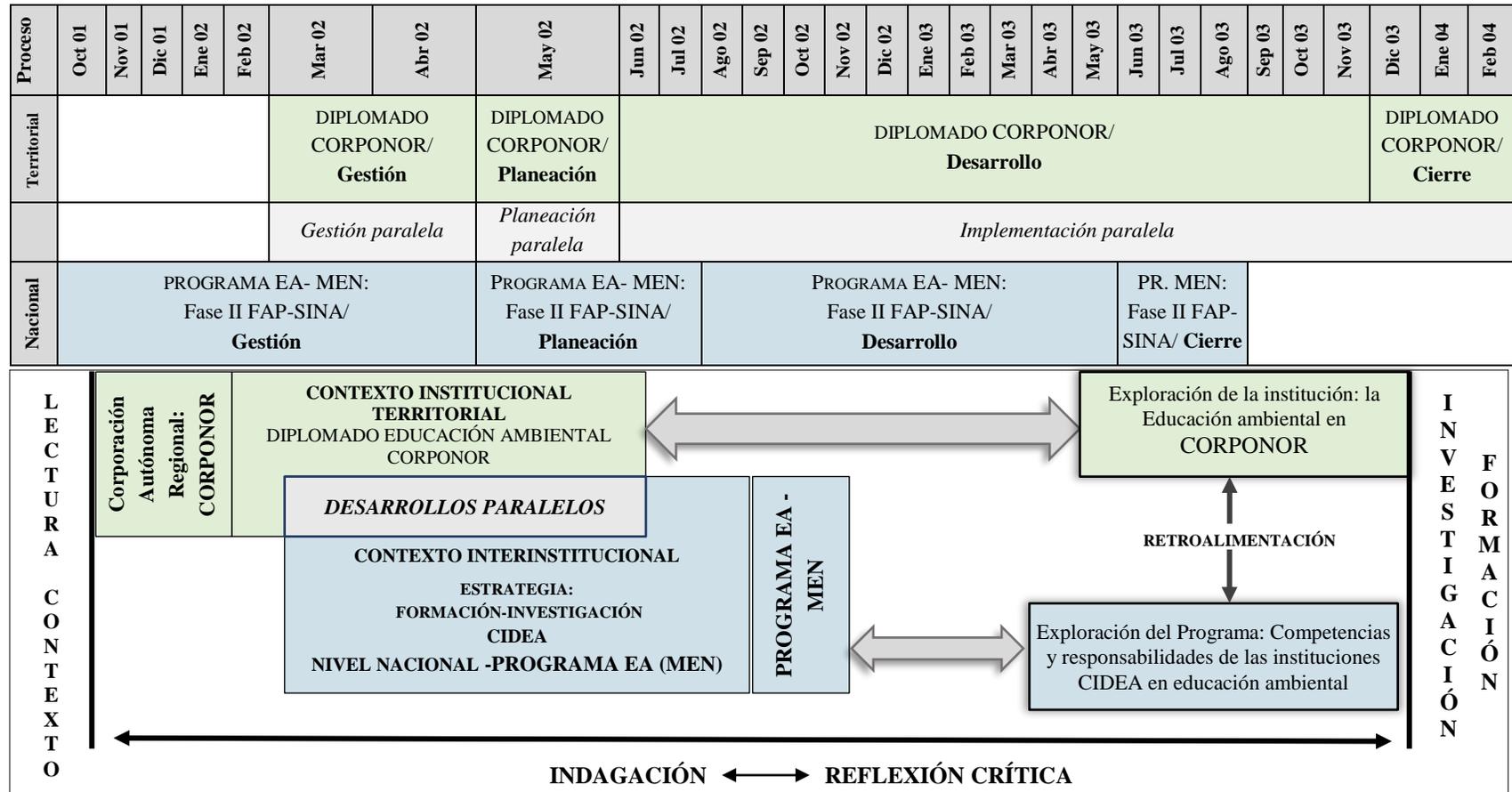
²²¹ Esta institución, como las demás Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) del país, ejerce funciones como autoridad ambiental del departamento de Norte de Santander de acuerdo con lo previsto en la Ley 99 de 1993. En este contexto, asume la responsabilidad de asesorar a las entidades territoriales (Secretarías de Educación) en la formulación de planes de educación ambiental formal y ejecutar programas de educación ambiental no formal, conforme a las directrices de la Política Nacional (artículo 31, numeral 8), marco desde el cual, hace parte del Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental del correspondiente departamento.

propios de las funciones y proyecciones de CORPONOR en el departamento y en la región [...]” (MEN y CORPONOR, 2002, p.3).

Finalmente, y en el marco de este hecho para la historia de los CIDEA, se destaca el inicio del Diplomado de la Corporación Autónoma de la Frontera Nororiental (CORPONOR). con sus actividades de planeación, en coincidencia con el inicio de la etapa de planeación del proceso formativo - CIDEA del *Programa*, periodo comprendido entre mayo y agosto de 2002, tal como lo muestra el segmento de la línea de tiempo²²², presentado en la Figura 34.

²²² La Línea de tiempo es uno de los instrumentos fundamentales para la construcción de la historicidad del Programa y de los CIDEA, elaborado desde la revisión detallada de la documentación del Programa, y organizado teniendo en cuenta las etapas de desarrollo del mismo y la periodicidad de sus procesos *formativos - investigativos*. Este instrumento es inédito (propio del trabajo investigativo de la tesis), se incluye como anexo.

Figura 34. Relación Temporal entre la Propuesta Formativa CIDEA del Programa de Educación Ambiental-MEN y el Diplomado de la Corporación Autónoma de la Frontera Nororiental (CORPONOR-Autoridad Ambiental Regional). PERIODO: 2001-2004.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN, construida para la investigación*.
Nota. Segmento de la línea de tiempo que da cuenta del acontecimiento: Tránsito de la especificidad de la formación para los colectivos de actores sociales CIDEA (interinstitucionalidad) a la especificidad de la formación para los profesionales y técnicos de las instituciones que hacen parte de estos comités en los departamentos (intrainstitucionalidad).

Los dos procesos: formación CIDEA (*Programa*) y Diplomado (CORPONOR) se desarrollan entonces paralelamente (en tiempo), favoreciendo la interacción entre los ámbitos local y nacional, al instalar una dinámica que permite la retroalimentación formativa, entre: los ejercicios de exploración sobre el funcionamiento de la educación ambiental en la vida intrainstitucional de CORPONOR, y los ejercicios de indagación del *Programa-MEN*, sobre las competencias y responsabilidades en educación ambiental, de las instituciones que en su momento, hacían parte de los 12 CIDEA departamentales, vinculados al proceso formativo nacional del *Programa-MEN* (incluido el departamento de Norte de Santander).

El valor de este hecho radica en la aparición de una “situación inesperada”, para el periodo de realización de este Evento 1, en la dinámica de la estrategia formativa nacional CIDEA del *Programa-MEN*; ya que ésta última, hasta ahora iniciaba su implementación en los doce (12) departamentos que participaron en la Fase II del Proyecto. “Situación” que se origina desde la convergencia de:

1. El interés de un actor institucional CIDEA del departamento de Norte de Santander que de tiempo atrás participa en los procesos formativos del *Programa-MEN* y reconoce la pertinencia de su enfoque, de los instrumentos aplicados en la indagación sobre el contexto y de la metodología implementada, para las necesidades de su institución (CORPONOR), en lo relacionado con la incorporación del tema como eje transversal en las dinámicas de su desarrollo institucional: intrainstitucionalidad.
2. La planeación de la estrategia formativa CIDEA, por parte del Programa Nacional de Educación Ambiental (MEN), a partir de su interés en un proceso de exploración y reflexión crítica sobre las competencias y responsabilidades institucionales de estos Comités, en materia de educación ambiental: interinstitucionalidad del CIDEA.

Esta convergencia, permitió al actor institucional, Alma Castillo, responsable de la coordinación de la educación ambiental en CORPONOR, por un lado, instalar las acciones de gestión, planeación y desarrollo de la propuesta de Diplomado, en las instancias institucionales competentes para hacer posible su viabilidad; esto, en el mismo periodo en el que el *Programa* se encontraba en la preparación de la Fase II del *Proyecto* a través del cual acompaña la estrategia formativa CIDEA en el país; y, por otro lado, participar en las actividades del diplomado y, a la vez, en las actividades de la Fase II del *Programa* como delegada del CIDEA departamental. En este sentido, ella permitió a la coordinación del Programa de Educación Ambiental del MEN, participar directamente en la coordinación técnico-académica, la implementación conceptual y estratégica, y el seguimiento a los desarrollos de los dos procesos: el diplomado y la Fase II del mencionado Proyecto, y desde ahí, profundizar su exploración directa sobre las condiciones intrainstitucionales en las que se inserta el tema en la vida de la institución (CORPONOR).

A partir de lo cual se reconocen aportes para la confirmación de posibilidades y dificultades contextuales, conceptuales y estratégicas, que las instituciones del CIDEA presentan para la incorporación transversal de la educación ambiental en sus dinámicas de gestión y sus proyecciones al desarrollo territorial. Los resultados de la experiencia de formación para las necesidades de los actores CIDEA, de los doce (12) departamentos que hicieron parte de la Fase II del *Proyecto*, y los de la experiencia de formación específica instalada en el seno institucional de CORPONOR, permiten al *Programa-MEN*, en su momento:

- a. La identificación de las dificultades y obstáculos que presentan los actores y las instituciones que hacen parte del CIDEA y, particularmente, las de carácter ambiental fundamentales en su historia y evolución en el país, para la incorporación de la educación ambiental en sus dinámicas intra e interinstitucionales.
- b. El reconocimiento del valor de los ejercicios de “indagación” y “reflexión”, implementados en el proceso de formación-investigación para la comprensión de las inquietudes, preguntas y preocupaciones, que surgen en este momento histórico de los CIDEA (Evento 1/hecho histórico), en relación con las problemáticas de interacción de los actores CIDEA, tanto al interior de sus espacios institucionales, como en el espacio interinstitucional -CIDEA, propio de sus dinámicas de gestión de la educación ambiental en el departamento de Norte de Santander.

Los anteriores aspectos emergen como un *acontecimiento* para el proceso formativo; pues ellos, a nuestra manera de ver, muestran al *Programa-MEN* las necesidades de incorporar en su estrategia formativa -CIDEA, instrumentos y herramientas conceptuales y estratégicas²²³ de carácter intra e interinstitucional, para profundizar en la reflexión crítica y el análisis e interpretación de las mencionadas problemáticas de interacción. Esto, desde los propósitos de comprensión de las realidades contextuales del tema y de los requerimientos que ellas presentan, para la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental.

- *Aspectos relevantes, desde el cierre del Evento 1 de la historicidad CIDEA para la sistematicidad y secuencialidad de la estrategia de formación-investigación*

Desde lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que, en esta Fase II del *Proyecto*, el *Programa-MEN* promueve, a través de su estrategia de formación -CIDEA, la apertura de espacios por parte de los actores de los CIDEA, para la lectura crítica de las posibilidades y dificultades de incorporación del tema en el desarrollo institucional en el ámbito local del territorio. Esto, a través del diálogo que logra instalar entre las dos 2 intencionalidades de su propuesta educativo-ambiental, a saber: 1) la indagación del *Programa-MEN* sobre el contexto de institucionalización

²²³ Para los cuales sirvieron como base los instrumentos preparados por el Programa para los ejercicios exploratorios de su propia estrategia formativa. Instrumentos Generales: a) matriz de competencias y responsabilidades (indagación), y b) perfiles de planes departamentales educación ambiental. Instrumentos Específicos: a) mapas de viabilidad: construcción social de la visión de región (indagación) (MEN y MMA, 2002b).

de la Política en el territorio, y 2) la formación de los CIDEA, para: a) la “indagación” sobre el comportamiento de la educación ambiental en sus propios contextos institucionales, y b) la calidad de sus reflexiones críticas sobre la información obtenida y su proyección hacia criterios de transformación de los contextos institucionales e interinstitucionales propios de los espacios - CIDEA.

- ***Acontecimiento del Evento/hecho histórico 1 (2000/2001-2003): Emergencia de la internalidad de la investigación como potenciadora del componente investigativo de la Estrategia de formación-investigación CIDEA***

Los planteamientos anteriores permiten ver que el *Programa-MEN* avanza, en este Evento 1 del Momento 1, de la historia CIDEA, en la ubicación formal de un componente investigativo (indagación), al interior de la estrategia formativa CIDEA (“Internalidad de la investigación”), implementada en los doce CIDEA departamentales que participaron en la Fase II del *Proyecto matriz*.

La instalación de este componente es posible en razón a la pluralidad del espectro de los actores CIDEA; ya que como se vio en párrafos precedentes, una vez que el *Programa-MEN* va identificando, las necesidades específicas para la formación de estos actores en materia de educación ambiental, va posicionando el ejercicio de competencias y responsabilidades institucionales /organizacionales, como un instrumento fundamental de “indagación” y a la vez, de formación; e instalando un proceso sistemático y secuencial de reflexión crítica²²⁴. Este proceso, orientado a que cada uno de los delegados que conforman los CIDEA:

- a. *Exploren*: sus dinámicas intrainstitucionales (Mesas Departamentales) para que, a partir de la organización de la información obtenida (lectura de contexto) y de las discusiones requeridas para su interpretación, se logren “[...] identificar algunos elementos que permitan reconocer los niveles de responsabilidad de los actores del CIDEA y sus posibilidades de interacción en el marco de los intereses institucionales y de proyección al departamento y a la región” (MEN y MMA, 2002b, p.4).
- b. *Socialicen*: los resultados interpretativos de la información, los Mapas Interinstitucionales construidos por los CIDEA, y el estado de la inclusión de la Educación Ambiental en los planes, programas, proyectos y actividades de las instituciones que los conforman, en cada uno de los Departamentos (Mesas subregionales), con el objeto de “[...] identificar posibilidades de trabajo interinstitucional, en el marco de los correspondientes Planes de Desarrollo” (MEN y MMA, 2003b, p.5), y de los propósitos de construcción *de* una visión de región.
- c. *Profundicen*: en el conocimiento requerido para cualificar una reflexión crítica sobre los perfiles de educación ambiental, producidos por los CIDEA hasta ese momento (Mesa

²²⁴ Para la realización de este proceso, el Programa instala en el territorio, desde su estrategia formativa: Mesas de trabajo departamentales, subregionales, y mesas de trabajo nacionales.

nacional), con el objeto de avanzar con mayor claridad, en: a) la identificación de las “[...] fortalezas institucionales, interinstitucionales e intersectoriales para los procesos de gestión de los mencionados planes” (MEN y MMA, 2003a, p. 6), b) la exploración de aquellos elementos que viabilicen su “[...] proyección regional para un trabajo concertado” (MEN y MMA., 2003a, p. 6), y c) el posicionamiento de “[...] los CIDEA, como unidades de descentralización de la Educación Ambiental desde su papel asesor” (Política de Educación Ambiental) (MEN y MMA, 2003a, p. 6).

Como resultado de los procesos formativos -CIDEA de este Evento 1 (momento 1), se destacan aquí: a) doce perfiles de Planes de Educación Ambiental (documentos - borrador) concertados, a nivel interinstitucional e intersectorial, por parte de los CIDEA que participan en el *Proyecto*; y b) unas pistas temáticas trabajadas generalmente, importantes para el redimensionamiento de la estrategia formativa del Programa en la futura Fase III del *Proyecto*, como son: la situación y la problemática ambiental (contexto), así como la transversalidad y la sistematización, ejes relevantes para la profundización conceptual y su proyección en la cualificación de la gestión de la educación ambiental. En el marco de estas pistas, se ubica el siguiente hecho histórico que se constituye en un acontecimiento a destacar en este primer evento, dada su importancia para la profundización de la estrategia de formación-investigación del *Programa*, y, en consecuencia, el fortalecimiento de los actores CIDEA:

Este hecho que registra la emergencia del ejercicio de investigación ubicado al interior de la estrategia de formación del *Programa-MEN*, trae como consecuencia para el fortalecimiento de los actores CIDEA, desde la reflexión y acción del Programa, la incorporación de la lectura de contexto en todas las dinámicas de la mencionada estrategia y el posicionamiento de los conceptos de información y sistematización, como estratégicos para el fortalecimiento de la “indagación” y de su “posicionamiento explícito” como el componente de investigación propio de la estrategia de formación-investigación -CIDEA y como se verá más adelante, aparecen posicionadas como eje central del segundo evento (de este Momento 1, clave para la historicidad de los CIDEA).

Evento/ hecho histórico 1 (2000-2003) del Momento 1:

Visibilización de la “indagación” como el componente de investigación, propio de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental (MEN).

EMERGENCIA DE LA

Internalidad de la investigación en el proceso de formación de los actores CIDEA

Evento 2 (2003-2005). Fortalecimiento del proceso de formación-investigación de los actores CIDEA. Referentes, marco conceptuales y estratégicos para la descentralización y autonomía regional de la educación ambiental (Fase III del Proyecto matriz)

Se presentan en este aparte, los aspectos relevantes para la historicidad de los CIDEA y de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* que ha acompañado su evolución y proyecciones, en el marco de la Política de Educación Ambiental. Sus planteamientos centrales tomarán del Evento 1 (*Fase II del Proyecto matriz*), las bases estratégicas, fundamentales para el tratamiento de la información, la reflexión crítica y la interpretación de las dinámicas de la estrategia y su relación con la formación de los actores CIDEA. Esto en razón a que, en la descripción y reflexión crítica del proceso formativo, tuvo como propósito presentar de manera detallada, los aspectos considerados indispensables para la comprensión de la estructura y dinámica de la mencionada estrategia, a saber:

1. Su estructura organizativa y funcional, es decir: a) su concepción formativa-investigativa, su enfoque metodológico, sus planteamientos teórico-conceptuales, sus contenidos y manejo temático, y las herramientas pedagógico-didácticas utilizadas para su instalación en los espacios formativos; y b) las pistas sobre necesidades de formación de los actores CIDEA, identificadas en las discusiones propias del proceso formativo instalado.
2. Los aspectos que caracterizan sus resultados en las dinámicas individuales y colectivas de los CIDEA, teniendo en cuenta: a) los ejes que acompañan su fortalecimiento para la apropiación de sus contextos institucionales; y b) los impactos en la “evolución simultánea de la estrategia formativa del Programa y de los propios CIDEA” (dinámica performativa).

Lo anterior, entendiendo que cuando se presenta la Estrategia de formación-investigación del *Programa* en el Evento 1, queda claramente planteada su estructura y sus dinámicas metodológicas y operativas (las cuales se mantienen a través de todos sus desarrollos). Y que, por lo tanto, a través del desarrollo que daremos a los planteamientos de este Evento 2, se mostrarán los aspectos que fueron centrales para los desarrollos de la Fase III del Proyecto Matriz, denominada: “*Fortalecimiento Regional al Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental*”²²⁵. Aspectos que, en el proceso de construcción de la historicidad de los CIDEA, permitirán dar cuenta del funcionamiento de las dinámicas contextuales, conceptuales y proyectivas, propias de la implementación de la formación de los actores CIDEA a través de la mencionada estrategia, así:

²²⁵ Esta Fase III del Proyecto Matriz: “*Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica, en zonas rurales, pequeño urbanas y urbanas del país*”, estuvo orientada a la profundización del proceso de formación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), y su fortalecimiento como estrategia de descentralización de la Educación Ambiental. Lo cual es un aspecto a destacar, teniendo en cuenta los propósitos de apropiación del tema, para la autonomía en los procesos de incorporación del tema en el desarrollo institucional y territorial del país.

- a. La implementación de las Mesas de Trabajo: Departamentales, Subregionales y Nacional, que hacen parte del diseño conceptual y estratégico del proceso formativo de la Fase III del mencionado proyecto.
- b. La entrada de la educación ambiental al proceso formativo CIDEA, en el contexto de su quehacer en el territorio: ubicación de los conceptos de interacción y RED como ejes de interpretación de sus dinámicas, y de la *indagación* (lectura de contexto) como componente interno de investigación de la estrategia formativa del Programa de EA, (MEN).
- c. La emergencia de la relación: Internalidad de la investigación (indagación) - externalidad de la investigación (profundización temática / estudios específicos): Acontecimiento que, como se verá más adelante, surge de la dinámica contextual y conceptual propias de la mencionada estrategia de formación-investigación.

En el marco de la investigación, la observación, la reflexión crítica y la interpretación del desarrollo del proceso de *formación-investigación* CIDEA, se seguirán tomando como base las categorías presentadas en el primer evento, ubicadas como los ejes organizadores de la *sistematicidad* y *secuencialidad* del tratamiento de este proceso, a saber: Categoría 1. Formación ↔ Investigación; Categoría 2. Obtención de Información; Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de la información; Categoría 4. Metodología: Trabajo participativo (acción dialógica); y Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA.

- ***Sobre las Mesas de trabajo interinstitucionales, que sirvieron de base a la estructura metodológica de la estrategia formativa -CIDEA, en el Segundo Evento. (Fase III del Proyecto Matriz)***

Como bien se planteó en párrafos anteriores, este Evento 2 de Momento 1 (Fase III *del Proyecto matriz*) se desarrolla tomando como base la estructura organizativa, metodológica y proyectiva de la estrategia de formación-investigación CIDEA del *Programa-MEN*, cuyo propósito fundamental consiste en:

[...] Consolidar la política de descentralización de la Educación Ambiental a través del acompañamiento profesional y técnico para fortalecer nueve (9) Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA, mediante la formación-capacitación de 162 actores institucionales y comunitarios en los departamentos de Antioquia, Bolívar, Caldas, Cauca, Córdoba, Guaviare, Risaralda, Nariño y Norte de Santander, a fin de estructurar planes de educación ambiental que se articulen al desarrollo local, departamental y regional y cuenten con estrategias de gestión interinstitucional e intersectorial que sean pertinentes y viables de acuerdo a las realidades de los diferentes contextos en los que se adelanta el Proyecto. (MEN y MMA, 2002f, p.3)

Este propósito se opera a través de la implementación de los tres tipos de *Mesas Interinstitucionales* los cuales se constituyen en el eje estratégico del proceso formativo del *Programa-MEN*, presentadas en detalle en el Evento 1 (mesas departamentales, subregionales, y nacional). Con ellas, se apunta a “reflexionar a propósito de la definición de procesos e instrumentos de planificación de la Educación Ambiental, de acuerdo con el contexto y la dinámica territorial, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental” y atendiendo a los horizontes de desarrollo de las diferentes regiones. Cada mesa de trabajo desarrollará un contenido (temática y/o problemática, una metodología y unas formas de trabajo específicos (MEN-UNESCO, 2005a), como se presenta:

- *Las Mesas Departamentales. “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA” Fase III*

En este Evento 2, las Mesas Departamentales (I, II y III) mantienen su carácter de “*espacios de contextualización problémica y de profundización conceptual, sobre la temática relevante para el ejercicio formativo de los CIDEA*” (planteado en el Evento 1), desde los cuales se fortalece la relación *formación-investigación*, ubicando la indagación y la reflexión crítica como su plataforma de construcción, y como el mecanismo que permite avanzar en la calidad de la interpretación del contexto de estos Comités, partiendo de sus propias dinámicas institucionales. Esto último, indispensable para los retos que ellos tienen en cuanto a la elaboración de los planes de desarrollo de educación ambiental en sus correspondientes territorios: emergencia y fortalecimiento de elementos de caracterización de la estrategia formativa CIDEA.

De acuerdo con la información registrada en los correspondientes cuadernillos de trabajo²²⁶, dichas Mesas se plantean como propósito general, “fortalecer los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental”, desde: b) la formación y construcción de procesos de participación, b) el mejoramiento de la reflexión crítica, y c) la identificación de mecanismos de relación interinstitucional presentes en los perfiles de planes departamentales de Educación Ambiental, que en ese momento se constituyen en “[...] insumo fundamental para la incorporación de la Educación Ambiental en los Planes de Desarrollo de los departamentos, de los municipios y de las localidades, así como de las instituciones que hacen parte de los CIDEA” (MEN y UNESCO, 2004a, p.2).

Lo anterior, buscando profundizar en: a) “[...] la estructuración de los Planes departamentales de educación ambiental [...]” (MEN y UNESCO 2004a, p. 2);b) “[...] la comprensión del carácter transversal de la educación ambiental, la visión sistémica de la gestión y su importancia en las

²²⁶ Los Cuadernillos son materiales preparados por el equipo de profesionales del Programa de Educación Ambiental del MEN que acompañan las actividades previstas en la estrategia de *formación -investigación-*, en los diferentes departamentos: a) Cuadernillo Primera mesa de trabajo interinstitucional “competencias y responsabilidades en educación ambiental”. (Tunja - Boyacá, julio de 2004); b) Cuadernillo Segunda mesa de trabajo interinstitucional: “Diseño Estratégico del Plan Departamental de Educación Ambiental”. Elementos de Orden Contextual, Conceptual y Proyectivo. (Bogotá D.C., julio de 2004); y c) Cuadernillo Tercera Mesa de Trabajo Interinstitucional: “Gestión Interinstitucional - Red de relaciones del CIDEA”, Cúcuta - Norte de Santander, agosto 26 al 28 de 2004.

políticas, planes, programas, proyectos y acciones, que el perfil de los planes departamentales, pueda contener [...]” (MEN y UNESCO 2004b, p.1); y c) “[...] los avances en la construcción de los Planes de Desarrollo de Educación Ambiental de los departamentos [...]” (MEN y UNESCO, 2004c, p.3) que participan en el proceso formativo CIDEA, para la descentralización de la Política de Educación Ambiental y la autonomía a nivel local y regional.

Estas Mesas desarrollan sus contenidos “sistemática y secuencialmente”, desde los propósitos de profundización y proyección del proceso de formación-investigación, de la manera siguiente:

La Primera Mesa centra su atención en: a) “[...] competencias, responsabilidades y acciones institucionales en materia de educación ambiental: componentes técnicos y políticos [...]” (MEN y UNESCO 2004a, p.3); y b) “[...] funciones de las instituciones que conforman los CIDEA, aspectos de identidad, carácter de las instituciones, fundamento legal, objetivos y aspectos técnicos y financieros, que en materia de Educación Ambiental están contemplados en el quehacer institucional y su proyección a los contextos locales y/o regionales [...]”; esto, atendiendo a sus “[...] diagnósticos ambientales, y orientado a la construcción de un diseño estratégico de planes de educación ambiental para los departamentos (visión sistémica de la gestión)” (MEN y UNESCO, 2004a, p.3).

La Segunda Mesa desarrolla contenidos conceptuales a propósito de: a) las Políticas Públicas y su proyección en el Desarrollo Regional (Política Nacional de Educación Ambiental); b) “[...] la transversalidad y su relación con los procesos de gestión de la Educación Ambiental”; c) los planes de Desarrollo: Concepciones, visiones y proyecciones en el marco de lo educativo y lo ambiental; d) “[...] planteamientos teóricos y metodológicos [...] sobre las posibilidades de construcción de un Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental, que incorpore la Visión Sistémica del tema, la problemática y la gestión” (MEN y UNESCO, 2004b, p.3), y e) la coordinación intra e interinstitucional y la representación y coordinación intersectorial.

La Tercera Mesa enfatiza sus contenidos en la gestión para la Educación Ambiental así: a) “[...] Visión sistémica y proyecciones al Plan de Desarrollo que ha venido preparando el CIDEA, en el contexto de los planes de desarrollo y de gestión institucional, local y regional”; b) relaciones de gestión institucional e interinstitucional: [...] red de gestión del CIDEA (Redes sociales); c) “[...] las competencias y responsabilidades institucionales vs. las competencias y responsabilidades del CIDEA, en el Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental del departamento”; y d) “la transversalidad en el plan de Desarrollo de la Educación Ambiental del departamento(CIDEA)” (MEN y UNESCO, 2004d, p.5)²²⁷.

²²⁷ Documento Informe Mesa de Trabajo Interinstitucional. Tercera Mesa de Trabajo “Gestión interinstitucional: red de relaciones del CIDEA. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo” Departamento de Antioquia. (Medellín - Antioquia, 16, 17 y 18 de septiembre de 2004). Base Documental del Programa de Educación Ambiental - MEN, construida para esta investigación.

Es entonces, a partir de los resultados de la implementación de este proceso formativo-investigativo, contenidos en la Base Documental del Programa de Educación Ambiental del MEN (cuadernillos, agendas orientadoras de las mesas de trabajo, y memorias de los diversos eventos realizados, entre otros), que ha sido factible obtener información relevante para el ejercicio de análisis e interpretación de los avances de la estrategia formativa - CIDEA, en esta Fase III y de sus proyecciones en la evolución de los mismos CIDEA.

Análisis e Interpretación de los desarrollos de las Mesas Departamentales Fase III del Proyecto Matriz del Programa

Los ejercicios arriba mencionados, fueron realizados tomando como base las categorías construidas para lo pertinente (Evento 1), tal como se presenta en la Tabla 38.

Tabla 38. Caracterización de las Mesas Departamentales (Fase III).

PRIMERA MESA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: Departamental “Competencias y responsabilidades en educación ambiental”	
Categoría 1. Formación ⇔ Investigación	
Componente investigativo	Componente Formativo
Fortalecimiento del ejercicio de “indagación”: Información sobre competencias y responsabilidades en educación ambiental, de las instituciones -CIDEA; profundización de la lectura del contexto institucional (iniciada en la Fase II del Proyecto, Evento 1).	Apertura de espacios para el análisis colectivo de la información obtenida a través del ejercicio de “indagación”, e instalación de una dinámica de reflexión crítica, alrededor de la institucionalidad y “los conceptos de Interinstitucionalidad y de gestión”, respecto a los planes, programas, proyectos y actividades ambientales y de Educación Ambiental, que manejan los CIDEA en cada departamento. (MEN y UNESCO, 2004e, p.3).
Categoría 2: Calidad de la información	
Obtención de Información de alta confianza y fidelidad (*) sobre competencias y responsabilidades de las instituciones que conforman los CIDEA (la Interinstitucionalidad y la gestión se ubican como referentes conceptuales de los planes, programas, proyectos y actividades de Educación Ambiental) (MEN y UNESCO, 2004e, p.3).	Los espacios formativos estuvieron orientados a propiciar la discusión sobre la información obtenida por los actores institucionales / organizacionales, alrededor de sus intereses tanto institucionales como personales, en la conformación de los CIDEA, permitiendo visualizar aspectos que pueden ser importantes para futuros indicadores de sostenibilidad del CIDEA.
(*) Esta condición fundada, en que “son los actores institucionales/organizacionales de la educación ambiental que participan en el proceso formativo - CIDEA, los que directamente toman la información del contexto de planificación y gestión institucional, con el que conviven cotidianamente en la realidad explorada”: “ Información de primera mano ” (planteado en páginas anteriores de este texto, Momento 1, Evento 1).	
Categoría 3: Instrumentos: sentido y significación de la información	
De acuerdo con los materiales de la base documental del Programa, como instrumentos aplicados en esta primera Mesa Departamental, aparecen: (1) “Identificación y funciones institucionales: Exploración contextual, conceptual y proyectiva”, y (2) “Competencias y responsabilidades institucionales CIDEA, en educación ambiental”. (Ver Anexo 1: Instrumentos para obtención de información, Módulos 1 y 2) (MEN y UNESCO, 2004f, p.3).	En los espacios formativos se instaló un ejercicio de análisis colectivo y de reflexión crítica, sobre la información obtenida a través de los instrumentos aplicados, importante para “[...] la clarificación del quehacer institucional en materia de educación ambiental en los departamentos [...] y la construcción de una concepción de inter-institucionalidad, asociada a las competencias y responsabilidades institucionales de los CIDEA - funciones

Continúa en la página siguiente →

PRIMERA MESA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: Departamental “Competencias y responsabilidades en educación ambiental”	
Estos instrumentos se posicionan como factores de significación y sentido para los propósitos de la Mesa, gracias a sus potencialidades y pertinencia para la identificación de: elementos de apropiación del funcionamiento institucional del tema, por parte de los actores del CIDEA, y los “vacíos” que ellos presentan en cuanto a la comprensión de la dinámica institucional como sistema (MEN y UNESCO, 2004e, p.5).	y capacidad técnica - [...]”, requeridas para [...] hacer eficiente la propuesta de Educación Ambiental de los departamentos de origen de los CIDEA que participan en el Proyecto (MEN y UNESCO, 2004e, p.3).
SEGUNDA MESA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: Departamental “Diseño Estratégico del Plan Departamental de Educación Ambiental” Elementos de Orden Contextual, Conceptual y Proyectivo	
Categoría 1. Formación ⇔ Investigación	
Componente investigativo	Componente Formativo
Instalación de un ejercicio de “recolección” de información relevante sobre: a) los planes, programas, proyectos, acciones y/o actividades educativo-ambientales desarrolladas por las instituciones - CIDEA, desde sus planes de gestión y/o de acción (Contexto institucional), y b) el carácter transversal de la educación ambiental en los mencionados planes, y en los Perfiles del Plan de educación ambiental que vienen construyendo los CIDEA departamentales (MEN y UNESCO, 2004j), p.3).	Apertura de espacios para el fortalecimiento de dinámicas participativas orientadas a: la lectura crítica de la información institucional obtenida y la identificación de factores de dificultad frente a la gestión sistémica de la educación ambiental, así como de los retos de los CIDEA para superarlos, en los Planes de Educación Ambiental que vienen preparando desde la Fase II; b) el debate alrededor de los conceptos base para la comprensión de la transversalidad de la educación ambiental, y su importancia en el marco estratégico de los mencionados planes (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).
A DESTACAR	
Avances en la comprensión y caracterización de los CIDEA como “unidades asesoras” para la incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo regional	
Categoría 2: Calidad de la información	
Recolección de información relevante, por parte de los actores institucionales/organizacionales CIDEA que participan en el proceso formativo en esta fase del Proyecto, a propósito de: a) las actividades que cada una de las instituciones del CIDEA desarrolla, desde sus planes de gestión y/o de acción institucionales (Formas de trabajo, tiempos), y b) la transversalidad de la educación ambiental (estrategias y poblaciones). Aplica aquí la condición de calidad: confianza y fidelidad de la información, descrita en la Primera Mesa, para esta misma categoría (MEN y UNESCO, 2004j, p.3).	Instalación en los espacios de fortalecimiento de las dinámicas participativas, de un ejercicio de análisis colectivo de la información presentada, y su proyección a las reflexiones críticas sobre el perfil de Plan de educación ambiental de los CIDEA departamentales; tomando como base los conceptos para “la comprensión de la transversalidad, y su importancia en los planes, programas, proyectos y acciones del mencionado perfil de plan” (MEN y UNESCO, 2004j, p.3).
Es importante destacar que, la aplicación de los instrumentos a través de los dos momentos metodológicos del desarrollo de la Mesa: Uno de trabajo individual (organización por institución) y el de trabajo colectivo (plenarias interinstitucionales) (MEN y UNESCO, 2004j, p.3), permite vislumbrar los propósitos de aproximación a la obtención de una información “de mayor concreción y precisión” importantes para el criterio de confiabilidad de la misma.	Las discusiones generadas en los espacios formativos, giraron en torno a la necesidad de fortalecer: a) los mecanismos de adecuación de la Política Nacional de Educación Ambiental, a los contextos departamentales y locales: análisis de los marcos de política, en los cuales está inscrito el plan de educación ambiental, a escalas nacionales, regionales y locales (MEN y UNESCO, 2004bg p.4), y b) la profundización sobre la coordinación intra e interinstitucional, y la representación y coordinación intersectorial en los CIDEA (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).

Continúa en la página siguiente →

SEGUNDA MESA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: Departamental “Diseño Estratégico del Plan Departamental de Educación Ambiental” Elementos de Orden Contextual, Conceptual y Proyectivo	
Categoría 3: Instrumentos: sentido y significación de la información	
<p>De acuerdo con los materiales de la base documental del Programa (construida para esta tesis), como instrumentos aplicados en esta segunda Mesa Departamental, aparecen: Instrumento 1: Política: Estrategias, Planes Programas, Proyectos, y Acciones en Educación Ambiental. (Ver anexo 1, Módulo 1), e Instrumento 2: Transversalidad de la educación ambiental en la institucionalidad del CIDEA. (Ver anexo 1, Módulo 2. (MEN y UNESCO, 2004h. p 4)</p> <p>La significación y el sentido de estos instrumentos para el desarrollo de la segunda Mesa siguen instalados en su condición de potencialidad y pertinencia, en la profundización de la lectura del contexto, de cada una de las instituciones que hacen parte de los CIDEA. Esto se manifiesta en la importancia que les otorgan los actores CIDEA, a los instrumentos, para la participación de otros funcionarios de sus instituciones, en: a) la obtención y análisis de la información, y b) la instalación de mecanismos de apropiación de la Política de Educación Ambiental en las dinámicas de sus propias instituciones: garantía de la calidad y fiabilidad de la información.</p>	<p>En los espacios formativos de esta Mesa, la profundización conceptual y estratégica se posicionó como eje central para los propósitos de: a) la apropiación de la visión sistémica de la gestión y su importancia en las políticas, planes, programas, proyectos y acciones, que el perfil de Plan Departamental de Educación Ambiental pueda contener, y b) la comprensión del carácter transversal de la educación ambiental (MEN y UNESCO, 2004g, p.1).</p> <p>Desde la riqueza de las discusiones y los análisis colectivos generados en los trabajos de grupo, los delegados institucionales CIDEA “[...] juzgaron conveniente trabajar los instrumentos (*) en sus instituciones con otros funcionarios y dependencias para obtener información aún más precisa y cualificada [...]” (MEN y UNESCO, 2004g, p.5), y en este sentido sugieren ampliar los plazos de entrega de la información a los responsables de la sistematización del proceso, argumentando la importancia de su cualificación y fiabilidad, para los fines pertinentes. (MEN y UNESCO, 2004g, p.5)</p>
<p>(*) La propuesta de los delegados CIDEA, permite ver la emergencia de indicios sobre el sentido y la significación que empiezan a tener estos instrumentos, en las búsquedas de calidad de la dinámica formativa-investigativa, por parte de los propios actores CIDEA. La investigación se va posicionando como un factor importante, para ampliar el radio de acción de la participación: incorporación de los instrumentos a las dinámicas intrainstitucionales de las que provienen los actores CIDEA.</p>	
TERCERA MESA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: Departamental “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA”	
Categoría 1. Formación ↔ Investigación	
<p>Identificación de las relaciones que existen entre los actores institucionales - CIDEA: sus redes de gestión y sus mecanismos de asociación e interacción.</p> <p>Exploración de las formas de gestión, pertinentes a su incorporación en los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental que vienen preparando los CIDEA. (MEN y UNESCO, 2004i, p.4).</p>	<p>Profundización en los ejercicios de reflexión crítica en torno a: a) el reconocimiento, visualización y fortalecimiento de las redes de gestión de los CIDEA, y su proyección a la elaboración de los Planes de Desarrollo de Educación Ambiental de los departamentos que participan en el Proyecto, y b) El concepto de transversalidad y su proyección en los procesos de incorporación de la EA a los planes de desarrollo regional y local: Mapa de gestión del CIDEA (MEN y UNESCO, 2004i, p.6).</p>
Categoría 2: Calidad de la información	
<p>El trabajo investigativo de esta Mesa se orientó a la obtención de información relevante para: a) la identificación de las relaciones o conexiones entre los actores institucionales que conforman el CIDEA, y establecer el estado de la “Red de Gestión” existente con sus correspondientes mecanismos de asociación e interacción; y b) la exploración de las formas de gestión, convenientes y pertinentes, para su incorporación en el Plan de Desarrollo de Educación Ambiental preparada por los Comités (información primaria (MEN y UNESCO, 2004d, p.2).</p>	<p>El trabajo formativo de esta Mesa, abrió paso al inicio del proceso de emergencia de la red social CIDEA (mecanismo básico de funcionamiento), y permitió: a) visualizar el carácter específico de los atributos seleccionados y su importancia para la identificación de las relaciones establecidas entre las diferentes instituciones que hacen parte del CIDEA, y b) desarrollar una primera aproximación conceptual orientada a “[...] clarificar los planteamientos básicos de la teoría de redes sociales, que sirve de marco para este ejercicio, y su aplicación a experiencias concretas a nivel intrainstitucional e interinstitucional” (MEN y MMA, 2004d, p.6). Logrando identificar la necesidad de afinar aún más, la recolección de la información para avanzar en la calidad del análisis de la mencionada Red (confianza y fiabilidad) (*).</p>

Continúa en la página siguiente →

A DESTACAR	
<p>(*) La aproximación conceptual trabajada desde los propósitos formativos de la Mesa, jugó un rol importante para el reconocimiento, por parte de los CIDEA, de los criterios de confianza y fiabilidad de la información, como elementos de pertinencia del instrumento, no solo para la identificación de las relaciones entre las instituciones que conforman los CIDEA, sino para su interpretación como base constitutiva de los mecanismos de gestión sistémica de la EA, en el marco de los CIDEA.</p>	
Categoría 3: Instrumentos: sentido y significación de la información	
<p>El instrumento aplicado en esta Tercera Mesa Departamental, de acuerdo con los materiales de la Base Documental del Programa, fue: la construcción de un mapa de gestión interinstitucional (principios de un sociograma), para: a) identificar las relaciones que en materia de gestión en EA viene consolidando cada una de las instituciones que conforman los CIDEA, desde su quehacer en el territorio; y b) la emergencia y el esclarecimiento de la red de actores de la educación ambiental, que funciona al interior de estos Comités (MEN y UNESCO, 2004d, p.4).</p> <p>La particularidad del trabajo del instrumento se evidencia en su aplicación y discusión a través de tres momentos: 1) trabajo individual (cada institución CIDEA), 2) grupal (socialización de los resultados del trabajo individual y construcción del mapa de relaciones interinstitucionales), y 3) plenaria (revisión de los perfiles de Plan de Educación Ambiental-CIDEA (*) (MEN y UNESCO, p.3).</p>	<p>La reflexión crítica desarrollada durante la Mesa se fundamenta en la aplicación de la teoría de redes sociales al trabajo práctico, y el trabajo permanente de análisis y síntesis para la construcción y reflexión sobre la red de relaciones del CIDEA (MEN y UNESCO, 2004d, p.3).</p> <p>Su importancia radicó en: a) el reconocimiento de factores de interacción que, explícita o implícitamente, han contribuido en la generación de mecanismos de gestión, esenciales para la sostenibilidad de un trabajo interinstitucional en materia de educación ambiental, en los departamentos que hacen parte del Proyecto; y b) la identificación de criterios fundamentales, desde la gestión y la planeación sistémica, para revisar y ajustar los perfiles de Planes de Educación Ambiental(*), que han venido preparando los CIDEA desde las fases anteriores del Proyecto (MEN y UNESCO, 2004d, p.7).</p>
A DESTACAR	
<p>(*) Los Perfiles de planes de educación ambiental elaborados por los CIDEA, que hacen parte del Proyecto, se fortalecen desde: las reflexiones y conclusiones propias del ejercicio de construcción e interpretación de los mapas de gestión interinstitucional (red social-CIDEA), y su pertinencia en la revisión de: a) las competencias y responsabilidades de los actores CIDEA, en materia de educación ambiental, y b) las posibilidades de incorporación de la educación ambiental, de manera transversal, en las dinámicas de gestión institucional e interinstitucional, propias del rol de los CIDEA. Aspectos estos que confirman el sentido y significación de la información obtenida (instrumentos-investigación) para la profundización del proceso formativo.</p>	

Categoría 4. Metodología: Trabajo participativo

En esta categoría, las mesas de Trabajo Interinstitucional de carácter departamental de la Fase III, se presentan de manera distinta, en el marco de los desarrollos de sus aspectos metodológicos, como sigue:

Las Mesas de Trabajo Departamentales promovidas en el marco de la Fase III del *Proyecto* se posicionan como la herramienta metodológica fundamental para la instalación de una dinámica interactiva permanente —en los escenarios formativos de la educación ambiental— en la que la construcción individual y colectiva de conocimientos, constituye la base de las actividades previstas para sus desarrollos y proyecciones. Estas Mesas generan sus actividades a partir de un tema específico, sobre el cual todos los participantes aportan información relevante, gracias a que ellas “[...] están conformadas por especialistas y/o expertos sobre el tema” (MEN y UNESCO, 2004j, p.2); para el caso particular de las Mesas departamentales que desarrolla el Programa de Educación Ambiental en su proceso formativo -CIDEA, son los delegados institucionales/organizacionales que los conforman.

La metodología de estas mesas es portadora del enfoque de la estrategia formativa del Programa, centra sus esfuerzos en el fortalecimiento de la relación: Investigación-formación, ubicada de manera importante en el proceso participativo que acompaña sus intencionalidades de apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental. Para su desarrollo, en las dinámicas de las tres Mesas departamentales, se instalan espacios de trabajo individual y colectivo, así:

Los primeros de carácter investigativo, orientados al diligenciamiento de los instrumentos preparados por el equipo responsable de la formación CIDEA (Programa de Educación Ambiental del MEN), para la obtención directa de información del contexto institucional —“de primera mano”— por parte de los actores CIDEA; y los segundos de carácter formativo, orientados al ejercicio de reflexión crítica requerido, para el manejo e interpretación de la información obtenida, así como para la construcción de conocimiento significativo y la comprensión de las realidades de la educación ambiental, propias de la institucionalidad territorial representada en los CIDEA, que hacen parte del proceso formativo de esta Fase III del Proyecto matriz. Lo anterior se amplía en la Tabla 39, que presentamos a continuación.

Tabla 39. Aspectos metodológicos de las mesas en relación con su componente investigativo.

<i>Componente investigativo</i>		
PRIMERA MESA “Competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental”	SEGUNDA MESA “Fortalecimiento del CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental”	TERCERA MESA “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA”
<i>A través de los desarrollos de las tres mesas de Trabajo, se instalan espacios investigativos, de trabajo individual y colectivo. Los primeros, están orientados al diligenciamiento de los instrumentos preparados por el equipo del Programa de Educación Ambiental del MEN, responsable del proceso formativo CIDEA, para la obtención directa de información institucional de “primera mano” (por parte de los actores CIDEA); y los segundos, propician la participación de estos actores, en el manejo e interpretación de la información, como se verá a continuación:</i>		
Instala su ejercicio de “indagación”, sobre la información que cada uno de los actores institucionales CIDEA (12 departamentos que participan en las actividades de la Mesa), puede aportar directamente, para la identificación de: a) funciones institucionales, y b) Competencias y responsabilidades institucionales- CIDEA, en materia de educación ambiental (MEN y UNESCO, 2004f, p.2).	Propicia ejercicios de “indagación” en dos niveles: a) exploración de información sobre los instrumentos de planeación institucional (Política, planes, programas, estrategias y proyectos, en educación ambiental), y la transversalidad del tema en la institucionalidad - CIDEA; y b) profundización de la información institucional - CIDEA, obtenida, socializada y reflexionada, en la Primera Mesa (MEN y UNESCO, 2004h, p.2).	Realiza su ejercicio de “indagación”, para la obtención de información sobre las relaciones interinstitucionales - CIDEA, a través de un sociograma. Instrumento orientado a: a) visualizar las relaciones de gestión de la Educación Ambiental, establecida entre las instituciones que conforman los CIDEA, y otras instituciones asociadas a sus acciones de gestión de la educación ambiental en el territorio (incluidas las del propio CIDEA, y b) identificar la red de educación ambiental, que “funciona” al interior de los CIDEA (MEN y UNESCO, 2004d, p.2).
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Lo anterior, para las dos Mesas, se realiza a través de la instalación de espacios de trabajo individual (diligenciamiento de los instrumentos) y colectivo (contextualización de la información y socialización), ubicados como ejes de las dinámicas de exploración contextual, conceptual y proyectiva,</p> </div>		La “indagación” se realiza a través de tres momentos: 1) Individual (exploración institucional). 2) Colectivo (profundización grupal de la información). 3) Plenaria (proyección de la información). (MEN y UNESCO 2004d, p.3).

Continúa en la página siguiente →



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Se destaca que, en las tres Mesas departamentales de esta Fase III, los ejercicios de “indagación” (investigación), aportan instrumentos *para la obtención de información en contexto, relevante para la reflexión crítica sobre el contexto institucional, promovida* en los escenarios de significación de la formación que acompañan la estrategia de formación-investigación -CIDEA del *Programa-MEN*, desde sus propósitos de cualificación del conocimiento de los actores para su interpretación de la información y la comprensión de las realidades de la Educación Ambiental, en sus propias instituciones. Es de destacar así, la relación del componente investigativo, con el componente formativo de la estrategia, mediada de manera importante, por la participación directa de los actores CIDEA como la base fundamental para la producción de conocimiento importante para la interpretación del contexto. Este componente formativo se detalla en la Tabla 40.

Tabla 40. Aspectos metodológicos de las mesas en relación con su componente formativo.

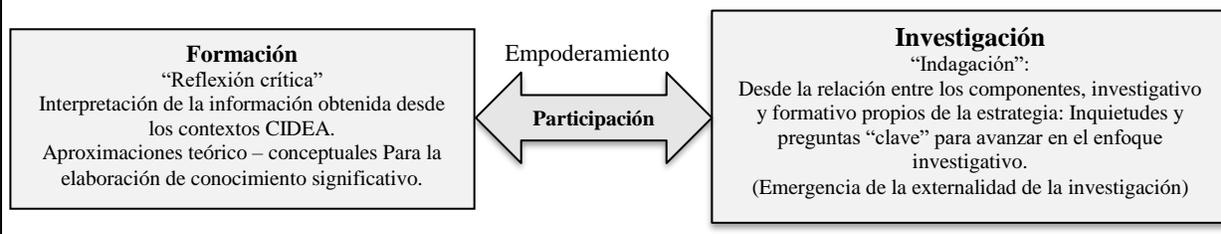
Componente formativo		
PRIMERA MESA “Competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental”.	SEGUNDA MESA “Fortalecimiento del CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental”	TERCERA MESA “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA”
<i>A través de los desarrollos de las tres Mesas se instalan espacios de trabajo individual y colectivo, sobre la base de la información obtenida en contexto, orientados a la reflexión crítica requerida en el proceso de construcción de conocimiento significativo para la interpretación y comprensión de las realidades de la educación ambiental, en la institucionalidad territorial representada por los actores que conforman los CIDEA que participan en el proceso formativo del Programa de Educación Ambiental del ME, tal como se verá a continuación:</i>		
Instala espacios formativos para: 1) El fortalecimiento del trabajo individual y colectivo: discusiones y reflexiones para avanzar hacia “aproximaciones” de mayor claridad y “precisión” sobre la información obtenida (indagación). 2) La generación de un trabajo grupal, acompañado de plenarias: construcción de reflexión crítica (análisis) sobre: a. las competencias y responsabilidades institucionales de los CIDEA, b. los conceptos de Interinstitucionalidad y gestión (planes, programas, proyectos y actividades ambientales y de Educación Ambiental de los CIDEA. (MEN y UNESCO, 2004f, p.3).	1. Instala espacio de conferencias y exposiciones, para la profundización de reflexiones teórico - conceptuales, sobre las temáticas objeto de la Mesa, a saber: a) la planeación estratégica y la transversalidad de la Educación Ambiental; y b) la relación de las políticas públicas (planes programas y proyectos), con la visión sistémica de la gestión (Educación Ambiental). 2. Abre dos espacios de Trabajo colectivo: a) espacio grupal, para las discusiones y reflexiones críticas sobre los planteamientos teórico-conceptuales (conferencias), y b) espacio de plenaria general, para el análisis de la información y la construcción de reflexiones críticas (perfiles de plan de Educación Ambiental-CIDEA y la inclusión de la transversalidad en dichos planes (MEN y UNESCO, 2004h, p.2).	1. Fortalece el espacio de conferencias y exposiciones conceptuales sobre las temáticas, objeto de la Mesa, a saber: a) La gestión interinstitucional, b) las relaciones establecidas para la negociación y concertación de procesos educativo-ambientales, y c) las posibilidades de consolidación de redes CIDEA (desarrollo social). 2. Abre dos espacios de trabajo, uno individual: identificación de relaciones institucionales, y otro colectivo para: ejercicios grupales y plenarias generales. El primero, de construcción de mapas preliminares (relaciones de gestión -CIDEA), y el segundo, de socialización y discusión de los resultados del trabajo grupal: mapas de gestión -CIDEA y su inclusión en los perfiles de Planes de educación ambiental (MEN y UNESCO, 2004i, p.4).

Continúa en la página siguiente →

Conclusión. La relación formación - Investigación, base fundamental para la reflexión sobre la información obtenida en contexto: análisis e interpretación.

3. En la Primera Mesa instala, y en la segunda, fortalece la sistematización de la información producida en el desarrollo de la Mesa, a través de dos (2) ejercicios: a) uno, de elaboración de un documento base, por parte de los CIDEA, y b) uno de ajustes y proyecciones sobre el documento de los CIDEA, por parte del equipo de Asistencia Técnica (Programa nacional de Educación Ambiental –MEN).

Nota. En esta Mesa se introduce el instrumento: preguntas orientadoras (ver anexo 1 Informe Mesa. Fase II – III.) para la profundización de la reflexión crítica sobre los mapas de gestión y las redes preliminares CIDEA. Emergencia de la externalidad de la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación

En estas Mesas los espacios de "reflexión crítica", promueven la instalación de escenarios formativo-participativos (fortalecimiento de los actores CIDEA), que ubican el conocimiento como el factor movilizador de la propuesta de análisis e interpretación de la información obtenida en contexto, en el marco de la institucionalidad del CIDEA. Esto, contribuye de manera importante en la cualificación y el empoderamiento de dichos actores para la comprensión de las realidades de la educación ambiental en sus propias instituciones y para el reconocimiento de las relaciones interinstitucionales que se establecen en las dinámicas de los CIDEA: escenarios de la reflexión y la acción del tema.

Lo anterior, al mismo tiempo, fortalece la relación formación-investigación, propia de la estrategia, y deja ver la emergencia de nuevas inquietudes y preguntas para avanzar hacia una dinámica investigativa con nuevos niveles de profundidad en el proceso (MEN y UNESCO, 2004e, p. 5): Indicios de emergencia de la externalidad del componente investigativo de la estrategia.

Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA: pistas para futuros procesos formativos.

En el marco de los desarrollos de las tres Mesas de Trabajo departamental, asociados a la reflexión crítica para el análisis de la información obtenida sobre el contexto institucional de la educación ambiental, los actores CIDEA en sus conclusiones propusieron continuar fortaleciendo los espacios de carácter investigativo y formativo, profundizando las dinámicas de participación, en el contexto de los propósitos de apropiación del conocimiento sobre los CIDEA: sus retos y proyecciones en el territorio, tal como se detalla en la Tabla 41.

Tabla 41. Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por los actores CIDEA. Resultados de los componentes investigativo y formativo.

<i>Componente Investigativo de la estrategia de formación CIDEA</i>		
PRIMERA MESA “Competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental”.	SEGUNDA MESA “Fortalecimiento del CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental”	TERCERA MESA “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA”
<i>A través de los desarrollos de las tres mesas de Trabajo, los actores CIDEA en sus conclusiones propusieron:</i>		
1. Incorporar, de manera más directa, a los actores CIDEA en el proceso de sistematización de su propio trabajo, ubicándolo como responsabilidad no solo de los asesores del nivel nacional y regional, sino de cada uno de los asistentes (MEN y UNESCO, 2004e, p.6).	1. Promover, a través de la propia intervención de los actores CIDEA, “[...] la participación activa de los grupos de Educación Ambiental de sus instituciones, para: a) la discusión de los instrumentos (“indagación”), y b) la obtención de la información requerida para la lectura del contexto institucional [...] planes, programas, proyectos, acciones y actividades institucionales, en materia de Educación Ambiental” (MEN y UNESCO, 2004j).	1. Fortalecer la conceptualización sobre la aplicación y la utilización del sociograma (*), como instrumento pertinente para: el reconocimiento de factores de interacción institucional, que explícita o implícitamente han contribuido a generar mecanismos de “gestión en Red”, fundamentales para la sostenibilidad de un trabajo interinstitucional en materia de educación ambiental en los departamentos: redes de gestión del CIDEA (Redes Sociales). (MEN y UNESCO, 2004d, p.5).
Esto, tomando en cuenta dos aspectos: 1) “los vacíos que en esta Mesa se empiezan a notar por parte de los actores CIDEA, [...] para la comprensión de la dinámica institucional como sistema”. (MEN y UNESCO, 2004e, p.5), y 2) la necesidad de identificación de mayores elementos de apropiación del funcionamiento institucional, por parte de los actores del CIDEA.	Esto, destacando la importancia de vincularlos en: a) “la dinámica participativa de obtención y análisis de la información, y b) la instalación de mecanismos de apropiación de la Política de Educación Ambiental en las dinámicas de sus instituciones” (MEN y UNESCO, 2004g, p.5). Esto, con el fin de garantizar la cualificación y la fiabilidad de la información, para los fines pertinentes” (MEN y UNESCO, 2004j, p.6).	Esto, “[...] buscando clarificar: los planteamientos básicos de la teoría de redes sociales que sirve de marco para este ejercicio, y su aplicación a experiencias concretas a nivel intrainstitucional e interinstitucional (Caso CIDEA)” (MEN y UNESCO, 2004d, p.7).
<p><i>Nota.</i> (*) El Sociograma se incorpora en las Mesas departamentales como un instrumento para: a) la obtención de información sobre las relaciones existentes entre los actores institucionales / organizacionales CIDEA, y b) la representación gráfica de dichas relaciones, para su análisis e interpretación (sistema sociométrico) (MEN y UNESCO, 2004i, p .4).</p> <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente →</p> <p>Aspectos relevantes. 1. El reconocimiento de los actores CIDEA de sus vacíos en el conocimiento de sus instituciones y la necesidad que tienen de profundizar en la lectura de contexto de las mismas, para avanzar en la comprensión sistémica de las dinámicas institucionales. 2. La importancia que los actores CIDEA empiezan a otorgarle a los ejercicios de “indagación” promovidos desde el componente investigativo de la estrategia formativa, para el fortalecimiento y ampliación de la participación, en el marco de la relación participación-apropiación. 3. La Identificación del concepto de RED y su dinámica estratégica, como factor de sostenibilidad de los CIDEA, entendidos como “mecanismos” de gestión de la educación ambiental.</p>		
A DESTACAR		
<p>El paso de los ejercicios de “indagación” que acompañan la lectura investigativa de la estrategia formativa CIDEA (interioridad), a la aplicación de un instrumento que conceptual y estratégicamente, hace parte de la investigación sociológica, como es el “sociograma”; este permitió a los actores CIDEA: 1) la introducción directa en el proceso de construcción de sus mapas de relaciones interinstitucionales, 2) una primera aproximación a la comprensión de los CIDEA como espacios de interacción (concepto de red), y 3) la necesidad de profundizar en la lectura contextual de sus instituciones, como medio de superar sus dificultades para avanzar en la construcción de una visión sistémica de la gestión, pertinente a las dinámicas institucionales e interinstitucionales de la educación ambiental (Ampliación del radio de acción de la participación).</p>		

Continúa en la página siguiente →

Componente formativo de la estrategia de formación CIDEA		
PRIMERA MESA “Competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental”	SEGUNDA MESA “Fortalecimiento del CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental”	TERCERA MESA “Gestión Interinstitucional: Red de relaciones del CIDEA”
<p><i>En el marco de los desarrollos de las tres (3) Mesas de Trabajo, asociados a la reflexión crítica para el análisis de la información obtenida sobre el contexto institucional de la educación ambiental, los actores CIDEA en sus conclusiones propusieron continuar fortaleciendo espacios para:</i></p>		
<p>1. Incorporar en los ejercicios de reflexión crítica propios de la estrategia formativa CIDEA, aspectos orientados al fortalecimiento de la comprensión sobre la “visión sistémica” de la gestión de la educación ambiental (Política Nacional de Educación Ambiental).</p> <p>En este contexto, se destacan discusiones importantes alrededor de los intereses tanto institucionales como personales de los actores CIDEA, en la conformación de los comités, “[...] ya que ello permitió visualizar algunos aspectos que pueden ser importantes para futuros indicadores de sostenibilidad del CIDEA” (MEN y UNESCO, 2004e, p.5).</p> <p>Nota. perfiles de actores sociales CIDEA: personal e institucional.</p>	<p>1. “Identificar elementos de lectura de contexto que desde la institucionalidad emergen como factores de dificultad de la gestión sistémica, y ubicar los retos del CIDEA como “unidad asesora” para la incorporación de la EA en el desarrollo regional, con el fin de superar dichas dificultades, en el Plan de EA” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).</p> <p>2. Reflexionar sobre “la gestión de procesos de carácter sistémico, sus dificultades y los factores de viabilidad para construir propuestas concertadas a nivel técnico y financiero”; así como sobre la importancia de “los mecanismos de coordinación intrainstitucional e interinstitucional”.</p> <p>3. Reconocer la importancia de “la transversalidad, como concepción, como visión y como mecanismo operativo en procesos de carácter sistémico (Torres, 2004b, p.4) (caso de la educación ambiental), y “la necesidad de hacer lecturas individuales y colectivas de los diferentes planes institucionales, municipales, departamentales, para identificar los conceptos de desarrollo y las posibilidades de incorporación transversal de la Educación Ambiental en sus propósitos [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p.6).</p>	<p>Profundizar en la Reflexión crítica de los actores CIDEA, alrededor de la obtención de la información institucional y su aplicación a la construcción del Mapa de Gestión Interinstitucional de los CIDEA a través:</p> <p>a. La continuidad del ejercicio de “emergencia de la red social que se ha venido construyendo, como mecanismo básico del funcionamiento del CIDEA”.</p> <p>b. la “identificación de criterios fundamentales, desde la gestión y la planeación sistémica, para revisar y ajustar el perfil de Plan de Educación Ambiental que se ha venido preparando desde las fases anteriores del Proyecto”; y</p> <p>c. el “reconocimiento de factores de interacción que, explícita o implícitamente, han contribuido a generar mecanismos de gestión, fundamentales para la sostenibilidad de un trabajo interinstitucional en materia de educación ambiental en los departamentos” (MEN y UNESCO, 2004d, p.7).</p>
<p>A DESTACAR</p>		
<p>El reconocimiento de los actores CIDEA sobre la importancia de la reflexión crítica para: 1. La comprensión de la visión sistémica de la gestión y la ubicación de los intereses institucionales y personales de los actores CIDEA, como factores de “sostenibilidad” de sus comités. 2. La identificación de las dificultades institucionales, para instalar procesos de carácter sistémico, y el reconocimiento de la transversalidad como vía de superación de las mismas, para avanzar efectivamente hacia la gestión sistémica de la educación ambiental. 3. La emergencia de la Red Social como concepto fundamental para la caracterización de las interacciones que se establecen en la dinámica de los CIDEA.</p>		

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base documental del *Programa-MEN*. Documentos Fase III del *Proyecto matriz*, entre los cuales se encuentran: a) Documento Informe. Primera mesa de trabajo Interinstitucional: “Fortalecimiento CIDEA: Competencias y Responsabilidades” Departamento de Antioquia. (Caldas, Antioquia, 9 y 10/07/2004), b) Documento Informe Segunda Mesa de Trabajo Interinstitucional. “Fortalecimiento de CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo” Departamento de Antioquia. (Medellín, Antioquia, 6 y 7/08/2004), c) Documento Informe. Tercera Mesa Trabajo Interinstitucional “Gestión interinstitucional: red de relaciones del CIDEA. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo” Dpto. de Antioquia. (Medellín, Antioquia, 16, 17 y 18/09/2004), d) Documento Informe. Reunión de Trabajo “Profundización y criterios de sistematización de la Red de relaciones del CIDEA” Dpto. de Antioquia. (Medellín, Antioquia, 8 y 9/12/2004).

A través de lo planteado en las tablas anteriores, que dan cuenta de los desarrollos de las tres (3) Mesas Departamentales y particularmente, del comportamiento de los componentes investigativo y de reflexión crítica, que constituyen la Estrategia de formación-investigación CIDEA, implementada por el Programa de Educación Ambiental del MEN, para la apropiación de la Política Nacional Educación Ambiental, se pudieron identificar necesidades y proposiciones de investigación - formación, reconocidas por parte de los actores CIDEA, y manifiestas en las conclusiones de estas Mesas, a través de:

- a. Sus preocupaciones por la calidad de los ejercicios de obtención de información del contexto, y su vinculación más directa al proceso de sistematización e interpretación de la misma, y
- b. Sus “[...] inquietudes e interrogantes relacionados con [...] la poca claridad que actualmente tienen los organismos de planeación, nacional, regional y local, en torno al concepto de gestión sistémica” (MEN y UNESCO, 2004e, p.5), incluida la institucionalidad asociada a los desarrollos de la educación ambiental. Esto referido al desconocimiento de sus competencias y responsabilidades en la institucionalización de la Política de Educación Ambiental.

Estas necesidades confirman y amplían el ejercicio de categorización, construido en el Evento 1 / hecho histórico (del Momento 1), para la organización e interpretación de las pistas de formación, identificadas a través de las actividades de las Mesas departamentales, las cuales se presentan en la Tabla 42.

Tabla 42. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades formativas por parte de los actores CIDEA.

Pistas Mesas Depart. Fase III	<i>Aspectos a destacar desde el reconocimiento de necesidades formativas por parte de los actores CIDEA:</i>	
FORMACIÓN: Elementos básicos para la apropiación de la educación ambiental y su proyección a la gestión en el territorio.	<p>“[...] Fortalecer los mecanismos de adecuación de la Política Nacional de Educación Ambiental, a los contextos departamentales y locales, desde la identificación de factores que puedan servir como conectores importantes, entre los propósitos nacionales y las necesidades de desarrollo de las políticas locales” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).</p> <p>Se destaca aquí el reconocimiento de los diferentes delegados del CIDEA al proceso de construcción de la Política de Educación Ambiental: su carácter participativo, y su esfuerzo por vincular criterios de contexto local. Este último, identificado como factor favorable para su <i>apropiación</i>, desde los propósitos de descentralización y autonomía en los que están empeñados los sectores ambiental y educativo (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).</p>	<p>PISTAS SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ACTORES CIDEA PARA FUTURAS FASES DE FORMACIÓN DESDE EL PROGRAMA DE EA</p> <p>1. EL FORTALECIMIENTO DE LA CONTEXTUALIZACIÓN Y DE LA APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL:</p> <p>➔ Atendiendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su pertinencia y adecuación a los Contextos locales. • El reconocimiento de su carácter participativo como fundamental, para la descentralización y autonomía de la Política

Continúa en la página siguiente ➔

Pistas Mesas Depart. Fase III	<i>Aspectos a destacar desde el reconocimiento de necesidades formativas por parte de los actores CIDEA:</i>	
INVESTIGACIÓN / SISTEMATIZACIÓN	<p>Asociados a la relación Sistematización - Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer el proceso de sistematización del trabajo realizado, a través de la formación de los actores CIDEA que participan el Proyecto, desde el reconocimiento de sus responsabilidades en la calidad del proceso para la obtención e interpretación de información pertinente para el conocimiento del contexto institucional de la educación ambiental (MEN y UNESCO 2004d, p.7). Revisar el proceso de sistematización de la información obtenida a través de las diferentes mesas de trabajo, con el objeto de contribuir en la construcción de documentos consolidados que den cuenta del estado del arte de los CIDEA, en lo referente a las diferentes problemáticas exploradas a través del proceso de capacitación-formación y sus posibilidades de proyección a los Planes de Desarrollo Departamental, que desde la fase anterior vienen preparando dichos Comités (MEN y UNESCO, 2004d). <p>Asociados a la relación Investigación - participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ampliar “[...] la participación activa de los grupos de Educación Ambiental, de las diferentes instituciones que hacen parte del CIDEA, en la discusión del Plan de Desarrollo Departamental”, con el fin de “[...] obtener información de calidad (que dé cuenta de la organización institucional y de la ubicación de la Educación Ambiental en sus propósitos de proyección), y atendiendo a la necesidad de fortalecer la propuesta de Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental que se ha venido construyendo” (MEN y UNESCO, 2004d, p.7). <p>Fortalecimiento de la relación participación-apropiación).</p>	<p style="text-align: center;">2. LA INCORPORACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN</p> <p>Posicionada como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Proceso importante para la lectura crítica de las experiencias CIDEA. Instrumento de “indagación” para el reconocimiento de las dinámicas CIDEA en el ámbito territorial (contexto local / regional). <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Desde: Una concepción de investigación</p>
GESTIÓN	<p>El concepto de “gestión sistémica” como dinamizador del marco técnico-político de la educación ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> “[...] Pensar el Comité (CIDEA) como un mecanismo de gestión, que debe corresponder, en su dinámica de funcionamiento y proyección, a la visión sistémica requerida para la construcción de estrategias de análisis y de intervención, en materia de educación ambiental” (MEN y UNESCO, 2004c, p.6). (<i>Gestión sistémica de la educación ambiental</i>). <p>El concepto de Gestión como dinamizador de la planeación de la educación ambiental en el territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuar trabajando en el análisis de: a) los mecanismos de legitimación de la propuesta de Plan de Educación Ambiental que se produzca, atendiendo a las responsabilidades que tendrán las diferentes instituciones CIDEA, desde sus procesos de gestión en los diferentes escenarios regionales (MEN y UNESCO 2004j, p.6), y b) “[...] los retos que tiene el CIDEA como unidad asesora para la incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo regional” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4). 	<p style="text-align: center;">3. LA COMPRENSION DE LA GESTIÓN DESDE LA VISION SISTEMICA DE LA EDUCACION AMBIENTAL</p> <p>Desde de los retos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> La construcción de estrategias pertinentes a las necesidades de apropiación de la educación ambiental La incorporación de la educación ambiental en las dinámicas de la planeación de la territorial La proyección de los CIDEA como entes asesores de la educación ambiental en el territorio <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">MARCO MAYOR DE LAS PISTAS: Fortalecimiento de los “PLANES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL”</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación

Desde el desarrollo de las tres Mesas Departamentales: Aspectos a destacar

Es del interés de la investigación, destacar la relevancia de algunos aspectos que caracterizan la estrategia formativa -CIDEA (Programa de Educación Ambiental-MEN), para el desarrollo y logros de las tres Mesas departamentales, a saber:

1. La relación *formación* ↔ *investigación*, eje fundamental de la dinámica conceptual y metodológica y su incidencia en el fortalecimiento de la participación; desde lo cual se reconoce el valor de la “indagación”, que realizan los actores CIDEA para la obtención de información relevante sobre la educación ambiental en sus contextos institucionales, para consolidar el ejercicio investigativo propio de esta estrategia, desde: a) la construcción de instrumentos pertinentes a las necesidades de lectura del contexto institucional de la educación ambiental, y b) la calidad de la información, fundada en su precisión, flexibilidad y posibilidades de verificación y contrastación en contexto. Dicho valor radica en que los actores CIDEA, que viven la cotidianidad institucional del tema en el territorio, se involucra directamente en la obtención y manejo de esta información.

En este contexto y de acuerdo con los documentos revisados, “[...] el trabajo organizado para recolectar la información, fue muy importante para: *a*) [...] la identificación de elementos de apropiación del funcionamiento institucional, por parte de los actores CIDEA, así como de sus vacíos en cuanto a la comprensión de la dinámica institucional como sistema” (MEN y UNESCO, 2004e, p.5), y b) “[...] la instalación de discusiones sobre intereses institucionales y personales de los actores, para su participación en dichos comités”. Esto último, resulta de la mayor importancia para la investigación de la Tesis, en lo concerniente a la visualización de “indicios” sobre perfiles de los actores CIDEA ²²⁸, y su potencialidad como futuros indicadores de sostenibilidad de estos comités en el país.

En el mismo contexto, los ejercicios formativos dejan ver resultados interesantes para la comprensión de la transversalidad como (concepción, visión y mecanismo operativo), fundamental en procesos de carácter sistémico. En este sentido, las discusiones generadas permitieron “[...] identificar elementos de lectura que desde la institucionalidad emergen, como factores de dificultad de la gestión sistémica, así como los retos que tienen los CIDEA (como unidades asesoras para la incorporación de la Educación Ambiental en el desarrollo regional) para intentar superar dichas dificultades, desde el Plan de Educación Ambiental que vienen preparando desde la fase anterior” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).

²²⁸ Estos perfiles hacen referencia a: las características de los delegados institucionales / organizacionales - CIDEA, asociadas a sus competencias y responsabilidades en el marco de la Política nacional de Educación Ambiental, así: Características profesionales (formación y experiencia), características personales (inherentes al desarrollo personal asociadas a su contexto socio-cultural: participación y proyección comunitaria), y características institucionales (ocupación laboral asociada a las dinámicas de planificación, gestión y ejecución de la educación ambiental en los diferentes escenarios y ámbitos de la política pública.

2. *La instalación de la sistematización en la estrategia de formación-investigación y el reconocimiento de los propios actores CIDEA*, de sus responsabilidades en la calidad del proceso implementado para la obtención y análisis de la información sobre el contexto institucional. Esto último, con repercusiones destacadas en las prácticas y proyecciones de la participación, tal como se registra en el Informe de la Segunda Mesa de Trabajo “Fortalecimiento de CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo”, Departamento de Antioquia (MEN y UNESCO, 2004b, p.5), desde las observaciones del CIDEA sobre:

“(…) la importancia que ha tenido esta estrategia para incorporar a otros funcionarios de sus instituciones, en la dinámica participativa de obtención y análisis de la información, y de paso en la instalación de mecanismos de apropiación de la Política de Educación Ambiental en las dinámicas de sus instituciones”.

Lo anterior contextualiza bien, la relación que se establece entre: los ejercicios del componente investigativo interno (“indagación”) y los ejercicios de reflexión crítica propios del proceso formativo que realiza el Programa de Educación Ambiental del MEN, para el fortalecimiento de los CIDEA; ejercicios que están presentes de manera sistemática y secuencial en su Estrategia de formación - investigación, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental, y que dan lugar en esta Fase III (Momento 1, Evento 2), a la emergencia de la externalidad de la “investigación”, tal como se verá más adelante.

- *Las mesas subregionales Fase III: “Contribuciones para el fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en los Contextos Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”*

Durante el desarrollo de la Fase III del Proyecto Matriz del Programa, estas mesas se posicionan en el proceso educativo ambiental CIDEA del Programa, como espacios de “socialización” y “retroalimentación” de los resultados formativos-investigativos, obtenidos a través del desarrollo de las Mesas departamentales. Espacios que permiten el fortalecimiento de la concepción y prácticas de la participación, y emerge más claramente, como el mecanismo de diálogo que favorece la interacción y el trabajo colectivo de los actores CIDEA. Esto último, desde los propósitos de intercambio de experiencias propios de estas Mesas (espacios de encuentro departamental e interdepartamental, y pares temáticos).

Es en este marco, que “[...] la socialización [...] del trabajo realizado por los CIDEA, en lo concerniente a la construcción de las Redes de Relaciones Interinstitucionales (sociogramas), que en materia de Educación Ambiental se han venido instalando en las dinámicas departamentales, [...] se ubica como el espacio fundamental para la retroalimentación de las experiencias de los

CIDEA y apunta a “identificar posibilidades de organización, de gestión y de proyección del tema [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4); aspecto, asociado directamente a los propósitos de la estrategia de formación-investigación del Programa, en cuanto al fortalecimiento de la lectura del territorio y de su proyección a la interpretación conceptual de la visión de desarrollo, propia del contexto regional en el cual se encuentran instalados los CIDEA que participan en esta Fase del Proyecto.

Desde esta dinámica, las Mesas Subregionales de la Fase III del *Proyecto* introducen elementos teórico-conceptuales, de mayor profundidad en lo concerniente al conocimiento técnico — especializado en la temática— objeto del trabajo de estas Mesas, tales como: región, territorio y desarrollo. Estos conceptos son esenciales para las discusiones de carácter contextual, conceptual y proyectivo, en torno a la visión sistémica (ambiente y gestión), eje central de la reflexión necesaria en el análisis de las dinámicas del trabajo en red, y su proyección al fortalecimiento de los planes de desarrollo de la educación ambiental, tal como se verá en párrafos posteriores.

La propuesta metodológica de estas Mesas mantiene el enfoque y la dinámica participativa de la estrategia formativa - investigativa del *Programa-MEN*, que enfatizan en la apertura de “[...] espacios para el diálogo, la reflexión crítica, [...] la búsqueda de consensos y en general el fortalecimiento de los procesos de participación y de apropiación requeridos, en las dinámicas de consolidación de los CIDEA” (MEN y UNESCO, 2004j, p.9), y ubican como intencionalidad fundamental, la generación de “[...] procesos de intercambio y de discusión colectiva, desde las dinámicas regionales y/o departamentales [...]”, en torno a la interpretación de los contenidos temáticos y su proyección a “[...] la identificación de una visión general para comprender los avances, las fortalezas y las dificultades, presentadas hasta el momento, en el desarrollo de la estructuración del plan de Educación Ambiental [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p.9), de cada uno de los CIDEA departamentales que hacen parte del Proyecto (En el contexto de la Política Nacional de Educación Ambiental).

Lo anterior, de acuerdo con la documentación del Programa revisada para este trabajo²²⁹, sirve de marco para el desarrollo de los contenidos temáticos de la Mesa, preparados a través de tres Módulos a saber:

1. Elementos teórico-conceptuales, a propósito de las “redes sociales” y su proyección a la construcción de mecanismos de planificación y de gestión ambiental en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental; relacionados con el significado de las redes sociales y su aplicación para la identificación de mecanismos de interacción de los actores de los CIDEA, en cuanto a la gestión, la planificación y la proyección de la Educación Ambiental.

²²⁹ Entre esta documentación se destaca el Cuadernillo: Mesas De Trabajo Subregionales “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”. Bogotá D.C., Colombia. Base Documental Base Documental del Programa de EA del MEN.

2. Avances y dificultades en la consolidación de los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental, en los diferentes departamentos que hacen parte del Proyecto, asociado a la comprensión de los mencionados Planes, como: *a)* procesos socio-políticos y de participación de los CIDEA en la planificación regional, y *b)* instrumentos para alcanzar la consolidación de la Educación Ambiental, en el marco de los principios de descentralización regional.
3. Los planes de Desarrollo departamental, como marco importante para la construcción y proyecciones de los Planes de Educación Ambiental, asociado a los elementos de reflexión teórico-conceptual sobre la Visión de Región, las concepciones de territorio y el concepto de desarrollo (factores socio-culturales y naturales), con el fin de revisar su incorporación en los mencionados Planes de Desarrollo, a nivel departamental y/o regional.

Vale la pena destacar que estas Mesas subregionales desarrollan sus propósitos contextuales, ubicando como eje fundamental, la lectura (indagación) e interpretación de la visión de región, a partir del reconocimiento de las dinámicas departamentales; buscando incorporar en los diálogos y discusiones de los actores CIDEA, reflexiones críticas importantes para la comprensión de las concepciones de territorio y desarrollo que acompañan la construcción de sus Planes de Educación Ambiental.

En este contexto, ellas instalan el enfoque de Red y una estrategia metodológica para su aplicación en la construcción de las “redes sociales” que subyacen a los espacios CIDEA, desde sus propósitos de avanzar en la comprensión de las interacciones que establecen en estos espacios, los actores que los constituyen. Propósitos que se visualizan en la Tabla 43, construida a partir de la información que reposa en la base documental del *Programa-MEN*, para esta investigación²³⁰.

²³⁰ Materiales de la Base documental del Programa, contruidos en el marco de la Fase III del Proyecto: *Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica, en zonas rurales y pequeño urbanas del país*, entre los que se destacan: a) Cuadernillo Mesas De Trabajo Subregionales “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”. Bogotá D.C., Colombia, b) Documento Informe Mesa Subregional Eje Cafetero. “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”. (Pereira - Risaralda, octubre 21 a 23 de 2004), y c) Documento Informe Mesa Subregional Mixta. “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la EA, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”. (Popayán - Cauca, octubre 28 al 30 de 2004).

Tabla 43. Relación investigación ↔ formación en la Fase III del Proyecto Matriz del Programa. Mesas Subregionales.

PROCESO FORMATIVO -CIDEA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL				
MESAS SUBREGIONALES				
Cuatro (4) Mesas Subregionales, realizadas en la Fase III del Proyecto, así: 1) Subregión Eje Cafetero: departamentos de Antioquia, caldas y Risaralda; 2) Subregión Sur Pacífico: departamentos de Cauca, Nariño, y Valle del Cauca; 3) Subregión Costa Atlántica: departamentos de Bolívar, Córdoba; y 4) denominada por el Programa: Subregión Mixta: conformada por los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Guaviare.				
Instrumento	ESTRATEGIA FORMATIVA-INVESTIGATIVA		Marco Referencial y conceptual	
	“Indagación” (carácter investigativo)	↔		Reflexión crítica. (carácter formativo)
GENERALES: 1. Mapas de relaciones interinstitucionales (sociogramas) 2. Planes departamentales de educación ambiental. ESPECÍFICOS: 1. Instrumentos de indagación IN - SITU: Asociados al ejercicio de reflexión crítica (dinámica metodológica de las Mesas)	<p>Desde los ejercicios de indagación y de organización de la información obtenida, para la elaboración de los sociogramas por parte de cada uno de los CIDEA, la Mesa se propuso:</p> <p>La socialización de los resultados preliminares de “[...] la construcción de Redes de Relaciones Interinstitucionales (sociogramas), que en materia de Educación Ambiental se han venido instalando en las dinámicas departamentales [...]” para visualizar en estas redes, las posibilidades de organización, de gestión y de proyección de la educación ambiental, en los Planes de Desarrollo que han venido elaborando los CIDEA, desde la fase anterior del Proyecto”. (Objetivo 1). (MEN y UNESCO, 2004j, p. 4)</p>	PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO: CONTEXTO REGIONAL	<p>A partir de la propuesta de formación, y teniendo en cuenta los resultados de la socialización realizada por los CIDEA, la Mesa se propuso avanzar en la reflexión crítica sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Las relaciones interinstitucionales presentes en los mapas de gestión - CIDEA, y su importancia en la comprensión de la “existencia” del trabajo en Red, en cada uno de ellos. Objetivo 1. “la Vision de Région et la conception de territoire qui se sont incorporés dans les plans de développement départemental, local et institutionnel. Objetivo 3 “l'état de l'inclusion de l'Education Environnementale dans les Plans de Développement correspondants du thème, construits par les Comités Techniques Interinstitutionnels”. Objetivo 2 (MEN y UNESCO, 2004j, p. 4) <p>Todo lo anterior, fundamental por la revisión conceptual, estratégica y operativa de los Planes de Educación ambiental que, en el momento, preparan</p>	1. VISION DE REGION, TERRITORIO Y DESARROLLO 2. CONCEPTO DE RED 3. PLANES DEPARTAMENTAL DE EDUCACION AMBIENTAL DEL NIVEL 4. ANALISIS DE REDES SOCIALES
A DESTACAR				
<p>Estas Mesas aportan elementos formativos – investigativos para: a) la emergencia de las “redes de gestión de la educación ambiental” y su importancia en el reconocimiento, de las interacciones institucionales y organizacionales del tema, por parte de los correspondientes actores CIDEA que las conforman, y b) la “construcción colectiva” de una visión de región, desde la educación ambiental, orientadora de los Planes de Desarrollo del tema a nivel departamental, y, posibilitadora de un Plan regional a mediano y/o largo plazo.</p>				

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base documental del *Programa-MEN*. Documentos de la Fase III del *Proyecto Matriz del Programa-MEN*, específicamente, el “Cuadernillo Mesas Subregionales: “Contribuciones para el fortalecimiento de los procesos de planificación de la educación ambiental, en el contexto regional, departamental, local e institucional, desde los propósitos de descentralización de la política nacional de educación ambiental: Estrategia CIDEA (2005)”.

La dinámica que se instala a través de los contenidos, metodología y proyecciones de esta Mesa y que sirven de base para el fortalecimiento de sus espacios de socialización y retroalimentación, lleva consigo elementos relevantes, para la visibilización más clara de características que son

importantes tanto para la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, como para la evolución de los propios CIDEA, entre los que se destacan:

1. *La manifestación de un trabajo de interacción permanente entre los propósitos de conceptualización, contextualización y proyección.* Interacción que comporta un principio de simultaneidad emergente, expresado en el resultado de los ejercicios que en desarrollo de cada uno de dichos propósitos, sirve de referente para los desarrollos de los otros dos; es decir: a) el trabajo de contextualización propuesto por la estrategia, conlleva implicaciones de indagación y reflexión conceptual importantes; b) el trabajo de conceptualización ubica como escenario de reflexión, los elementos resultantes de la lectura del contexto para su interpretación y comprensión; y c) el trabajo de proyección implica retomar la reflexión sobre el contexto y los elementos conceptuales y explicativos del mismo, para ponerlos al servicio de la interpretación y de la comprensión, requeridas para la elaboración de propuestas de trabajo, a mediano y largo plazo (Ver bibliografía, en los artículos del Programa).
2. *La instalación del concepto de RED*, que en esta Fase III se asume como: a) un eje importante para la “indagación” (investigación) y la reflexión crítica (formación), y b) un dinamizador de la relación que se establece entre la evolución de la estrategia formativa-investigativa del Programa y la evolución de los CIDEA. Esto en razón a que desde el ejercicio de lectura de contexto realizado alrededor de la dinámica interactiva de los actores CIDEA, esta estrategia propone un marco teórico-conceptual, importante para la interpretación de las bases relacionales propias de las dinámicas de los CIDEA; entendidos éstos, como “embriones” de las redes sociales de gestión de la educación ambiental en el territorio. Lo anterior sugiere — en proyección— a la estrategia formativa-investigativa del Programa, la iniciación de ejercicios que visibilicen estas redes, haciéndolas más conscientes para los actores CIDEA, y ubicándolas como una de las características importantes para la evolución de estos Comités (relación en “bucle”).
3. *La emergencia de la relación “Internalidad - externalidad”*, en el marco de los desarrollos del proceso formativo-investigativo CIDEA implementado por el Programa, gracias a las necesidades de: a) exploración del concepto de RED que subyace a las dinámicas instaladas por los actores institucionales/organizacionales de estos Comités, en sus contextos particulares (departamentos que participan en esta fase, y b) la construcción de un marco teórico-conceptual, para la comprensión de las interacciones (actores CIDEA) y su incidencia en las dinámicas estratégicas y operativas, requeridas para avanzar hacia una visión sistémica de la gestión de la educación ambiental. Esto, a partir de la profundización del ejercicio de “indagación” propio de la estrategia formativa - CIDEA, que en este caso se acompañó de un

estudio corto ²³¹ que aportó una de las herramientas conceptuales y metodológicas contextualizadas en el campo de la sociología (sociograma).

4. *El fortalecimiento de los espacios participativos* para la realización de ejercicios (individuales y colectivos) de reflexión crítica y socialización de resultados de los análisis, debates y conclusiones, trabajados alrededor de los conceptos de región, territorio y desarrollo. Estos últimos, considerados como ejes centrales para los propósitos de fortalecimiento de la visión sistémica de la gestión de la educación ambiental y, por ende, para la comprensión por parte de los actores CIDEA de su rol en la incorporación del tema, no solo en los escenarios institucional e interinstitucional de su quehacer, sino en los de la planificación local y sus proyecciones a la transformación efectiva de las dinámicas territoriales.

Como se ha planteado anteriormente, estos elementos se posicionan como parte de los núcleos temáticos y estratégicos a tener en cuenta para los siguientes aspectos: el fortalecimiento del proceso formativo -CIDEA desarrollado por el *Programa-MEN* y su influencia en la evolución de los mismos y, en simultaneidad, el fortalecimiento de la estrategia formación-investigación del *Programa-MEN*; aspectos que se muestran en la Tabla 44, tomando como base las cinco categorías utilizadas para su caracterización.

Análisis e interpretación de los desarrollos de las Mesas Subregionales Fase III del Proyecto Matriz del Programa-MEN

Tabla 44. Caracterización de las Mesas Subregionales Fase III del Proyecto.

Categoría 1. Formación ↔ Investigación					
Componente investigativo de las Mesas					
Investigación	1. La ubicación de los mapas de relaciones interinstitucionales construidos por los CIDEA, en las Mesas Departamentales a través de la aplicación de sus correspondientes sociogramas...	<i>Como</i>	Instrumentos fundamentales para la interacción de los actores-CIDEA, desde la información individual (obtenida institucionalmente) y colectiva (construida en grupo -CIDEA), en lo concerniente a los vínculos establecidos para el desarrollo del quehacer de los comités...	<i>Desde</i>	La apertura de espacios interdepartamentales para la socialización de los mapas que permiten ver las relaciones que se han venido instalando en las dinámicas interinstitucionales de los CIDEA departamentales (sociogramas - redes) (MEN y UNESCO, 2004j, p. 4).
1. Formación	2. La incorporación de los documentos - Planes de desarrollo de la educación ambiental, que los CIDEA departamentales han venido preparando a través del desarrollo de su proceso formativo...		La base de construcción de dinámicas grupales, generadas en la mesa para los intercambios y discusiones pertinentes a la lectura sobre el enfoque, los contenidos y las proyecciones que de estos planes se espera...		La socialización (exposición y discusión) de los Planes de desarrollo de Educación Ambiental por parte de los CIDEA, partícipes de esta Mesa. Identificación de los avances y dificultades presentes en su elaboración.

Continúa en la página siguiente →

²³¹ Documento Informe del Estudio: “Las redes de la gestión ambiental: una aproximación a la estructura del sistema CIDEA de Colombia”. Realizado en el marco de la III Fase del Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica y Media del área rural y pequeño urbana del país”, y orientado al “Fortalecimiento Regional al Proceso de descentralización de la Educación Ambiental”. Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de UNESCO. Bogotá D.C. 2005. Ver la posibilidad de Incluir nombre del estudio en el texto

Componente formativo de las Mesas				
1. Formación	⇔	Investigación		
<p>El Fortalecimiento del proceso de reflexión crítica, instalado en estas Mesas, con el fin de analizar:</p> <p>a. los mapas interinstitucionales (Red - sociograma) construidos por los CIDEA,</p> <p>b. el estado de la inclusión de la educación y la gestión ambiental, en los correspondientes Planes de Desarrollo Departamentales,</p> <p>c. las visiones de región, territorio y desarrollo que los actores CIDEA movilizan en sus diálogos y discusiones... (MEN y UNESCO, et al., 2004j, p. 4)</p>	<i>Para</i>	<p>La cualificación del diálogo que acompaña los ejercicios participativos, propios de los espacios de trabajo de esta Mesa, para:</p> <p>a. los intercambios, debates, discusiones, e inquietudes, que surgen en los espacios de trabajo, departamental e interdepartamental, y</p> <p>b. la argumentación requerida en la interpretación de los aspectos contextuales y conceptuales que dinamizan la temática tratada (relación: participación - apropiación). (MEN y UNESCO, 2004j, p. 9.)</p>	<i>A través de</i>	<p>La incorporación de temáticas teórico - conceptuales pertinentes a los desarrollos reflexivos y proyectivos de los CIDEA, como son:</p> <p>a. “[...] Las redes sociales y la construcción de mecanismos de planificación y de gestión ambiental”;</p> <p>b. los Planes departamentales de educación ambiental. Todo esto, en el marco de la Política de Educación Ambiental, y</p> <p>c. “La visión de región y las concepciones de territorio y desarrollo” (naturaleza, sociedad y cultura) (MEN y UNESCO, 2004j, p. 7).</p>
A DESTACAR				
<p>La estrategia formativa – investigativa (Fase III del Proyecto): la cual muestra resultados determinantes para la emergencia de las redes sociales de los CIDEA, gracias a las tres (3) grandes intencionalidades que la estructuran; ellas son: 1) Intencionalidad formativa: promover “[...] lecturas investigativas propias” e instalar “[...] un proceso formativo que permita crecer a cada uno de los actores de la red y a la red en general; 2) Intencionalidad investigativa: Abonar el campo de la pregunta [...]” y “construir respuestas provisionales. Entender que la emergencia de la red social no es para juzgar sino para leer críticamente; y 3) Intencionalidad proyectiva: “[...] Realizar preguntas que permitan leer la red social, su análisis y su importancia para la elaboración del Plan de Educación Ambiental” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 80).</p>				
Categoría 2. Obtención de información de alta confianza y fidelidad desde el contexto				
Componente investigativo de las Mesas				
2. Obtención de información de alta confianza y fidelidad (desde el contexto)				
<p>1. Reconocimiento del sociograma, por parte de los participantes de los CIDEA, en el proceso investigativo-formativo de esta Mesa Subregional, como un instrumento de gran valor para la obtención de información de calidad ...</p> <p>2. Ubicación de los documentos de perfil de “Plan de Desarrollo de la educación ambiental” (pre-parados por los CIDEA departamentales), como instrumentos para el inter-cambio de información relevante sobre el estado de inclusión de la educación ambiental en su estructura y proyecciones (MEN y UNESCO, 2004j, p. 53).</p>	<i>Gracias a que</i>	<p>Este instrumento “puede ser utilizado por los propios actores CIDEA, para hacer dos tipos de análisis: 1) sobre percepciones; y 2) como registro real, que muestra la forma en que se relacionan actual y realmente sus miembros” en los contextos particulares de su quehacer. (MEN y UNESCO, 2004j, p. 45).).</p> <p>Los documentos permiten evidenciar los avances y dificultades en la apropiación individual y colectiva, de los marcos conceptual, contextual y proyectivo, de la Educación Ambiental, trabajados con los actores CIDEA, en las diferentes fases de la Estrategia de formación - investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN (MEN y UNESCO, 2004j, p. 53).</p>	<i>Desde</i>	<p>Su capacidad dialógica con el contexto territorial, derivada de la participación directa de los actores CIDEA, en la obtención de “la mayor cantidad de información confiable”, para el análisis de la dinámica de los CIDEA, como redes de gestión de la educación ambiental. (MEN y UNESCO, 2004j, p. 45)</p> <p>La visualización del estado de la inclusión de estos marcos, en los que serán los instrumentos técnico-políticos, a través de los cuales los CIDEA podrán incorporar el tema, de manera significativa y pertinente, en las dinámicas del desarrollo institucional y territorial de sus departamentos. (MEN y UNESCO, 2004j, p. 53).</p>

Continúa en la página siguiente →

Componente formativo de las Mesas					
2. Obtención de información. (Obtener información de alta confianza y fidelidad (desde el contexto))	La profundización del proceso formativo, tomando como base los resultados del trabajo realizado por los actores CIDEA, en las diferentes Mesas departamentales, a través del fortalecimiento de la lectura crítica sobre:	<i>Para</i>	1. El análisis e interpretación de los mapas de relaciones interinstitucionales elaborados preliminarmente por los actores CIDEA, en el marco de la identificación de elementos importantes para la emergencia de “redes”-CIDEA, (MEN y UNESCO, 2004j, p. 79), y	<i>Desde</i>	1. La instalación de espacios de Socialización, que ubican la reflexión crítica como estrategia para las discusiones e intercambios, sobre las relaciones interinstitucionales de los CIDEA, a la luz de la concepción y teoría de: “redes sociales” (contenido formativo), y
	1) los mapas preliminares, relaciones interinstitucionales elaborados por los actores CIDEA a partir de la aplicación del sociograma, (en contexto), y 2) los perfiles de planes de desarrollo de la educación ambiental que vienen construyendo los CIDEA, a través de las diferentes fases del proceso formativo. Lectura crítica considerada como fundamental ...		2. la revisión de la incorporación de la educación ambiental, en la estructura de los correspondientes “perfiles” de Plan departamental. Esto, en el marco de la calidad de sus bases conceptuales, contextuales y, en consecuencia, del redimensionamiento de los documentos... (MEN y UNESCO, 2004j, p. 4).		2. El posicionamiento de ejercicios de retroalimentación a partir de los desarrollos conceptuales de los CIDEA, presentes en la estructura de sus perfiles de plan departamental de EA; a la luz de los planteamientos teórico-conceptuales, sobre gestión y planeación del tema (contenidos temáticos de la Mesa). (**) (MEN y UNESCO, 2004j, p. 6).

A DESTACAR

El ejercicio permanente de diálogo instalado en las diferentes dinámicas de la Mesa: el cual estuvo orientado a cualificar el enfoque participativo de la Estrategia de formación - investigación - CIDEA, significativamente pertinente al fortalecimiento conceptual de los actores CIDEA, en materia de educación ambiental, y a su aplicación en la gestión y la planificación del tema en el ámbito territorial del país (autonomía - descentralización regional).

Categoría 3: sentido y significación de la información

3. Instrumentos: sentido y significación de la información	Los instrumentos utilizados para los propósitos formativos de esta Mesa, como son:	<i>Gracias a que</i>	Ellos permiten:	<i>Se expresan en</i>	La incorporación del sociograma, en el proceso formativo, como una herramienta que permite:
	1. El Sociograma (enfoque sociológico), y		1. la obtención de información básica sobre: a) la identificación de “[...] la relación y el tipo de relación que existe entre quienes integran los CIDEA” (temática redes CIDEA” (temática redes) (MEN y UNESCO, 2004h, p. 49), y b) “[...] el estado de la inclusión de la Educación Ambiental en los Planes de Desarrollo preparados por cada uno de los CIDEA (MEN y UNESCO, 2004k, p. 49); y		a. “[...] la construcción de los mapas de relaciones CIDEA, por parte de sus actores (ejercicios individuales y colectivos),
	2. Los perfiles de Plan de educación ambiental que han venido construyendo los CIDEA, posicionados como factores relevantes para la significación de la información, desde su carácter dialógico con los actores CIDEA.		2. la organización de dicha información, de manera sistémica, para avanzar en la definición de la apuesta e intencionalidades, de los ejercicios de reflexión crítica de esta Mesa ...		b. la emergencia empírica de las redes que subyacen a las dinámicas CIDEA (consciente o inconscientemente), y
	Esto, derivado de la pertinencia con que se incluyen en el proceso formativo-investigativo CIDEA (Internalidad de la investigación en la estrategia formativa), para los propósitos de lectura de las realidades contextuales de estos actores...				c. la instalación de un nuevo instrumento técnico, para el análisis especializado de redes (ARS), como potenciador del “rigor de estos ejercicios”, para la calidad del análisis de las redes emergentes CIDEA (MEN y UNESCO, 2004k, p. 48).; Externalidad de la investigación en la estrategia formativa CIDEA.

Continúa en la página siguiente →

A DESTACAR

La profundización del ejercicio de la reflexión crítica sobre las dinámicas institucionales (planes, programas, proyectos) y su integración en la vida del desarrollo departamental y regional, tomando como referencia el Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental que los CIDEA vienen trabajando en sus respectivos departamentos, ya que desde este ejercicio se logra realizar un análisis interesante sobre los avances y dificultades para la construcción de los mencionados planes, tomando como base conceptual: la Visión holística y sistémica del tema, y como base estratégica: la complejidad en el establecimiento de relaciones (RED), la construcción de acuerdos y consensos, la integralidad y la pertinencia de las estrategias, y la gestión de recursos humanos, financieros y técnicos (MEN y UNESCO, 2004k p. 49).

Categoría 4. Metodología: trabajo participativo

Categoría 4. Metodología: trabajo participativo	<p>Las Mesas subregionales de esta Fase III del Proyecto, profundizan el proceso participativo, desde el empoderamiento del carácter dialógico inherente al enfoque metodológico de la estrategia formativa CIDEA; ubicándolo como eje de los ejercicios de “socialización y retroalimentación permanentes, entre los especialistas y conferencistas, y los representantes de los CIDEA participantes” (MEN y UNESCO, 2004k p. 30).</p> <p>Este enfoque, se evidencia en los espacios de trabajo interinstitucional e intersectorial, de la Mesa, en el nivel local, regional y subregional, desde una perspectiva incluyente y relacional orientada a la concertación y búsqueda de consensos” (MEN y UNESCO, 2004j p. 37).</p> <p style="text-align: center;"><i>Perspectiva instalada ...</i></p>	<p><i>Gracias a:</i></p>	<p>La apertura de espacios para: a) el soporte teórico - conceptual (conferencia) sobre el tema específico: <i>Las redes sociales</i> y los CIDEA en el marco de la planificación y la gestión de la educación ambiental; b) el Trabajo grupal, departamental y subregional: <i>socialización</i> y <i>retroalimentación</i> de los ejercicios de reflexión crítica sobre las “Redes CIDEA” (discusiones); c) las plenarias para elaboración de supuestos sobre: <i>las relaciones en red de los actores CIDEA</i> (profundidad argumentativa); y d) una dinámica de trabajo colectivo para la elaboración de conclusiones contextuales, conceptuales y proyectivas. (MEN y UNESCO, 2004f, p. 7).</p> <p style="text-align: center;"><i>Reflexiones y conclusiones...</i></p>	<p><i>Se expresan en</i></p>	<p>El reconocimiento, por parte de los CIDEA, de las intencionalidades del proceso formativo - investigativo de esta Fase III, en relación con:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La apropiación y aplicación de la herramienta de construcción de las redes sociales, en la lectura de los mapas de relaciones CIDEA “desde las intuiciones, las concepciones y las creencias, indispensables en la fase de emergencia de las redes CIDEA” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 42), y, desde la posibilidad de reflexiones más “rigurosas”, para “su interpretación teórico-práctica”; y 2. La proyección de estos resultados en los Planes de Educación Ambiental, desde el “desarrollo de sus contextos particulares” (MEN y UNESCO, 2004k p. 30).
--	--	--------------------------	---	------------------------------	--

A DESTACAR

El impacto de la entrada de la “externalidad” de la investigación, a la Estrategia de formación-investigación del Programa: a nivel del instrumento, con la incorporación de la aproximación sociológica a la lectura de contexto y a la reflexión crítica, pues desde la “asesoría externa”.

Se favorece el fortalecimiento de la participación y su relación con los propósitos de apropiación del conocimiento, que acompaña el proceso formativo de los actores CIDEA, en este Evento. Esta entrada se constituye en uno de los acontecimientos metodológicos más importantes para el mencionado proceso (asociado a la calidad de la formación) y, por ende, para la estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación, ya que repotencia su componente investigativo interno.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación

Categoría 5. Reconocimiento de necesidades formativas/fortalecimiento CIDEA:

Los actores CIDEA participantes en las Mesas Subregionales de esta Fase, en los espacios de reflexión crítica, de plenaria y de conclusiones, centraron sus discusiones alrededor de tres

aspectos, a saber: 1) conceptualización, 2) estratégico, y 3) proyectivo; desde los cuales emergen necesidades, intereses y posibilidades de apropiación, en cuanto a los conocimientos temáticos aún requeridos; al igual que a las concepciones asociadas al campo ambiental y a la gestión sistémica (RED, así como a la aplicación de instrumentos (investigación-formación) que conlleven a la lectura crítica de la experiencia CIDEA (historicidad), y a la de sus Planes de desarrollo de la educación ambiental, en el marco de la consolidación del rol y funcionamiento de los CIDEA. La organización y sistematización de estas pistas, se presenta en la Tabla 45.

Tabla 45. Categoría 5. Reconocimiento de necesidades formativas / fortalecimiento CIDEA.

Ejes	<i>Aspectos a destacar y sus proyecciones hacia: los retos del Programa para el fortalecimiento de la estrategia formativa -CIDEA</i>	
Formación. Elementos básicos para la apropiación de la educación ambiental y su proyección a la gestión en el territorio.	<p>Los relacionados con la conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación naturaleza-sociedad-cultura: profundización sobre las interacciones propias de esta relación. Transitar de la concepción naturalista a la concepción sistémica del ambiente (marco conceptual) para la interpretación (MEN y UNESCO, 2004j, p. 42). • El empoderamiento: profundización desde lo político. “[...] conciencia sobre las potencialidades con respecto al concepto de poder (la autonomía juega un papel importante en este aspecto)” (MEN y UNESCO, 2004j p. 43). • La historicidad: Profundizar en la lectura y reflexión crítica sobre las redes de relaciones CIDEA (apropiación de instrumentos para construir su propia historia y monitorear e) (MEN y UNESCO 2004j, p. 79). <p>Los asociados a la relación conceptualización-contextualización Fortalecer los espacios de trabajo para profundizar la relación que debe existir entre los referentes teórico-conceptuales de los especialistas (expertos en las temáticas de formación) y las discusiones que surgen de los actores CIDEA, en las plenarias propias de estos eventos, enfatizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temática de redes sociales: a) La construcción de Conciencia de Red - CIDEA, desde la caracterización del sistema CIDEA (Análisis de Redes Sociales). Esto, a partir de la búsqueda de respuesta a una pregunta central: “¿Como CIDEA, en qué sistema nos encontramos?” MEN y UNESCO, 2004j, p. 40), y b) La fundamentación de “[...] la posibilidad de la aplicación de la temática de RED a los contextos particulares de los CIDEA, desde el reconocimiento de las dinámicas propias de cada uno de los departamentos” (MEN y UNESCO, 2004k, p. 34). • Los conceptos de región, territorio y desarrollo: La apertura de espacios de profundización de los conceptos de Territorio y Desarrollo, a partir de un enfoque integrador, que ubique “[...] lo cultural como eje que cohesiona una región; más que lo natural y lo geográfico (los vínculos están en lo social y lo cultural)” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 67). • En cuanto a los Planes de desarrollo de la Educación Ambiental: La profundización, en los espacios de socialización, de los conceptos de territorio, región y desarrollo, para avanzar en los criterios de incorporación de estos conceptos, en los Planes de Desarrollo de la Educación Ambiental)” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 53). <p>Los relacionados con el eje de formación-gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la reflexión crítica que se ha instalado en el proceso formativo como base del fortalecimiento conceptual de los actores CIDEA: proyección del trabajo conceptual en el mejoramiento de “[...] la coordinación y programación de los CIDEA (actividades del comité)”. (T MEN y UNESCO, 2004j, p. 60) 	<p>PISTAS SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ACTORES CIDEA PARA FUTURAS FASES O ETAPAS DE FORMACIÓN - CIDEA</p> <p>1.PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL Con énfasis en: Las concepciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente: visión sistémica (marco interpretativo), • Empoderamiento: concepto de poder y potencialidades para su desarrollo (autonomía) • Historicidad: proceso de reconstrucción histórica (CIDEA - Red). <p>Las temáticas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las Redes sociales: Concepto de RED como: a) potenciador de las interacciones CIDEA, b) factor de calidad de los Planes de Educación ambiental. • Las concepciones de Región, territorio y desarrollo: a) enfoque integrador, y b) eje sociocultural como marco de interpretación. <p>Las proyecciones de la formación para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El fortalecimiento del quehacer de los CIDEA (relación: Red CIDEA-gestión-planeación). • El fortalecimiento de los planes de desarrollo de la Educación ambiental: base conceptual en los documentos construidos. <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Marco referencial de la formación: EL CONCEPTO DE RED SOCIAL Conciencia de la existencia de una <i>RED CIDEA</i>: por parte de los actores institucionales / organizacionales que los conforman.</p>

Continúa en la página siguiente →

	<ul style="list-style-type: none"> • Avanzar en procesos formativos que propendan por hacer consciente la existencia de una RED-CIDEA. RED, concepto que enriquece el proceso de construcción de los Planes de desarrollo. 	
Consciencia de la existencia de una <i>RED CIDEA</i> : por parte de los actores institucionales / organizacionales que los conforman.		

<i>Ejes</i>	<i>Aspectos a destacar y su proyección Hacia los retos del Programa para el fortalecimiento de la estrategia formativa -CIDEA</i>	
Investigación	<p>Asociadas a la realización de ejercicios de lectura crítica sobre las redes CIDEA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento teórico-práctico de las redes sociales (contextual), para su aplicación a la comprensión de los CIDEA, como redes de actores de la educación ambiental en el territorio; ubicando: <ol style="list-style-type: none"> a. el sociograma como herramienta para la obtención de información sobre las relaciones institucionales e interinstitucionales de los actores CIDEA, y las fortalezas y dificultades “[...] para garantizar que se mantenga la red-CIDEA, a pesar de la ausencia de algunos de sus miembros” (MEN y UNESCO, 2004k, p. 39). b. los mapas de relaciones CIDEA como herramienta de análisis y de resolución de preguntas surgidas en el proceso formativo de esta Tercera Mesa, ejemplo: “¿Hasta qué punto la interacción de los actores institucionales (CIDEA) es indispensable para la fortaleza del propio CIDEA, o, para su debilidad?” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 40). c. La pertinencia de estas herramientas, para avanzar hacia la identificación de factores de sostenibilidad de los CIDEA, teniendo en cuenta que sus actores entran y salen de sus instituciones y del mismo CIDEA, “en diferentes eventos, en un juego complejo de intereses” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 41). • Consolidar el proceso metodológico de la estrategia formativa-investigativa del Programa, aplicado para la construcción de la red CIDEA: • Incorporar en los ejercicios teórico-prácticos de la estrategia formativa -CIDEA, el concepto de rigor como central para el desarrollo del proceso de emergencia de la red de relaciones de los CIDEA (salir del nivel intuitivo para avanzar a un nivel empírico y luego técnico - científico)”. (MEN y UNESCO, 2004j, p. 42). <p>Asociadas a la relación Sistematización - Investigación</p> <p>Incorporar la historicidad como un tema de formación-investigación, orientado a resolver preocupaciones surgidas en la Fases II y III del Proyecto, sobre la reconstrucción histórica de los CIDEA; esto, a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. La ubicación del concepto de patrimonio social, como un elemento fundamental para la recuperación de la memoria histórica y del patrimonio de conocimientos construido por dichos comités, de tiempo atrás (MEN y UNESCO, 2004j, p. 60) b. la documentación de “trabajos regionales propios de los CIDEA, orientados a identificar factores que a través de su historia han influido en su evolución, y en el reconocimiento de posibilidades de avance hacia su sostenibilidad (vigencia y permanencia en el territorio) (MEN y UNESCO 2004j, p. 60). 	<p style="text-align: center;">2. FORTALECIMIENTO DEL ENFOQUE DE FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN DE LA ESTRATEGIA FORMATIVA - CIDEA</p> <p>Desde la profundización en: El conocimiento teórico-práctico de la temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales y su aplicación en la construcción de los mapas interinstitucionales CIDEA (concepto fundamental RED). <p>La pertinencia de la metodología para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obtención de información, el análisis y la interpretación de las relaciones interinstitucionales CIDEA (comprensión de sus interacciones). • La aplicación de herramientas requeridas para la apropiación del concepto de red: sociograma / mapa de redes CIDEA. <p>Desde la consolidación del proceso de sistematización (investigación), incorporando la historicidad como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión relevante para el marco de interpretación de la realidad de los CIDEA, y • Factor de calidad de la documentación de las experiencias regionales CIDEA, a partir de su reconstrucción histórica (origen, evolución y sostenibilidad). <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><i>Marco referencial de los ejercicios investigativos: LA HISTORICIDAD</i></p>
A DESTACAR		
La historicidad reconocida como: Estrategia fundamental para profundizar la lectura de los CIDEA como redes de la educación ambiental, su seguimiento y monitoreo. Factor de calidad y pertinencia de su evolución.		

Continúa en la página siguiente →

Ejes	Aspectos a destacar y su proyección Hacia los retos del Programa para el fortalecimiento de la estrategia formativa -CIDEA	
Gestión	<p>El concepto de “Gestión en red” como dinamizador de la planeación / planificación de la Educación Ambiental</p> <p>Los planes de desarrollo de los departamentos, los municipios y las instituciones, así como los PRAE, PROCEDA, PRAU y Consejos de cuenca se convierten en instrumentos de gran valor para la elaboración y realización de planes de educación ambiental, y otras actividades asociadas al tema, por parte de la “red - CIDEA” (MEN y UNESCO, 2004k, p. 48).</p> <p>La Relación Gestión ⇔ Investigación (desde la instrumentalidad)</p> <p>El sociograma reconocido como:</p> <ol style="list-style-type: none"> instrumento fundamental para la obtención de información (en contexto) y análisis de las redes CIDEA, elemento complementario de planificación, gestión y participación, insumo de trabajo para mancomunar los esfuerzos en la consolidación de una plataforma metodológica, instrumental, funcional, financiera, operativa de la gestión en Educación Ambiental, a nivel sectorial y a niveles locales, municipales, departamentales, regionales y nacional. (MEN y UNESCO, 2004k, p. 48). 	<p>3. FORTALECIMIENTO DEL CONCEPTO DE GESTION EN LA ESTRATEGIA FORMATIVA - CIDEA</p> <p>A través de la incorporación de: El concepto de “gestión en red, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eje orientador de la planeación de la educación ambiental (inclusión en el desarrollo institucional y territorial), y Factor movilizador de la calidad de las reflexiones e intervenciones de los CIDEA, en sus ámbitos de acción (visión sistémica de la gestión). <p>La relación gestión-investigación desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> La ubicación de instrumentos de investigación (sociograma, mapas de relaciones y otros) como insumos de trabajo asociados a los procesos de planeación y participación de la educación ambiental (Red CIDEA). <p><i>Marco referencial de las pistas:</i> LOS PLANES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL:</p>
	<p>Los planes de desarrollo reconocidos como: Instrumentos técnico-políticos para la apropiación e institucionalización de la Política de Educación Ambiental (Transversalidad).</p>	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación

Aspectos que los actores CIDEA ponen en relieve para las reflexiones críticas y las proyecciones de su proceso formativo-investigativo, desde los desarrollos alcanzados en el marco de las Mesas Subregionales Fase III del Proyecto matriz

Además de las pistas presentadas en el cuadro anterior, los actores institucionales/ organizacionales CIDEA expresan una valoración importante, sobre algunos aspectos asociados al reconocimiento de estos Comités y la significación de su quehacer en las apuestas y retos de autonomía y descentralización de la educación ambiental, en el contexto de la Política Nacional de Educación Ambiental. Estos aspectos se concentran en dos grandes núcleos de reflexión a saber, uno relacionado con la temática abordada en los diferentes espacios de trabajo, propiciados por la Mesa, y uno relacionado directamente con la experiencia participativa, propia de la Estrategia de formación - investigación CIDEA del *Programa-MEN*, en esta Fase.

- A propósito de la temática abordada:

Para las conclusiones de los actores CIDEA, fue importante la temática: Redes sociales, desarrollada a partir de la Conferencia “*Las redes sociales y su proyección a la construcción de mecanismos de planificación y de gestión ambiental, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental*”²³². Esto, desde: a) el significado de las redes sociales y su aplicación a la identificación de mecanismos de interacción de los actores -CIDEA, en cuanto a la gestión, la planificación y la proyección de la educación ambiental, se refiere, y b) el ejercicio formativo (investigativo), instalado en los diferentes espacios conceptuales y metodológicos, para *la emergencia de las redes sociales -CIDEA*.

Los diferentes grupos de trabajo reconocen que “[...] trabajar con la teoría de redes sociales, permite a los CIDEA elaborar planes con visión sistémica, trabajar por colectivos compartidos, y establecer responsabilidades frente al manejo de la información; teniendo en cuenta unos escenarios y unas acciones, y buscando perfeccionar día a día el trabajo de campo; conllevando a perfeccionar las competencias de los CIDEA, como son, la de asesoría y la de su cualificación permanente” (MEN y UNESCO, 2004k, p.54).

En este contexto, los CIDEA destacan el valor de la conferencia trabajada por la investigadora externa, como soporte teórico-conceptual de la interpretación de los actores CIDEA, como “actores-red” y, por ende, para la comprensión de que: a) “[...] el actor red “no está”, sino que, en realidad, se encuentra en proceso de construcción, como resultado de sus interacciones” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 55). Esto, aplicado al ejercicio de emergencia de la Red CIDEA, juega un papel fundamental para interpretar la dinámica interactiva que se establece entre los actores CIDEA y, desde ella, poder caracterizar su red; y b) “[...] el CIDEA como red es variante, dada la dinámica de sus actores que “entran y salen”[...] de su espacio común, razón por la cual, de acuerdo con los planteamientos de la conferencia, su comportamiento corresponde bien al de “[...] las redes jóvenes de orden social, que son de carácter emergente” (MEN y UNESCO, 2004j, p.41).

Lo anterior es tomado como base de significación para el proceso promovido por el *Programa-MEN*, a través de su Estrategia de formación-investigación CIDEA, toda vez que permite avanzar en la visualización de: “[...] el rol que estos Comités pueden desempeñar como entes asesores de la Política de Educación Ambiental, y la manera como ella entra en interacción con los diferentes actores de la red” (MEN y UNESCO, 2004k, p.55).

Finalmente, es importante destacar que la aplicación del concepto de red y el ejercicio de emergencia de la Red CIDEA, se posicionan en esta Fase III del *Proyecto matriz* como

²³² Esta conferencia fue presentada por Dolly Palacio (consultora invitada), en cada una de las Mesas Subregionales, para la ubicación del marco teórico-conceptual que acompañó parte del proceso formativo-investigativo, promovido por el Programa para la emergencia de las “redes -CIDEA” en Colombia. 2004.

fundamentales para la lectura de avances y dificultades en la consolidación de los planes de desarrollo de la educación ambiental, tal como lo plantean los actores CIDEA partícipes de estas Mesas, al señalar que:

[...] no es posible seguir perfilando el Plan de Desarrollo de la Educación Ambiental sin estrechar la red de relaciones, pues sólo en esta medida el Plan será sostenible y asegurará recursos y ejecuciones desde el CIDEA y desde los miembros asociados al mismo (MEN y UNESCO, 2004j, p. 57).

Esta red de relaciones de los CIDEA, como se menciona en párrafos anteriores, implica salir del nivel intuitivo para avanzar a un nivel empírico y luego técnico-científico.

- A propósito de la experiencia participativa: proceso formativo- investigativo -CIDEA

a. La relación formación ↔ investigación.

Desde la temática abordada, los delegados CIDEA destacan la pertinencia del proceso formativo-investigativo para el fortalecimiento de las acciones participativas, asociadas a la emergencia de las “redes CIDEA”. Esto se evidencia en la valoración que ellos otorgan, por un lado, a los ejercicios realizados a través del sociograma, desde sus posibilidades de aplicación a las lecturas de los perfiles de actores y de escenarios CIDEA, cuando afirman que “[...] en el trabajo de los CIDEA no se pretende construir redes, la idea es hacerlas emerger a través del desarrollo de lecturas acerca de la necesidad de hacernos conscientes de la red [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p.80); y por otro lado, a los ejercicios de reflexión crítica promovidos para favorecer la conciencia de inclusión de los actores CIDEA, en un proceso participativo para la comprensión y apropiación de “[...] sus roles como actores institucionales/organizacionales, como personas y como portadores de la misión, la visión y los elementos de proyección política de sus instituciones [...], y sus retos en la construcción de actores y de escenarios de proyección [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p.46).

b. La Metodología.

Los actores CIDEA en sus conclusiones, reconocen el valor de: *a)* el enfoque y las prácticas constructivistas que acompañan la metodología de la Estrategia de formación-investigación de estas Mesas, *b)* el concepto de rigor incorporado en sus procesos investigativos y de reflexión crítica, para la exploración de las redes CIDEA, y manifiestan la importancia de continuar profundizando en su emergencia para poder “[...] analizar y comprender la gran movilidad de sus actores institucionales/organizacionales, los cambios institucionales que surgen de esta situación, las emergencias regionales y las potencialidades intrínsecas de gestión y de talentos de la educación ambiental que se desconocen hasta ahora” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 42). Esto, reconociendo la calidad requerida en la interpretación de las realidades de los CIDEA, y su proyección a las transformaciones esperadas en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental.

c. El carácter dialógico de la participación, factor clave para el desarrollo de la metodología.

La información se obtiene directamente del contexto (información de primera mano), ya que son los actores CIDEA, los que en el marco de la aplicación del sociograma: *a)* se introducen en las dinámicas de la gestión y de la planeación institucional e interinstitucional en sus territorios; *b)* proyectan la información a la construcción de sus propios mapas de relaciones (ejercicio preliminar a la emergencia de las Redes CIDEA); y *c)* ponen en diálogo los mapas preparados en el primer nivel de trabajo formativo-investigativo (obtención de información en contexto y su propia organización), con los instrumentos de análisis introducidos al proceso formativo, desde la investigación externa (estudio corto - Redes sociales), para avanzar en una construcción técnica más elaborada, a la identificación y análisis de las “redes CIDEA” (emergencia de la “externalidad” en la investigación: Hacia la relación Internalidad-externalidad).

Lo anterior, permite poner en relación tres momentos importantes por los que atraviesan los actores CIDEA, en el proceso formativo para la comprensión de la dinámica de red, de sus correspondientes CIDEA: Un primer momento, que inicialmente los conduce hacia la realización de una lectura intuitiva, un segundo momento, que les permite avanzar hacia la interpretación empírica de las relaciones que se establecen entre los actores CIDEA (de manera consciente o inconsciente, y un tercer momento, que les permite avanzar hacia un nivel de interpretación técnico-académico, para la profundización de su reflexión crítica sobre “la propia experiencia de relación en red”

Esto último sucede, gracias al rigor de la herramienta metodológica que, en simultaneidad y complementariedad con las herramientas internas, propias de la estrategia de formación-investigación del *Programa*, se construye a partir de la entrada del Estudio “Análisis de redes” (externalidad de la investigación) y su incorporación transversal en el proceso de formación.

La entrada de la investigación desde *la externalidad y su articulación con la dinámica de los ejercicios investigativos, propios de la estrategia formativa*, viene a fortalecer la relación formación-investigación (interioridad); esta articulación favorece en un primer nivel, la interpretación y la argumentación de los actores CIDEA, sobre los mapas construidos por ellos mismos, así como la emergencia de las redes empíricas instaladas en sus propios CIDEA (MEN y UNESCO, 2004j, p. 42); y, en un segundo nivel, el reconocimiento de: 1) “[...] la organización y funcionamiento de las redes sociales que se visualizan en cada uno de los mapas construidos por los CIDEA [...]”, 2) “los nodos críticos y los actores fundamentales para las relaciones de la educación ambiental en los CIDEA, las fortalezas/debilidades de dichas relaciones, y 3) la identificación de instrumentos y herramientas que dinamizan el análisis de las redes de relaciones de los CIDEA” (Convenios, acuerdos de voluntades, otros) (MEN y UNESCO, 2004j, p.36).

- *Mesa Nacional Fase III: “Contribuciones desde los CIDEA, al fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional”*

En el contexto de esta Fase III, la Mesa Nacional sigue siendo un espacio formativo-investigativo de carácter concluyente, en el cual se profundizan los ejercicios analítico-sintéticos, que desde la “indagación” y la “reflexión crítica” se han venido instalando en las diferentes fases del *Proyecto matriz*, alrededor de temáticas específicas; las que para el caso particular de este espacio, se abordan desde lecturas y aproximaciones relacionadas con: 1) las concepciones de región y de territorio; 2) el análisis de redes sociales, como marco para la comprensión del carácter sistémico de los CIDEA; 3) la emergencia de las “redes -CIDEA” y su proyección en la gestión de la educación ambiental; y 4) la importancia de la concepción de red - CIDEA, para los planes y/o políticas departamentales de Educación Ambiental, que ellos vienen construyendo.

Atendiendo a que el proceso formativo-investigativo CIDEA, implementado en esta Fase III, por el *Programa-MEN*, “se ha preocupado por enfatizar, a través de todas sus actividades, en un concepto de gestión sistémica, pertinente a las dinámicas regionales y a los propósitos de la Política de Educación Ambiental, para el fortalecimiento de su proceso de descentralización” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 9), a través de esta Mesa se instala, entonces una dinámica de trabajo orientada al análisis crítico de la sistematización del trabajo realizado por los CIDEA (construcción de Sociogramas), para avanzar en el reconocimiento del valor que tiene la información en la comprensión de sus propias realidades institucionales e interinstitucionales, y su fortalecimiento como espacios de interacción para la gestión de la educación ambiental en el ámbito territorial del país. Dicha dinámica de trabajo gira alrededor de cuatro ejes temáticos, a saber:

1. Elementos de análisis para la comprensión de los procesos de construcción de visión de región y concepción de territorio.
2. Las redes de la gestión ambiental: una aproximación a la estructura del sistema CIDEA de Colombia.
3. El análisis crítico de la sistematización de la información, obtenida a través de las mesas de trabajo departamentales y subregionales realizadas en el contexto del proyecto.
4. La formulación de planes y/o políticas departamentales de Educación Ambiental —resultado del trabajo de los CIDEA— (MEN y UNESCO, 2005a, p. 7 y 8).

Estos ejes se ubican como parte de la estructura estratégica y operativa de la Mesa, para la apertura de los espacios y la instalación de los ejercicios dialógicos requeridos en: a) el abordaje de los contenidos que acompañan la experiencia formativa-investigativa de los CIDEA; los cuales, se han venido construyendo desde las necesidades de comprensión de las dinámicas de interacción que han instalado los actores CIDEA, en el desarrollo de sus acciones en materia de educación ambiental, b) la apropiación del conocimiento teórico-conceptual sobre las “redes sociales” y sus

implicaciones en la reflexión crítica requerida, para reconocer la red que subyace a las dinámicas de interacción propias de los CIDEA, y c) la aplicación de este conocimiento, a la revisión y ajustes de los Planes departamentales de educación ambiental que estos comités han venido preparando, como instrumentos importantes para la inclusión del tema en el desarrollo institucional: en las entidades que hacen parte del CIDEA, y en el desarrollo territorial: en los Planes de desarrollo y de ordenamiento territorial.

Los anteriores contenidos orientan, por un lado, la propuesta estratégica de la Mesa; la cual, de acuerdo con lo planteado en el Documento Memoria de la Mesa Nacional de la Fase III contempló:

[...] trabajos grupales, discusiones en plenaria, y elaboración de relatorías mediados por un concepto de participación, orientado al fortalecimiento de la apropiación [...], en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental y de sus propósitos de fortalecimiento de equipos locales, para la instalación de propuestas que reconozcan las dinámicas de desarrollo regional (MEN y UNESCO, 2005b, p. 17),

Por otro lado, contextualizan significativamente la dinámica de formación-investigación CIDEA, acompañada desde:

[...] un proceso pedagógico, donde los marcos teórico-conceptuales, se entrelacen con los trabajos grupales, las plenarias y las conclusiones; que permita pasar de percepciones a reflexiones críticas (análisis y síntesis) y así construir proyecciones, que sirvan de fortalecimiento a los procesos de descentralización y autonomía de la educación ambiental y específicamente a la cualificación de los planes y/o políticas de educación ambiental, en los que están empeñados los CIDEA. (MEN y UNESCO, 2005b, p. 17).

Esto último, se enmarca en el sistema relacional: formación-investigación, desde el cual se concibe la cualificación de los actores CIDEA, para los fines de apropiación de la educación ambiental y sus proyecciones en el territorio nacional, como se puede ver en la Tabla 46.

Tabla 46. Relación investigación ↔ formación en la Mesa Nacional: Fase III del Proyecto Matriz del Programa.

PROCESO FORMATIVO -CIDEA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL			
MESA NACIONAL			
Una (1) Mesa Nacional se realizó en la que se convocó a los delegados CIDEA de los catorce (11) departamentos que participaron en el proceso formativo del Programa, en la Fase III del Proyecto Matriz (eje fundamental de este evento histórico de los CIDEA)			
Instru- mento	ESTRATEGIA FORMATIVA-INVESTIGATIVA		Marco referencial conceptual
	Indagación (carácter investigativo)	↔	
GENERALES: 1. MAPAS DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES (sociogramas), Y 2. PLANES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, NIVEL DEPARTAMENTAL.	“Contribuir en las reflexiones teórico-conceptuales, sobre la relación participación- apropiación, fundamental para hacer realidad la descentralización y autonomía de la educación ambiental en el país”, se ubica como uno de los ejes estratégicos para el desarrollo de las apuestas formativas-investigativas de esta Mesa (Objetivo 1)		1. VISIÓN DE REGIÓN, TERRITORIO Y DESARROLLO 2. CONCEPTO DE RED 3. PLANES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL 4. ANALISIS DE REDES SOCIALES
	PROCESO DE CONSTRUCCION DE CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO: CONTEXTO REGIONAL	<p>Desde el análisis especializado (ARS) de la información obtenida, a través de las actividades realizadas para la elaboración de los sociogramas (CIDEA), la Mesa se propuso:</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisar la información obtenida, a través de la aplicación de los instrumentos de sistematización en las diferentes mesas de trabajo, realizadas en los departamentos que hacen parte del Proyecto, con el fin de contextualizarla, a la luz de los marcos teórico-conceptuales que sirvieron de base para la preparación de la mencionada sistematización. (Objetivo 2) Socializar los avances sobre el trabajo de los CIDEA para la emergencia de las redes sociales, que han acompañado su quehacer para su consolidación como: a) mecanismos de negociación y de concertación, y b) espacios de interacción que permiten la cualificación de actores y de escenarios: marco de la proyección de los CIDEA, a la gestión de la educación ambiental. Objetivo 3 Posibilitar un espacio de intercambio conceptual, metodológico y proyectivo, de los planes, propuestas y/o políticas de educación ambiental, formuladas en el marco del proceso de capacitación-formación de los CIDEA, promovido por el Proyecto, en su segunda y Fase. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación. Documentos de la Fase III del *Proyecto Matriz del Programa-MEN* particularmente el Cuadernillo Preparatorio para el Desarrollo de la Mesa Nacional: “Contribuciones para el fortalecimiento de los procesos de planificación de la educación ambiental, en el contexto regional, departamental, local e institucional, desde los propósitos de descentralización de la política nacional de educación ambiental: Estrategia CIDEA” Bogotá, Colombia. 2005.

Análisis e interpretación Mesa Nacional Fase III

Tabla 47. Caracterización de la Mesa Nacional: Fase III del Proyecto Matriz del Programa.

<i>Categoría 1. Formación ↔ Investigación</i>					
Investigación	<p>A.1. La socialización del ejercicio realizado para: a) la organización de “[...] la información producida por los CIDEA, en torno a las redes de gestión: heterogeneidad de los datos y de los procesos [...]”. “Indagación” en el contexto institucional; y b) la aplicación del sociograma para la emergencia de las redes sociales, que subyacen al quehacer de los CIDEA, en la gestión de la educación ambiental (espacio interinstitucional) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 16)</p> <p><i>El sociograma se posiciona aquí...</i></p>	<i>Como:</i> →	<p>A.1. Un instrumento de vital importancia para la sistematización del proceso de construcción de los mapas de relaciones CIDEA Departamentales y su incidencia en el mapa nacional, así como sus proyecciones a la comprensión de las dinámicas de interacción (“redes”) subyacentes en la planeación y la gestión de la educación ambiental...</p>	<i>Desde:</i> →	<p>A.1. La apertura de espacios orientados a: “la contextualización del trabajo desarrollado por los CIDEA [...] para la visualización y discusión sobre las redes sociales que se tejen en los CIDEA, y sobre la manera como estas redes pueden aportar a la construcción de propuestas educativo-ambientales (planes, políticas y programas, entre otros) a nivel regional” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 17).</p>
	<p>A.2. La Revisión de “Planes, Programas, Proyectos y/o Acciones, comunes que desde las diferentes instituciones que dinamizan la Educación Ambiental, se movilizan y proyectan” y la exploración sobre la claridad de las instituciones en torno a “[...] la coherencia entre la planeación institucional (plasmada en Planes, Programas, Proyectos) y la gestión, desde sus competencias y responsabilidades”, así como sus proyecciones en el territorio (MEN y UNESCO, 2005b, p. 19)</p> <p><i>Los planes de desarrollo de la educación ambiental, preparados por los CIDEA se posicionan ...</i></p>	<i>Como:</i> →	<p>A.2. Un Instrumento que sirve de plataforma para la contextualización del ejercicio de incorporación de: a) la concepción de planeación y gestión sistémica de la educación ambiental, como marco orientador de la estructura de los documentos de plan de desarrollo de la educación ambiental preparados por los CIDEA a través del proceso formativo del Proyecto, en su Fase II y III, y b) las visiones de región, territorio y desarrollo, como ejes transversales, de los mismos.</p>	<i>Desde:</i> →	<p>A.2. La apertura de espacios para: a) el intercambio conceptual, metodológico y proyectivo de los planes y/o políticas de Educación Ambiental, que han venido preparando/formulando los CIDEA en el ámbito territorial; y b) las reflexiones críticas alrededor de las intencionalidades de dichos planes y/o políticas, en lo referente al desarrollo regional en sus diferentes niveles, desde la ubicación de criterios de pertinencia, calidad y coherencia, en lo concerniente a la planeación y la gestión sistémica del ambiente y de la educación ambiental en los en los correspondientes planes (MEN y UNESCO, 2005b, p. 17).</p>

Continúa en la página siguiente →

Categoría 1. Formación ↔ Investigación					
Formación	<p>B.1 La presentación de la Conferencia: “Las redes de la gestión ambiental: una aproximación a la estructura del sistema CIDEA de Colombia”²³³, cuyos contenidos estratégicos centran su atención en: 1) los aspectos teórico-conceptuales propios del Análisis de Redes Sociales (ARS), y 2) la incidencia de dichos aspectos en los procesos de sistematización de información relevante para el reconocimiento de las interacciones CIDEA, desde una aproximación a la concepción de “red”.</p> <p><i>Contenidos desarrollados ...</i></p>	<p>A través de</p> <p>→</p>	<p>B.1 La contextualización de la apuesta teórico-conceptual que ha acompañado hasta el momento: a) el proceso de sistematización y emergencia de las “redes sociales CIDEA”: la aplicación, resultados y proyecciones de sus sociogramas; y b) la reflexión crítica desde los elementos teórico-conceptuales aportados por la conferencia para la profundización y aplicación del conocimiento a la comprensión de las dinámicas de relación - CIDEA, como redes de gestión de la educación ambiental en Colombia.</p>	<p>Que implica:</p> <p>→</p>	<p>B.1 La apertura de espacios de trabajo colectivo interdepartamental, para los intercambios y las discusiones requeridas para: a) “[...] Hacer evidente la Red de Gestión que ha venido surgiendo en los CIDEA, b) encontrar elementos para comprender los conflictos de relación que se presentan frecuentemente entre actores del CIDEA, (y de éstos con otros), en el campo de la planeación y de la gestión de la Educación Ambiental, y c) la existencia de sinergias entre los actores, desde las competencias y responsabilidades, en lo ambiental y lo educativo ambiental(MEN y UNESCO, 2005b, p. 20).</p>
	<p>B.2 La presentación de la conferencia: “Elementos de análisis para la comprensión de los procesos de construcción de visión de región y concepción de territorio”²³⁴, para: a) el abordaje de elementos teórico-conceptuales, sobre los conceptos de región, territorio, participación y desarrollo, b) la comprensión de estos conceptos como estratégicos “en la construcción de un nuevo ordenamiento territorial, hacia una verdadera descentralización basada en criterios de autonomía local” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 16); y c) la contextualización de los CIDEA “[...] como una forma asociativa [...] para la potenciación de nuevas dinámicas sociales hacia un entramado de relaciones a favor de la construcción de ciudadanía”: Educación Ambiental (MEN y UNESCO, 2005b, p. 24).</p>	<p>A través de</p> <p>→</p>	<p>B.2 La contextualización de una apuesta teórico-conceptual desde la ubicación de aspectos que, en las dinámicas regionales, juegan un papel fundamental para: a) la lectura de contextos ambientales específicos, “[...] desde sus significados e implicaciones con las diversas opciones de vida y desarrollo, y sus dinámicas socioculturales locales y regionales” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 16; y b) la inclusión de las concepciones y visiones de región, territorio y desarrollo, como ejes transversales en la estructura de los planes de educación ambiental CIDEA.</p>	<p>Que implica</p> <p>→</p>	<p>B.2 La construcción de espacios de trabajo individual y colectivo, orientados a: a) poner en relación la apuesta teórico-conceptual (región, territorio y desarrollo), con los conceptos que hasta este momento, han incorporado los CIDEA en sus planes de educación ambiental; b) instalar un ejercicio de relación dialógica directa, entre el conferencista y los actores CIDEA, mediada por las preguntas clave, que surgen de: la conferencia, las lecturas previas realizadas y los procesos de construcción de dichos planes; y c) posicionar la reflexión crítica, como eje movilizador de conocimientos, que contribuye en la profundización y el carácter concluyente propio de esta Mesa.</p>

Continúa en la página siguiente →

²³³ Conferencia preparada y desarrollada por Dolly Palacios (Consultora invitada), docente investigadora - Facultad de Ciencias Sociales (Área de procesos sociales: Territorios y medio ambiente) Universidad Externado de Colombia, para esta Mesa Nacional, con el fin de ubicar el marco teórico-conceptual que acompañó parte del proceso formativo-investigativo, promovido por el Programa de Educación Ambiental del MEN, para la emergencia de las “redes -CIDEA” en Colombia. 2004.

²³⁴ Conferencia: “Elementos de análisis para la comprensión de los procesos de construcción de visión de región y concepción de territorio”, preparada y desarrollada para esta Mesa Nacional, por el Dr. Orlando Fals Borda. Profesor Emérito de la universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. 2005.

A DESTACAR

La contundencia de la relación formación-investigación, expresa en la articulación de los contenidos teórico conceptuales con el trabajo participativo de los CIDEA relacionados con: 1) la sistematización de la información obtenida en contexto sobre: a) la planificación y la gestión de la educación ambiental en sus propias instituciones, y b) la construcción de mapas de relaciones interinstitucionales de los CIDEA (emergencia de “redes” de gestión del tema), y 2) la lectura crítica del estado de avance de sus planes de desarrollo educativo-ambientales; la cual, desde los retos de profundización de la Mesa, evidencia el posicionamiento del conocimiento como factor de cualificación de la reflexión crítica de los actores CIDEA sobre su quehacer y, a la vez, movilizador de las maneras de interpretar las dinámicas relacionales de sus escenarios interinstitucionales e intersectoriales (CIDEA-Red); y desde el carácter concluyente de la Mesa, deja ver que el conocimiento fortalece la construcción de marcos para avanzar en las ideas de planeación y gestión sistémica de la educación ambiental (descentralización y autonomía regional y local): fortalecimiento de la relación participación-apropiación.

Categoría 2. Obtención de Información

2. Obtener información de alta confianza y fidelidad	<p>La recontextualización de la información obtenida y trabajada por los CIDEA en las Mesas Departamentales y Subregionales (anteriores a la presente Mesa), a través de la aplicación de cuatro (4) instrumentos a saber:</p> <p><u>Instrumento 1:</u> Competencias y responsabilidades: ubicación del tema en el desarrollo institucional,</p> <p><u>Instrumento 2:</u> Planes, programas y proyectos: incorporación del tema en la gestión institucional.</p> <p><u>Instrumento 3:</u> El sociograma: información sobre las relaciones interinstitucionales. Actores – CIDEA.</p> <p><u>Instrumento 4:</u> Planes de educación ambiental: aplicación de la información en la estructura del Plan.</p> <p><i>Todo esto...</i></p>	<p><i>Gracias a que</i></p> 	<p>Los actores CIDEA (población nuclear de la formación), continúan siendo los responsables de la obtención y manejo de la información en contexto (institucional e interinstitucional), y por ende, de: 1) analizar críticamente los vacíos y dificultades de la información obtenida y trabajada en las anteriores Mesas de la Fase III, y 2) acordar la necesidad de ajustes para la profundización y cualificación del análisis crítico sobre: a) el ejercicio de sistematización, b) los mapas de relaciones – CIDEA y la emergencia de sus “redes”, y c) los planes de desarrollo de la educación ambiental.</p> <p><i>Retroalimentación: entre la sistematización y la realidad institucional y local...</i></p>	<p><i>Desde</i></p> 	<p>La ubicación de los instrumentos y contenidos de la Mesa Nacional, como posibilitadores de una reflexión crítica de mayor calidad, sobre el trabajo institucional e interinstitucional de los actores CIDEA, en sus dinámicas regionales y locales. Esto, gracias al aporte de contenidos teórico-conceptuales, que redimensionan la información desde el reconocimiento de la sistematización como mediadora de: a) la calidad y vigencia de la información (contexto), b) su pertinencia para el análisis de la emergencia de la red-CIDEA, y c) sus posibilidades de proyección en la cualificación de los Planes de desarrollo de educación ambiental.</p>

Continúa en la página siguiente →

Categoría 2. Obtención de Información					
	<p>Desde las intencionalidades profundización en la formación CIDEA de las conferencias magistrales propias de esta Mesa, son posicionadas como instrumento fundamental para la ampliación teórico-conceptual de visiones y concepciones de región, territorio y desarrollo, Red y gestión sistémica. Conocimientos relevantes para el análisis y la reflexión crítica sobre las realidades institucionales e interinstitucionales del tema en el territorio; todo lo cual se proyecta en el carácter concluyente de la misma.</p> <p><i>Obtención de claridades indispensables...</i></p>	<p><i>Para</i></p> <p>→</p>	<p>La participación de los actores CIDEA, en la aplicación de las reflexiones teórico-conceptuales a: a) la interpretación de sus ejercicios de sistematización y de emergencia de sus propias redes de gestión de la educación ambiental, y b) la comprensión de las visiones y concepciones de Región, Territorio y Desarrollo, como movilizadoras de la estructura conceptual y contextual de los planes de educación ambiental, en el marco de la gestión sistémica, y sus proyecciones en la planeación institucional e interinstitucional del tema en el territorio.</p> <p><i>Lo anterior...</i></p>	<p><i>Desde</i></p> <p>→</p>	<p>La apertura de espacios orientados a la instalación de ejercicios de reflexión crítica para: a) el fortalecimiento de la relación dialógica entre: conocimientos teórico conceptuales (expertos) y los desarrollos conceptuales (estratégicos) de los actores CIDEA, en la temática de la Mesa, b) el posicionamiento del conocimiento como movilizador de las formas básicas de ver e interpretar la información del contexto, en el marco de la comprensión de las realidades Red - CIDEA, y su proyección a la gestión sistémica del tema (planes de desarrollo de la Educación Ambiental).</p>
Categoría 3. Instrumentos: Sentido y significación de la información					
<p>3. Los instrumentos: sentido y significación de la información</p>	<p>En el contexto de esta Mesa, los ejercicios de: 1) exploración de competencias y responsabilidades institucionales, en materia de educación ambiental; 2) exploración sobre los planes, programas y proyectos, a través de los cuales se incorporación el tema en la gestión institucional; 3) aplicación de sociogramas para la obtención de información sobre las relaciones interinstitucionales:</p> <p>Subyacentes a las dinámicas CIDEA; y 4) aplicación de los resultados del proceso formativo-investigativo) a la cualificación de la estructura conceptual y estratégica de los planes de educación ambiental (CIDEA), se posicionan como instrumentos relevantes para el sentido y la significación de la información...</p>	<p><i>Gracias a:</i></p> <p>→</p>	<p>Las condiciones de obtención de la información, por parte de los actores CIDEA, a partir de la exploración directa de las dinámicas cotidianas propias de su contexto institucional, lo cual favorece: a) su pertinencia en la calidad de los ejercicios formativos en el marco de la interpretación de las realidades intra e interinstitucionales CIDEA, b) sus potencialidades para fortalecer la relación dialógica entre: los conocimientos teórico-conceptuales (conferencias), las construcciones de los actores CIDEA, desde sus ejercicios de sistematización, y la movilización de sus realidades contextuales, c) sus posibilidades de proyección en el sentido y la resignificación de los contenidos conceptuales, de los Planes de educación ambiental.</p> <p><i>Condiciones ...</i></p>	<p><i>Se expresan en:</i></p> <p>→</p>	<p>1) La apertura de espacios para la profundización de la reflexión crítica de los actores CIDEA, y el fortalecimiento de sus capacidades para: a) enfrentar los instrumentos y el proceso de sistematización de la información, con una mirada problematizadora, sobre su calidad y pertinencia: “[...] se indaga, se discute, se responde y se producen nuevos conocimientos y puntos de vista, que tienen sentido en el contexto específico” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 19; y b) reconocer sus responsabilidades en la pertinencia de los instrumentos: vigencia de la información y calidad de su relación dialógica con el contexto: sentido y significación. 2) El conocimiento teórico conceptual, incluido como factor de calidad de la interpretación de sus realidades intra e interinstitucionales: Red CIDEA.</p>
A DESTACAR					
<p>El fortalecimiento de la capacidad de los actores CIDEA, para: 1) comprender sus dinámicas de gestión, teniendo en cuenta los referentes de conocimiento sistémico, tales como: Redes sociales y visiones de región, territorio y desarrollo; 2) reconocer sus competencias y responsabilidades para la cualificación de los planes departamentales de educación ambiental y su ubicación como instrumentos técnico-políticos, para la institucionalización del tema en el territorio; y 3) identificar la necesidad de obtener mayor claridad sobre: (el papel de dichos planes en los propósitos del desarrollo regional y b) la ubicación en esos planes, de los criterios de pertinencia y calidad, así como de coherencia, en lo que concierne a la gestión sistémica del ambiente y de la educación ambiental (MEN y UNESCO, 2005b, p. 21). Evidencias del fortalecimiento de la relación: participación–apropiación.</p>					

Categoría 4. Metodología			
<p>La Mesa Nacional de esta Fase III del Proyecto ubica la relación: participación ↔ apropiación como referente importante, para la “inclusión efectiva” de los actores CIDEA en una dinámica constructivista, que pone en relación los conocimientos teórico-conceptuales (conferencia) y los provenientes de sus propias construcciones (sistematización). Esto, a través de la profundización del carácter dialógico inherente al enfoque metodológico de la estrategia de formación-investigación CIDEA, que garantiza la interacción entre las realidades CIDEA y las realidades del territorio. Dicha dinámica permite:</p> <p>a. la significación de los conocimientos en contexto</p> <p>b. el “empoderamiento de la reflexión crítica de los actores CIDEA”; esto, en el marco de la pertinencia y calidad de sus análisis e interpretaciones: apropiación de sus realidades intra e interinstitucionales y ampliación de las posibilidades de incidencia en su transformación (descentralización y autonomía local y regional).</p> <p style="text-align: right;">Todo esto...</p>	<p>Gracias a...</p>	<p>La apertura de espacios estratégicos para el desarrollo de “un proceso pedagógico que entrelaza los marcos teórico-conceptuales, con los trabajos grupales, las plenarias y las conclusiones, buscando pasar de percepciones a reflexiones críticas (análisis y síntesis)” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 17, instalados a través de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conferencias de expertos: apuestas teórico-conceptuales para la profundización, en: a) las visiones y concepciones de región, territorio y desarrollo; y b) las redes de gestión ambiental como aproximación a la comprensión de la estructura CIDEA. 2. Trabajo grupal (interdepartamental): intercambio y producción colectiva de los actores CIDEA sobre: a) la sistematización de la información obtenida en contexto, b) la interpretación de sus mapas de relaciones interinstitucionales: Emergencia de redes de gestión educativo-ambientales, y c) la revisión de sus planes de EA (concepciones de región, territorio y desarrollo). 3. Plenaria interacción con los expertos y socialización del trabajo colectivo; 4. Relatorías: sobre conferencias, exposiciones y trabajos grupales (documentos para plenarias, conclusiones y memorias); y 5. Definición de acuerdos relevantes para conclusiones y proyecciones. El conocimiento se ubica en estos espacios, como eje central para la inclusión de los actores CIDEA en los desarrollos metodológicos de la Mesa, favoreciendo la participación (construcción colectiva y el empoderamiento, <p>Fundamentales en la interpretación de su realidad intra e interinstitucional</p> 	<p>El reconocimiento, por parte de los actores CIDEA, de la calidad y pertinencia de la relación formación ↔ investigación, para la profundización de los ejercicios de “indagación” (lecturas de contexto) y de “reflexión crítica” (formación), desde la comprensión de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La Sistematización, como resultado del ejercicio de reflexión crítica sobre la información del contexto y su análisis a través de la relación dialógica: conocimiento ↔ realidades del territorio (Validación de los instrumentos utilizados). 2) La Relación sistematización-profundización del conocimiento, como estratégica para la emergencia de las redes sociales. Ubicación del sociograma, como instrumento que permite: a) identificar la existencia de redes; b) reconocer los actores y el tipo de relaciones que subyacen a los espacios CIDEA, c) analizar las competencias y responsabilidades institucionales e interinstitucionales y su proyección a la “gestión en red”, d) observar el proceso organizativo de los CIDEA: niveles de participación y corresponsabilidad social en la gestión ambiental y educativo-ambiental. 3) La investigación, como eje de la relación participación-apropiación; generadora de reflexiones desde: a) los ejercicios de “indagación” propios de la Estrategia de formación-investigación CIDEA, y b) la incorporación de ejercicios investigativos externos, interactuantes con esta “indagación”: <p style="text-align: center;">Acontecimiento</p> <p>Emergencia de la Relación investigativa: internalidad ↔ externalidad (Profundización del conocimiento y apropiación de realidades CIDEA).</p>
A DESTACAR			
<p>La pertinencia del enfoque y el desarrollo metodológico de la Mesa, para el posicionamiento de la relación dialógica existente entre: el conocimiento que surge del proceso de formación-investigación (Internalidad/externalidad) y los diferentes niveles contextuales, propios del quehacer de los actores CIDEA en la Gestión de la EA. Esta relación favorece el reconocimiento del contexto como factor movilizador de la calidad de su reflexión crítica, para el análisis e interpretación de sus realidades institucionales y locales; entendiendo que dichos actores “[...] dialogan desde los planes, programas y proyectos departamentales/municipales, desde el estudio de las diversas propuestas de planificación, y la propia construcción del plan del CIDEA” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 38). Conclusiones Memoria. El reconocimiento explícito de una base conceptual compartida, ubicada como fuente importante para el establecimiento de los diálogos, entre los actores CIDEA (MEN y UNESCO, 2005b, p. 30).</p>			

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA:

Los actores CIDEA partícipes en la Mesa Nacional Fase III, destacaron aspectos que, desde las actividades previstas para el desarrollo del correspondiente proceso formativo-investigativo, consideraron de gran relevancia para su continuidad y proyecciones, en los ámbitos institucional, interinstitucional y territorial. Aspectos asociados a los resultados de las intencionalidades de profundización de esta Mesa, sobre: la lectura contextual (territorio) y el desarrollo conceptual (Actores CIDEA), adecuados a las necesidades de evolución de la reflexión crítica sobre las dinámicas CIDEA (participación-apropiación), y sus posibilidades de proyección a la transformación de las realidades de la gestión de la educación ambiental.

Lo anterior, reconociendo el valor de: 1) la temática ubicada como eje de la reflexión, a saber: a) construcción de visión de región y concepción de territorio”, b) “Las redes de la gestión ambiental: una aproximación a la estructura del sistema CIDEA de Colombia”, c) “Análisis crítico de la sistematización de la información, obtenida a través de las mesas de trabajo departamentales y subregionales realizadas en el contexto del proyecto”, y d) “Formulación de planes y/o políticas departamentales de Educación Ambiental (Resultado del trabajo de los CIDEA”); y 2) la metodología, su pertinencia y su proyección estratégica en los diferentes espacios de trabajo, organizados para el trabajo individual y colectivo.

Vale la pena precisar aquí, que la organización de los espacios de trabajo de esta Mesa ubicó el tema de “red social” como núcleo de sus desarrollos dada la fuerza del carácter asociativo en lo conceptual, lo contextual y lo estratégico, fundamental para los fines articuladores de la estrategia formativa CIDEA en esta fase. En este sentido se destaca la puesta en relación, de temas como: las competencias y responsabilidades de los actores CIDEA, en materia de gestión de la educación ambiental, la revisión de planes, programas y proyectos en el marco de la planeación y de la gestión sistémica, los perfiles de los actores institucionales CIDEA, en el marco de los planes de educación ambiental en proceso de construcción.

Lo anterior se expresa en las pistas de formación que emergen de las discusiones de las plenarias realizadas, y de las conclusiones generales y particulares del evento, y en el marco de la investigación, se organizan tomando como base, las apuestas conceptuales, que se proyectan para el fortalecimiento de los aspectos contextuales, metodológicos y estratégicos, propios de la Estrategia de formación-investigación –CIDEA, como se puede ver en la Tabla 48.

Tabla 48. Pistas de formación emanadas de las discusiones. Categoría 5. Identificación de Necesidades de Formación por parte de los actores CIDEA.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PISTAS DE FORMACION			
Categ.	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	<p>Desde lo contextual, los actores CIDEA registran avances en:</p> <ol style="list-style-type: none"> la construcción de sus Planes de educación ambiental; los que “se convierten en una fortaleza, porque dan coherencia en la lectura del territorio y la formulación de visión, misión, objetivos y líneas estratégicas propuestas. Afirman que aún “[...] se requiere de una mayor reflexión, desde la visión sistémica del ambiente y de la gestión, para que los Planes puedan orientar las lecturas del contexto” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 41), y la aplicación del sociograma como instrumento importante para verse “desde una dimensión nueva, y adquirir conciencia de las relaciones CIDEA”; y tener “la oportunidad de reconocerse a través de los ojos de los otros, o de las relaciones que el otro reporta o confirma [...] contribuyendo a la redefinición de las funciones y las acciones del CIDEA. <p><i>Esto permite a los participantes, reconocer ...</i></p>	<p>La necesidad de Profundizar en:</p> <ol style="list-style-type: none"> la lectura del territorio, en el marco de la construcción de los Planes de educación ambiental –CIDEA-; tomando como base: a) la visión sistémica del ambiente y de la gestión; con implicaciones en “la apertura de la dinámica institucional al territorio, y “la comprensión de la diversidad de horizontes espacio-temporales de los mencionados planes” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 40); la construcción de las visiones de territorio, región y desarrollo, fundamentales para la comprensión del contexto, y que aún presentan dificultades en su “coherencia y pertinencia con las estrategias y contenidos de los planes de desarrollo de la educación ambiental - CIDEA” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 40) (Visión de región, territorio y desarrollo, vs. Plan de desarrollo), y 3) el trabajo de lectura de las redes CIDEA en emergencia, luego del proceso formativo-investigativo (Fase II y III). <p><i>Desde lo cual plantean...</i></p>	<p>Fortalecer los procesos de formación investigación (indagación-sistematización) enfatizando en La lectura de contexto, en el marco de:</p> <ul style="list-style-type: none"> La visión sistémica del ambiente y de la gestión ambiental. Las visiones de territorio, región y desarrollo, (incorporación en los planes de Desarrollo de la Educación Ambiental-CIDEA). La orientación de la lectura del territorio (fundamentación de los diagnósticos ambientales y educativo-ambientales de los planes de Educación Ambiental -CIDEA). <p>La proyección de los referentes de red social, a la comprensión de los CIDEA como redes, desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> La claridad de las interacciones que instalan los actores CIDEA en sus dinámicas de gestión de la educación ambiental y la incidencia en la calidad de su participación.
	<p>Desde lo conceptual, los actores CIDEA reconocen el valor de las temáticas trabajadas, en su proceso formativo, para el abordaje integrador del tema “Red social” (Fase III), en la interpretación de los CIDEA como redes de gestión de la educación ambiental, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desde la Sistematización: la importancia de la temática competencias y responsabilidades institucionales en educación ambiental, para la emergencia de las redes sociales CIDEA, valorando el papel de la claridad de esta temática en: <ol style="list-style-type: none"> “las maneras de ayudarse y generar alianzas “claves”; ya 	<p>El interés por mantener el abordaje integrador que acompañó la introducción de la “red social”, en las futuras fases de la estrategia formativa CIDEA, expresado en las Memorias de la Mesa, desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> La necesidad de fortalecer la sistematización, desde la ubicación de la historicidad como eje de los procesos formativos CIDEA, para: <ol style="list-style-type: none"> clarificar y profundizar “las competencias y responsabilidades” institucionales e interinstitucionales, desarrollar la reflexión crítica sobre los perfiles, personales e institucionales de los actores CIDEA y su proyección en la 	<p>Fortalecer los procesos de formación (reflexión crítica) investigación (lectura de contexto) enfatizando en:</p> <ul style="list-style-type: none"> La sistematización de la información obtenida en contexto, y discutida a la luz de: <ol style="list-style-type: none"> los marcos teórico-conceptuales específicos para las temáticas abordadas, la socialización y retroalimentación con pares que participan en el proceso formativo (CIDEA), y los propósitos de historicidad de los CIDEA (lectura de sus

Continúa en la página siguiente →

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PISTAS DE FORMACION			
Categ.	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	<p>que “las redes se fortalecen cuando se tiene conciencia de la misma, afirmando que “aún se ven debilidades en su profundización” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 27), y</p> <p>b. la reflexión sobre los perfiles de los actores CIDEA, señalando que para la emergencia de la Red - CIDEA, aún “[...] no existen muchas claridades sobre la relación de perfil institucional, personal e interinstitucional [...]” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 33).</p> <ul style="list-style-type: none"> Desde la temática de red social: su valor en la interpretación de las interacciones CIDEA, y la importancia del sociograma, en: <ol style="list-style-type: none"> la elaboración de sus mapas de relaciones y la emergencia del sistema base de su quehacer; y la identificación de los actores institucionales CIDEA, como responsables de la exploración de sus redes y de profundizar su rol en la gestión de la educación ambiental. Desde la temática: visiones y concepciones de región, territorio y desarrollo, los actores CIDEA consideran la profundización en: <ol style="list-style-type: none"> propuestas hacia la nueva territorialidad, la nueva ruralidad y la nueva institucionalidad, como vitales para construir “[...] espacios y escenarios mucho más integrales de la región”, y conceptos de identidad que ubiquen la participación como una dimensión del territorio, en lo político público” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 33). <p><i>Los actores CIDEA manifiestan...</i></p>	<p>gestión interinstitucional de la educación ambiental, y</p> <p>c. superar “[...] los conflictos que aparecen cuando se ponen en diálogo los intereses [...] personales o institucionales de los actores en sus correspondientes CIDEA” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 39).</p> <ul style="list-style-type: none"> La continuidad del trabajo formativo en el tema de “Red social”, reconociendo el estado de emergencia de la Red CIDEA, y la necesidad de seguirla definiendo conceptual y (MEN y UNESCO, 2005b, p. 33) y de construir su marco de funcionamiento, desde su propia dinámica: en el contexto de sus diferentes escenarios de proyección regional tales como el consejo regional ambiental, la gobernación etc. La necesidad de: <ol style="list-style-type: none"> “[...] tener claros conceptos de región, territorio y desarrollo, pertinentes a una planeación articulada a la realidad sociocultural, y que respondan a las necesidades de la comunidad”, y profundizar el rol de la participación en la acción colectiva, para su proyección en la planeación y la gestión de la educación ambiental, por parte de los CIDEA. <p><i>Desde lo cual recomiendan...</i></p>	<p>dinámicas de evolución y desarrollo), y</p> <p>d. Desde: La nueva visión del perfil de actores hacia la asesoría y la gestión requiere de un proceso de formación conceptual y metodológica (MEN y UNESCO, 2005b, p. 47).</p> <ul style="list-style-type: none"> La “Red social” y su relación con la dinámica de los CIDEA, ubicando: <ol style="list-style-type: none"> el sociograma como instrumento de relación con la información del contexto, la teoría y concepción de “red social”, marco de interpretación de los CIDEA como redes de gestión de la educación ambiental, y los mapas de relaciones interinstitucionales, como representación “real” de las redes - CIDEA, entendiendo que “[...] la construcción de redes sociales es ante todo un tema de participación” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 28). La visión de región, territorio y desarrollo, y su incorporación en los componentes conceptual, contextual y estratégico, de los Planes de Educación Ambiental, en proceso de elaboración por parte de los CIDEA. (Torres y cols, 2005b, p. 43), y el fortalecimiento de la concepción y prácticas de la participación, reconociendo la dinámica dialógica instalada por los actores CIDEA, en sus correspondientes territorios.
	<p>Desde lo Metodológico:</p> <p>A través del documento - Memoria Mesa Nacional Fase III (relatorías, plenarias y conclusiones), los actores CIDEA dejan ver la pertinencia de:</p> <ol style="list-style-type: none"> los espacios de trabajo y las dinámicas instaladas para su desarrollo, 	<p>A pesar de la pertinencia de los espacios y de las dinámicas participativas: conferencias, socialización de ejercicios realizados por los actores CIDEA, y trabajo grupal interdepartamental, instaladas para la ubicación del conocimiento como eje de comprensión y movilización de las realidades CIDEA,</p>	<p>Fortalecer espacios y dinámicas de trabajo colectivo y colaborativo, para los propósitos de la estrategia formativa - investigativa CIDEA: “[...] promover reflexiones y prácticas para [...] la autoformación, la co-formación y la co-investigación [...]” (MEN y</p>

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PISTAS DE FORMACION			
Categ.	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	<p>b. los materiales preparados para el trabajo individual y colectivo, y</p> <p>c. los mecanismos operativos para la producción de conocimiento, relevante en la interpretación de los CIDEA, así:</p> <p>1. la ubicación de la Estrategia de formación-investigación como el eje que relaciona la información de las realidades CIDEA (tomada del contexto, por los mismos actores), con las necesidades de reflexión crítica para su interpretación y comprensión: marco dialógico entre el territorio y la Política; movilizador de las transformaciones requeridas para su institucionalización.</p> <p>2. La importancia de la organización modular de los contenidos temáticos (Sistematización, Red Social, Región, territorio y desarrollo, y Planes de Educación Ambiental) para los propósitos de profundización y síntesis de la Mesa; ella permite: a) la relación teoría y práctica en la interpretación de realidades CIDEA, b) la sistematicidad y secuencialidad del conocimiento, y c) la ubicación de los Planes de Educación Ambiental CIDEA, como instrumentos, testigos de la movilización conceptual, estratégica y proyectiva, promovida por el proceso formativo.</p> <p>3. La presencia del enfoque participativo (estrategia CIDEA) en los desarrollos de la Mesa, evidente en: a) los temas y sus abordajes teórico-prácticos, y b) los espacios de trabajo individual y colectivo, vinculantes de los actores CIDEA en: la socialización de resultados del trabajo de contexto, los ejercicios de plenarios y relatorías; la elaboración de conclusiones, y la producción de documentos preliminares: construcción de conocimiento pertinente a la interpretación de su papel en el CIDEA.</p>	<p>desde algunos apartes del Documento-Memorias, se puede inferir que:</p> <p>Aún se requiere profundizar el conocimiento teórico conceptual, y una mayor implicación de los actores CIDEA en: a. su autoformación, y b. el trabajo colaborativo, “ojalá, en grupos interinstitucionales, donde se encuentre similitud en conceptos y se hable el mismo idioma para contextualizar a nuestras organizaciones” (Transversalidad) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 34).</p> <p>El desarrollo modular permitió, ubicar la Red Social como tema integrador de la dinámica formativa de la Mesa, para la emergencia de las Redes CIDEA, y evidenciar la necesidad de continuar construyéndolas conceptual y estratégicamente. Esto, desde la integración de:</p> <p>a. las competencias y responsabilidades educativo-ambientales,</p> <p>b. las visiones de región, territorio y desarrollo; y</p> <p>c. la participación (inclusión) de los actores CIDEA en la gestión institucional y territorial: apropiación de la Política de Educación Ambiental.</p> <p>El enfoque participativo (diálogo de conocimientos en contexto) aplicado en el desarrollo de la Mesa, incide en el empoderamiento de los actores institucionales y del propio CIDEA: fortalecimiento de perfiles individuales en relación con el perfil del colectivo. Aspecto indispensable en la formación, para mejorar el posicionamiento de los CIDEA en la gestión; reconociendo que: “[...] cada actor legitima a otro actor y entre ellos se legitiman todos [...]” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 34). Esto, legitima la propuesta CIDEA.</p>	<p>UNESCO, 2003c, p.188), requeridas en la apropiación de la Política de Educación Ambiental.</p> <p>Pista 1: a) Incorporar un componente de autoformación, para el empoderamiento individual y colectivo de los CIDEA, y b) fortalecer un trabajo colaborativo, que favorezca la calidad de la producción colectiva de conocimiento, por parte de los actores CIDEA (planeación y gestión sistémica - educación ambiental).</p> <p>Pista 2: Fortalecer el proceso de sistematización a través de: a) la ubicación de la historicidad como eje de lectura crítica de la evolución de los CIDEA para “[...] dilucidar [...] los conceptos que subyacen al actuar de una red social como la que viene emergiendo en los CIDEA” (MEN y UNESCO, 2005b, p.34), y b) la inclusión de ejercicios de investigación etnográfica: exploración de narrativas de los actores CIDEA, sobre sus roles, institucional e interinstitucional (calificación de sus perfiles).</p> <p>Pista 3: a) Profundizar en el concepto de participación (principio de inclusión) y su proyección en la movilización social del conocimiento para la gestión de la educación ambiental (CIDEA, b) incorporar la corresponsabilidad como criterio de calidad de las interacciones CIDEA (competencias y responsabilidades), y c) Potenciar la relación información y comunicación, en la producción y socialización de conocimiento relevante para el proceso participativo (apropiación) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 34).</p>
	<p><i>Desde lo cual es posible reconocer que...</i></p>	<p><i>Desde lo cual proponen ...</i></p>	<p><i>Continúa en la página siguiente →</i></p>

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PISTAS DE FORMACION			
Categ.	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
<p>Desde esta dinámica participativa emerge de manera más clara la relación participación-apropiación como mecanismo fundamental de institucionalización de la Política de Educación Ambiental, la cual se posiciona de manera importante en la reflexión sobre el nuevo rol de los CIDEA, como es el de la asesoría, y sobre su autorreconocimiento como ente dinamizador y motivador de la educación ambiental en el territorio (Avance hacia la legitimidad de sus dinámicas de gestión) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 34).</p> <div style="text-align: center;"> </div>			
Categoría 5. Reconocimiento de Necesidades de Formación por parte de los propios actores CIDEA desde...	<p>Desde los aspectos estratégicos y proyectivos, los actores CIDEA:</p> <ol style="list-style-type: none"> Destacan el valor de los ejercicios teórico-prácticos, realizados para la emergencia de las Redes Sociales: reconocimiento de “la existencia de su Red-CIDEA; afirmando “[...] que no hay que construirla ni crearla” pues ella “subyace al accionar de los CIDEA”, de tiempo atrás, y que en adelante el reto es: “Trabajar en su cualificación” (superar conflictos de relación). Reconocen que “[...] Los Comités aún trabajan con la visión de acción institucional: [...] Solo buscan cumplir las competencias y responsabilidades establecidas por ley”. Afirman que aún “[...] no se ha logrado la visión sistémica de la gestión” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 26). El reto es: profundizar la lectura crítica de las competencias y responsabilidades desde una visión sistémica, (MEN y UNESCO, 2005b, p. 36). Identifican que “No existen claridades sobre la relación del perfil institucional/personal de los actores CIDEA”, con sus dinámicas de interacción, y que “[...] “existen conflictos cuando se ponen en diálogo interinstitucional, los intereses personal e institucional” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 33). El reto es y avanzar en la identificación y resolución de los conflictos entre perfiles de “actores” y “escenarios” CIDEA. Reconocen que los CIDEA están: <ol style="list-style-type: none"> transitando de su rol de 	<p>Se hace indispensable:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificar debilidades, fortalezas y potencialidades de las redes - CIDEA (MEN y UNESCO, 2005b, p. 30), desde [...] los conflictos que en ellas subyacen, por: a) la diversidad de políticas, escenarios, intenciones, y temporalidades, que no permiten establecer vínculos directos hacia un horizonte común (tensiones), y b) los problemas internos de comunicación, coordinación y empoderamiento de la Educación Ambiental (Tensiones) [...] en las instituciones CIDEA (MEN y UNESCO, 2005b, p. 39). Ubicar los factores que desde las interacciones de los actores CIDEA, producen conflictos evidentes en la comprensión y aplicación de las competencias y responsabilidades institucionales, bien sea, desde la sola normatividad que comportan y proyectan los actores CIDEA en su dinámica interinstitucional, o, desde la visión sistémica de la gestión: multidimensionalidad de las problemáticas educativo-ambientales. Trascender la participación de los actores institucionales en el CIDEA, desde su solo perfil personal, a través del empoderamiento de su perfil institucional. Relación indispensable para para la incorporación de los productos CIDEA (planes de educación ambiental), en la gestión corporativa de la institucionalidad que los delega. Reconocer que: a) el tránsito de su rol de coordinación hacia el de asesoría, genera conflictos conceptuales, frente a lo ambiental y lo educativo-ambiental, y b) la duplicidad y 	<p>El fortalecimiento de la formación para profundizar en el conocimiento y las posibilidades de aplicación de:</p> <ol style="list-style-type: none"> La teoría y práctica de las redes sociales, a la comprensión de las relaciones establecidas entre los actores institucionales de la educación ambiental, en el marco de la emergencia de las redes CIDEA (conflictos de interacción). La naturaleza institucional y su proyección estratégica en el territorio, como base para la comprensión de: a) las competencias y responsabilidades (ambiente y educación ambiental), por parte de los actores CIDEA (carácter interactivo de sus relaciones); y b) el enfoque sistémico de la gestión, como marco de la planeación y fundamento de la cultura de la planeación de la educación ambiental. La reflexión crítica sobre la dinámica y normatividad institucionales (proyección a lo interinstitucional): a) destrezas y habilidades, individuales y colectivas de los actores CIDEA, y b) responsabilidades como delegados institucionales al quehacer de los CIDEA. Caracterización del concepto de asesoría y de sus proyecciones, orientadas al redimensionamiento de las competencias y responsabilidades de los actores CIDEA, no sólo desde el perfil personal, sino fundamentalmente, desde su condición institucional (delegados de la

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PISTAS DE FORMACION			
Categ.	Justificación	Implicaciones	Pistas de necesidades formativas/investigativas
	<p>coordinación hacia un compromiso con la gestión, b) definiendo la asesoría y la planeación, como contexto para incorporar la educación ambiental en el desarrollo territorial, y c) pasando del análisis de las relaciones y de los conflictos contextuales, conceptuales y estratégicos, a propiciar experiencias de interacción (MEN y UNESCO, 2005b, p. 37).</p> <p>5. La razón de ser de los CIDEA debe estar fundamentada en una concepción de Territorio y Región no impuesta por teorías o normas, sino por conceptos y elaboraciones, producto de reflexiones colectivas, contextualizadas en las realidades de entornos y poblaciones específicas (Conflictos de participación) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 41).</p> <p><i>En relación con esto, manifiestan que...</i></p>	<p>suplantación de funciones en los actores CIDEA, hace que los programas y acciones propios de la gestión, no tengan el impacto deseado (por falta de cultura de la planeación) (MEN y UNESCO, 2005b, p. 26)</p> <p>5. El nivel de corresponsabilidad de los CIDEA posibilita que su gestión trascienda hasta lograr incidir en dinámicas distintas a las de cumplimiento de la ley, para el Ordenamiento territorial (MEN y UNESCO, 2005b, p. 41).</p> <p><i>Desde este planteamiento se identifican como pistas...</i></p>	<p>institucionalidad educativo-ambiental).</p> <p>5. Reflexionar y avanzar hacia la legitimidad de los actores en el CIDEA; no solo desde lo normativo, sino fundamentalmente, desde sus propósitos de empoderamiento en todos los escenarios del desarrollo local” (individuos - Red). Resolución de conflictos.</p>

A DESTACAR

En esta fase los ejercicios de “indagación” que se realizan desde la lectura investigativa, propia de la estrategia de formación-investigación CIDEA (interioridad), se acompañan con la aplicación de un instrumento que conceptual y estratégicamente, hace parte de la investigación sociológica, como es el “sociograma”; el cual permitió a los actores CIDEA: 1) la introducción directa en el proceso de construcción de sus propios mapas de relaciones interinstitucionales, 2) una primera aproximación a la comprensión de los CIDEA como espacios de interacción (concepto de red), y 3) la necesidad de profundizar en la lectura contextual de sus instituciones, como medio de superar sus dificultades para avanzar en la construcción de una visión sistémica de la gestión. Visión pertinente a las dinámicas institucionales e interinstitucionales de la educación ambiental (Ampliación del radio de acción de la participación).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del *Programa-MEN*, construida para la investigación.

Las conclusiones de la Mesa Nacional de esta Fase III, ubicaron como proyección a corto y mediano plazo: *La estructuración del Plan Departamental de Desarrollo en Educación Ambiental*: insumo fundamental para la incorporación de la Educación Ambiental en los Planes de Desarrollo de los departamentos (incorporación del tema en el desarrollo institucional. Esto, reconociendo los avances en la construcción de mapas de relaciones interinstitucionales (Red CIDEA) en cada uno de los Departamentos que hacen parte del Proyecto.

Aspectos a destacar, para la continuidad del proceso formativo - investigativo (CIDEA, desde las Pistas identificadas en la Mesa Nacional (Evento 2. Fase III)

Las pistas para futuros procesos de formación (investigación) que surgen de los desarrollos de este Segundo Evento y que se manifiestan en las conclusiones de las diferentes actividades adelantadas

por el Programa, en el marco del Primer Momento Histórico de la estrategia formativa - CIDEA (2001-2005), reiteran el posicionamiento de la conceptualización como componente “clave” para la formación de los actores CIDEA, planteando un mayor nivel de concreción en la identificación de concepciones, enfoques y estrategias, pertinentes a la comprensión de las dinámicas que ellos mismos instalan en sus escenarios CIDEA, desde su trabajo interinstitucional e intersectorial.

En este nivel de concreción se visualiza con mayor claridad, la asociación permanente del trabajo de conceptualización con el de contextualización, gracias a la emergencia de la relación que existe entre las temáticas abordadas a través de las diferentes actividades formativas, y la “indagación” sobre las condiciones del tema y sus problemáticas en los escenarios de gestión y planeación de la educación ambiental, propios de la intervención de los actores CIDEA. Todo esto presente, desde el inicio del proceso formativo-investigativo de la Fase III (Mesas departamentales), en las preocupaciones que tienen los actores CIDEA, sobre sus necesidades de profundización en los temas considerados “clave”, para sus desarrollos, a saber:

1. *La sistematización*, identificada “concretamente”, como: a) el proceso fundamental para la lectura crítica de sus experiencias, dada la importancia que tiene para la organización e interpretación de información obtenida desde la “indagación” sobre sus contextos, institucional, local y regional, y b) un marco para la incorporación de la historicidad, como dimensión relevante en la interpretación de la realidad de los CIDEA: origen, evolución y sostenibilidad (Mesas Subregionales).
2. *La gestión sistémica*, ubicada como: a) eje orientador de la planeación de la educación ambiental (en coherencia con la visión sistémica del ambiente, y su inclusión en el desarrollo institucional, intersectorial y territorial, y b) factor movilizador de la calidad de las reflexiones e intervenciones de los CIDEA (Mesas Subregionales),
3. *La “Red social”* ubicada, desde su teoría y dimensión estratégica, como marco de interpretación de las dinámicas de los CIDEA, para su comprensión como redes de gestión de la educación ambiental (escenarios emergentes en este momento). Esto, entendiendo que la construcción y proyecciones de las redes sociales es un proceso participativo asociado a la calidad de la reflexión y la acción de los actores CIDEA que participan en ella (Mesa Nacional).

En este sentido vale la pena precisar que los elementos contextuales, que acompañaron los desarrollos de los temas señalados, estuvieron asociados concretamente a las concepciones de región, territorio y desarrollo. Estas últimas, reconocidas como ejes integradores de la reflexión crítica y, por ende, como parte de un marco teórico importante para: a) la interpretación sociocultural de las realidades CIDEA, y b) la construcción de apuestas para la incorporación de dichas concepciones, en los Planes Departamentales de Educación Ambiental que vienen elaborando los CIDEA, que participan en las actividades de esta fase, en el marco de la estrategia formativa del Programa.

La sistematicidad y la secuencialidad —temática y metodológica— del proceso formativo (CIDEA), expresadas en la continuidad evolutiva e interconexión de las fases que lo conforman, se hacen evidentes en esta Fase III a través del reconocimiento por parte de los actores CIDEA, de sus necesidades de conocimiento especializado sobre los aspectos estratégicos y operativos, que acompañan sus dinámicas de gestión de la educación ambiental (profundización). Es en este contexto que resulta interesante destacar aquí, el nivel de particularidad y de concreción que ya alcanzan en esta Fase III los mencionados actores, desde la identificación del concepto y prácticas de la participación, como una de las pistas esenciales para las futuras fases de su proceso formativo (necesidades de comprensión).

Lo anterior, manifiesto a través del interés de estos actores, por fortalecer un trabajo colaborativo, que desde los propósitos de producción del conocimiento -CIDEA (formación-investigación etnográfica), incorpore la autoformación y la corresponsabilidad como criterios de calidad de sus interacciones (actores CIDEA). Esto, a partir del reconocimiento de: a) el enfoque participativo del proceso formativo actual: diálogo de conocimientos en contexto (Mesa Nacional), y b) la incidencia de la participación en el empoderamiento de los actores institucionales y de los propios escenarios CIDEA; lo cual es considerado de gran importancia para el fortalecimiento de la relación participación ↔ apropiación, eje fundamental de la estrategia de formación-investigación CIDEA implementada por el *Programa-MEN*.

Finalmente, del proceso y de las pistas que emergen de este momento histórico, para futuras formaciones del *Programa-MEN*, se puede deducir que la estrategia formativa requiere de un mecanismo que permita que el actor -CIDEA, inmerso en el proceso formativo-investigativo, se identifique como objeto - sujeto de formación (autoformación); relación que implica conciencia de sí mismo, como ente que progresa y evoluciona sólo cuando reconoce que en cada momento del proceso, él se encuentra en situación de búsqueda de conocimiento para sus propias construcciones y, por ende, en situación de conocer (acceso al conocimiento específico para su desempeño). Aquí va a jugar un papel importante la investigación, ubicada en la estrategia formativa - CIDEA, a través de la relación Internalidad ↔ externalidad de la misma, como se verá más adelante.

- ***Acontecimiento del Evento 2: Emergencia de la externalidad de la investigación asociada al componente investigativo interno de la Estrategia. “Indicio” de la relación: internalidad-externalidad en el proceso formativo***

Vale la pena retomar aquí algunos elementos que desde el Evento 1 de este primer Momento histórico de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental-CIDEA, se comportan como “indicios” para lo que en el desarrollo de las actividades del Evento 2, se va a constituir en un acontecimiento importante, como es la *emergencia de la externalidad de la*

investigación; la cual impacta no solo la transformación de la Estrategia de formación - investigación del Programa, sino también la evolución de estos Comités en materia de gestión y planeación de la educación ambiental. Esto último, en razón a que dicha emergencia obliga a la ampliación de los ejercicios de “indagación” propios del proceso de construcción del conocimiento -CIDEA, relevantes para los retos que les impone la Política Nacional de Educación Ambiental (integración).

Entre los elementos que contribuyen en la configuración de los “indicios” mencionados en el párrafo anterior, se registran los siguientes:

1. *La transversalidad*, desde su rol en la elaboración y resignificación de diseños estratégicos de la planeación y de la gestión de la educación ambiental, coherentes con la visión sistémica del ambiente, y pertinentes para uno de los retos de la Política, como es: avanzar en la desatomización del tema en el país. Estos diseños, aplicados tanto a los planes, como a los correspondientes programas y proyectos educativo-ambientales en el territorio; y
2. *la sistematización*, como ejercicio estratégico que introduce la “indagación” de las dinámicas de los CIDEA, para “[...] la lectura de las lógicas presentes en los procesos desarrollados, la identificación de los factores políticos, técnicos, financieros y legales, relevantes en las formas de relación de las instituciones CIDEA, su evolución y proyecciones [...]” (MEN y UNESCO, 2003f, p. 184).

Todo lo anterior, desde lo conceptual y lo estratégico, enfatizando en: a) las necesidades de profundización del conocimiento para la comprensión de la complejidad del ambiente y su problemática, y para su inclusión efectiva en la contextualización y reorientación de los Planes de educación ambiental elaborados por los CIDEA, y b) el desarrollo de competencias para el posicionamiento del tema de manera importante, en los ámbitos institucional e interinstitucional del quehacer de estos CIDEA.

- *Desarrollo de las actividades*

En el marco de este Evento 2 se registra la instalación de un nuevo ejercicio de lectura crítica, sobre los contextos institucionales CIDEA, al interior de la estrategia de formación-investigación del Programa; el cual continúa sus desarrollos a través de la Fase III del *Proyecto Matriz del Programa* (MEN-UNESCO 2003/2005), con la participación de diez CIDEA departamentales²³⁵. Este ejercicio se realiza desde la convergencia de dichos contextos en el espacio interinstitucional CIDEA, centra su atención en la “indagación” sobre las interacciones de los actores que lo

²³⁵ De los 14 departamentos que entraron desde la *Etapa de Exploración*, tres (3) no son considerados en esta etapa (Amazonas, Chocó y Magdalena), por dificultades en la gestión departamental requerida para su continuidad en las actividades formativas del Programa. Por eso en el proceso de esta tercera fase se incorporan los departamentos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Córdoba, Guaviare, Nariño, Norte de Santander, y Risaralda.

conforman, y se ubica como eje del componente investigativo interno de la estrategia de formación CIDEA, promovida por el Programa de Educación Ambiental del MEN.

El mencionado ejercicio se implementa no sólo desde el interés de obtención de información del contexto de intervención de estos actores (institucionalidad territorial), por parte del *Programa-MEN*, sino de manera importante, desde la intencionalidad del mismo para su proceso formativo, en lo concerniente a: a) la “indagación” de información relevante sobre sus propias interacciones en el espacio CIDEA; b) la reflexión crítica sobre las condiciones de estas interacciones; c) el reconocimiento de algunos de los vínculos que hasta el momento, dan cuenta del origen y funcionamiento de las interacciones existentes entre los actores institucionales / organizacionales, que los conforman, y d) la aproximación a la interpretación de las dinámicas propias del espacio CIDEA. Los resultados obtenidos en desarrollo de este ejercicio vienen a confirmar las problemáticas identificadas (Evento 1), para la formación en el tema particular, como son:

1. La confirmación de dificultades de comprensión de estos actores CIDEA, sobre la naturaleza, estructura y dinámicas internas, de las instituciones a las cuales se encuentran vinculados; manifiestas ya en las conclusiones y pistas formativas del Primer Evento, como “indicio” de problemáticas a resolver. Pistas que señalan como sugerencia para los futuros procesos formativos, la incorporación de estrategias que permitan “[...] facilitar la comprensión de las dinámicas de funcionamiento y de proyección, tanto de las instituciones que los conforman, como de los propios CIDEA. Esto, desde sus competencias y responsabilidades en materia educativa-ambiental”, insistiendo en que “[...] fortalecer el CIDEA es garantizarle sostenibilidad, a las otras estrategias de la Educación Ambiental en las localidades y regiones [...]” (MEN y UNESCO, 2003f, p.188).
2. La identificación de obstáculos por parte de los CIDEA, para la interpretación de la naturaleza y estructura de las relaciones que se establecen entre los actores institucionales / organizacionales que los conforman y las dinámicas de interacción que instalan cotidianamente en el escenario de convergencia interinstitucional -CIDEA. Obstáculos que se manifiestan en las conclusiones y pistas de formación que surgen de las Mesas Subregionales de este Segundo Evento, y que se evidencian cuando en ellas, estos actores se preguntan: “[...] ¿Hasta qué punto la interacción de un actor, o de los actores institucionales (¿CIDEA es indispensable para la fortaleza del CIDEA o para su debilidad? [...]” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 40).

Visto así es importante destacar aquí, la relevancia que para los procesos formativos -CIDEA, va a tener la búsqueda de respuestas a esta dos problemáticas, teniendo en cuenta que, si la formación de los actores no contribuye en su superación, los mencionados Comités se verán limitados, para el cumplimiento del rol que les impone la Política de Educación Ambiental, en el marco de uno de sus propósitos fundamentales: la “desatomización” de la educación ambiental, tanto en las dinámicas internas de las instituciones que conforman los CIDEA, como

en las dinámicas interinstitucionales que generan, desde su pluralidad en los escenarios CIDEA (integración).

3. El desconocimiento de los actores CIDEA sobre el sistema que resulta de las dinámicas de interacción, que ellos instalan en el espacio de su trabajo interinstitucional e intersectorial, expresado a través de un interrogante que surge alrededor del tema, luego de las reflexiones y discusiones realizadas por ellos mismos, en las Mesas subregionales de este Segundo Evento como es: “[...] *Como CIDEA, ¿en qué sistema nos encontramos?*” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 40). Interrogante que, gracias al proceso formativo implementado en este evento, contribuye en: la identificación de las dificultades institucionales que existen para instalar procesos de carácter sistémico y, en consecuencia, en la confirmación de la ausencia de elementos de referenciación sobre el rol de los CIDEA en la planificación y la gestión sistémica de la educación ambiental, en el ámbito territorial del país (dificultades sobre enfoques, concepciones y proyecciones “concepción de red”).

Vale la pena señalar aquí que los actores CIDEA, en las actividades de este Segundo Evento, manifiestan también el reconocimiento de la transversalidad como vía de superación de las dificultades y problemáticas arriba mencionadas, para avanzar efectivamente hacia la gestión sistémica de la educación ambiental. Esto, tomando como base planteamientos teórico-conceptuales orientados a fundamentar “[...] la necesidad de incorporar la transversalidad como concepción, como visión, y, como mecanismo operativo en procesos de carácter sistémico” (MEN y UNESCO, 2004j, p.4).

Derivado de estos planteamientos, los desarrollos propios de la Estrategia de formación - investigación del Programa, en este periodo (2003-2005), permiten avanzar en la discusión y análisis de algunos aspectos, conceptuales y metodológicos, asociados a la interpretación de las problemáticas de interacción de los CIDEA, como son: 1) las redes sociales que ellos generan en sus dinámicas de trabajo; 2) los “sistemas de gestión” de la educación ambiental, subyacentes a sus espacios de convergencia; y 3) el concepto y las prácticas de la transversalidad, y, reconocer en ellos su papel fundamental en la profundización del conocimiento requerido para la elaboración de marcos referenciales, pertinentes a los planes de educación ambiental que vienen construyendo los CIDEA para su configuración como instrumentos técnico-políticos, orientadores de la gestión de la educación ambiental, en los contextos institucionales e intersectoriales propios de estos comités.

Es importante recordar aquí que los tres aspectos arriba mencionados, provienen de reflexiones, preguntas e inquietudes, asociadas a las búsquedas de explicación sobre las relaciones establecidas entre los actores institucionales CIDEA, para la comprensión de sus espacios intersectoriales como mecanismos de gestión de la educación ambiental, tales como:

“1. ¿Qué tan sostenible es un CIDEA, desde los actores institucionales, desde la claridad conceptual de los propósitos de la Educación Ambiental y desde su proyección contextual? (Actores - escenarios); 2) ¿Qué tanto se reconocen los actores institucionales entre sí? (Competencias y responsabilidades); y 3) ¿Qué tanta claridad individual, tienen los actores frente a la idea de apropiación y contextualización de la Política Nacional? (Desarrollo departamental, local e institucional)” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 3).

Y que, como dichas preguntas e inquietudes no se logran resolver desde el solo componente investigativo ubicado en la Internalidad de la estrategia formativa CIDEA, surge al Programa, la necesidad de incorporar en ella un ejercicio más elaborado, para la producción de conocimientos, acordes con la interpretación de las interacciones CIDEA, y sus proyecciones en la contextualización de la Política de Educación Ambiental; a partir de lo cual se introduce el estudio: “*Las redes de la gestión ambiental: Una aproximación a la composición y estructura del sistema CIDEA en Colombia*”²³⁶, para la profundización y el empoderamiento de las experiencias CIDEA que participan en el proceso formativo. Emerge aquí la externalidad de la investigación en la Estrategia de formación - investigación CIDEA.

Evento/ hecho histórico 2 (2003-2005) del Momento 1:

Fortalecimiento de la investigación en la implementación del proceso de formación - investigación del Programa (MEN).

INCORPORACIÓN DE LA EXTERNALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN:

La estrategia de formación-investigación CIDEA

- *Sobre la trascendencia y el valor de la incorporación de la externalidad de la investigación al componente investigativo, propio de la estrategia formativa -CIDEA (internalidad de la investigación)*

Vale la pena precisar aquí que la concepción, metodología y estrategias de investigación que acompañan el estudio arriba mencionado, no suplantán el componente investigativo interno (indagación) de la estrategia formativa; por el contrario, como se verá más adelante, se posicionan de manera importante en sus dinámicas de contextualización y conceptualización, incorporando instrumentos, metodología y contenidos teóricos, que permiten al Programa de Educación Ambiental del MEN, repotenciar (buscar concepto) el proceso de fortalecimiento de los actores CIDEA, para la calidad de su quehacer en materia de gestión de la educación ambiental en el territorio.

²³⁶ Proyecto: Fortalecimiento regional al proceso de descentralización de la educación ambiental en Colombia, Programa de Educación Ambiental, Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de la UNESCO (2004 - 2005)

Esta manera de incorporar la dinámica investigativa que comporta el estudio va a dar lugar en este periodo, a la externalidad de la investigación que se articula de manera pertinente con el componente investigativo propio de la internalidad de la estrategia formativa CIDEA, como se puede ver en la Figura 35.

Figura 35. Representación del sistema de relaciones que se establecen en la Estrategia de formación-investigación – CIDEA del Programa de Educación Ambiental -MEN. Relación Internalidad ↔ externalidad de la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base Documental del Programa-MEN, construida para la investigación.

El estudio viene a jugar un papel muy importante para la continuidad y fortalecimiento del proceso formativo - CIDEA, gracias a que permite avanzar hacia un nivel de conocimiento “especializado” para la comprensión de las relaciones que se establecen en los diversos espacios en los que interactúan los actores CIDEA y desde los cuales generan acciones “intuitivas y/o empíricas”²³⁷ (propias de sus “dinámicas imbricadas”), que “sostienen” los mencionados espacios. Esto, sin que hasta este momento se tenga una clara conciencia de la existencia de una red, ni de las consecuencias de su funcionamiento, tanto para los mismos actores, como para las instituciones que ellos representan; pero, sobre todo, para la identificación de su relevancia en los propósitos de planeación y gestión de la educación ambiental. Estos últimos, fundamentales en el quehacer de los actores CIDEA, en lo concerniente a la *inclusión de la Educación Ambiental, como eje importante de la institucionalización de la Política de Educación Ambiental y de su proyección en la acción colectiva local (institucionalización de la Política).*

²³⁷ *Conocimiento Intuitivo:* - Aprehensión inmediata de las experiencias internas o externas en su experimentación o percepción. i.e. no es una especie de sensación vaga sobre algo, sino que se establece como la visión clara y directa de experimentar las cosas en su forma original. *Conocimiento Empírico.* - Conocimiento basado en la experiencia y en la percepción, que todo hombre adquiere debido a las diversas necesidades que se le presentan en la vida, adquirido muchas veces por instinto y no pensamiento fundamentado, donde todo conocimiento que se genera no implica a la ciencia o leyes. Es así que existen personas con gran dominio de un determinado aspecto sin haber recibido educación alguna.

Es en este contexto que, la estrategia formativa del Programa ubica en este Evento 2 (del Momento 1, clave para la historicidad de los CIDEA, como su eje central de lectura de contexto y reflexión crítica, el concepto de Red y sus proyecciones a la comprensión, por parte de los actores CIDEA, de las redes de gestión de la educación ambiental que están a la base de sus dinámicas de interacción en los espacios CIDEA, dado el carácter interinstitucional e intersectorial que les es inherente, desde sus orígenes, naturaleza y proyecciones (referente -SINA).

Visto así, el estudio técnico de las interacciones de los actores CIDEA (externalidad/ investigación), permite avanzar en la discusión de la “dinámica y movilización de las redes de gestión de la educación ambiental, en el marco del fortalecimiento de los comités” de los doce (12) departamentos que participaron en él, a través de los encuentros entre la dinámica de construcción y desarrollo del mencionado estudio en interacción con la dinámica de ‘indagación’ (investigación) instalada al interior de la estrategia de formación-investigación -CIDEA, y la puesta en común de las redes construidas técnicamente para el análisis e interpretación, por parte de cada uno de los CIDEA que participaron en él.

Como consecuencia de los resultados de este estudio, se destaca la emergencia de las redes sociales de la Educación Ambiental que subyacen a las dinámicas de funcionamiento de los CIDEA, y, la conclusión de la importancia del concepto de red para reflexionar con “mejores pistas” contextuales, conceptuales y proyectivas, lo relacionado con las dinámicas que se instalan en el cotidiano de los Comités, desde donde se impactan los procesos de institucionalización de la educación ambiental. Aspecto que se favorece gracias a los propósitos de la presente investigación.

Lo anterior, nos permite confirmar la importancia que ha tenido la instalación de la presente investigación, en el proceso de construcción de la estrategia formativa del Programa de Educación Ambiental (MEN), y el doble rol de la investigadora, como formadora y como investigadora, ya que desde allí, se ha podido tener un conocimiento directo sobre las necesidades formativas de los actores CIDEA, y su reconocimiento de que ellas van más allá de lo previsto en el componente investigativo propio de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*; lo cual demanda su implicación directa en la búsqueda de recursos técnico-académicos orientados a responder en términos de calidad y pertinencia, a dichas necesidades. En este Evento la búsqueda la concretiza a través de la introducción de un proceso exploratorio orientado a:

1. Precisar el conocimiento que, en su momento, tenían dichos actores sobre el cómo y a través de qué establecen relaciones con las demás instituciones / organizaciones que conforman el espacio CIDEA,
2. explorar estudios realizados en torno al análisis de relaciones interinstitucionales y/o intersectoriales, desde diferentes temas, incluido el tema ambiental,

3. analizar en dichos estudios las formas de trabajar metodológicamente, para incluir a los actores sociales en estudios con “cierto nivel” de externalidad, tanto en el levantamiento de información como en el proceso de organización de la misma y en las dinámicas de interacción con el equipo que está “en el afuera”,
4. incorporar el estudio al interior de la estrategia formativa en funcionamiento, para instalar un marco dialógico (efecto bisagra) pertinente a la interpretación de la “indagación” (componente investigativo interno), e iniciar su ubicación como componente complementario para ampliar y redimensionar el conocimiento y cualificar la capacidad de reflexión crítica de estos actores, y
5. aportar aspectos fundamentales para su contribución en la apropiación de referentes teóricos (desarrollar el carácter de performance que se manifiesta claramente en esta dinámica).

Lo anterior se confirma, a través de su implicación directa en: 1) *la exploración de estudios adelantados en el contexto colombiano, sobre el análisis de relaciones interinstitucionales y/o intersectoriales, asociadas a la problemática ambiental, buscando niveles de pertinencia de los mismos, a los conocimientos, la metodología y los desarrollos específicos de la estrategia de formación-investigación del Programa específica para los CIDEA*. Entre estos estudios destacamos uno asociado específicamente a “*Redes socio-ambientales en Tensión: La gestión ambiental de los Humedales de Bogotá*” (Palacio et al., 2003), y 2) *la construcción del estudio externo que para exploración de las redes -CIDEA se instaló en las dinámicas formativas del Programa-MEN en este segundo Evento (Momento 1 de la historicidad de los CIDEA)*,

Este estudio, relacionado con su componente de investigación, dando lugar a una nueva realidad de la formación que se expresa, desde entonces, en los desarrollos y proyecciones de su Estrategia de formación-investigación -CIDEA, en el marco de los propósitos de apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental, como se expresa en cuadernillos de trabajo, Memorias, informes y en general, de la diversidad de textos y materiales resultantes de los eventos formativos, que hacen parte integral de la base documental del Programa (fuente para el objeto de la investigación).

- *Aspectos relevantes, desde el cierre del Evento 2 de la historicidad CIDEA (2003 - 2005) para la sistematicidad y secuencialidad de la estrategia de formación-investigación*

A través del proceso de formación-investigación -CIDEA, implementado en esta Fase III del *Proyecto matriz*, durante el periodo correspondiente al Evento 2 (Momento 1. Clave para la historicidad de los CIDEA), el Programa de Educación Ambiental del MEN promueve la apertura de espacios de trabajo que involucran a los actores institucionales / organizacionales - CIDEA, en: 1) la emergencia de la “Red Social” como concepto fundamental para la caracterización de las interacciones que se establecen en las dinámicas de los CIDEA, 2) la comprensión de la visión sistémica de la gestión y, la ubicación de los intereses institucionales y personales de los actores CIDEA, como factores de “sostenibilidad” de sus comités, y 3) la ubicación de la sistematización

como herramienta importante para la historicidad de los CIDEA: identificación de avances y dificultades, y en consecuencia, de posibilidades de intervención para los ajustes pertinentes.

En este contexto, las acciones desarrolladas permiten ver transformaciones importantes en la estrategia de formación-investigación de los CIDEA, gracias al estudio externo que el Programa (MEN) incorpora a la mencionada estrategia sobre: a) la exploración del contexto institucional de los CIDEA (investigación), y b) sus dinámicas de reflexión crítica (formación) instaladas a través de sus diferentes espacios y estrategias metodológicas y proyectivas. Este estudio de corta duración, concebido desde la externalidad y, como complementario al proceso que se implementa a través de la mencionada estrategia, se integra —desde las intencionalidades exploratorias del Programa— a sus dinámicas de formación-investigación (internalidad), con el objeto de aplicar información relevante para la profundización teórica y conceptual del conocimiento de la problemática asociada a las interacciones que establecen los delegados institucionales/ organizacionales, en sus espacios CIDEA.

La incorporación del mencionado estudio, desde nuestro punto de vista, da un nuevo impulso a la Estrategia de formación - investigación del Programa para la instalación de una dinámica de profundización de mayor envergadura, en lo relacionado con: a) la ampliación de los instrumentos de lectura de contexto, desde su orientación a la obtención de una información con la potencia necesaria, para la calidad de la argumentación y la explicación de las problemáticas ambientales y educativo-ambientales, planteadas por los actores CIDEA, en la fase anterior (preguntas e inquietudes - Fase II); y b) el redimensionamiento de los ejercicios de reflexión crítica que desde la estrategia, acompañan la formación de estos actores para la interpretación de sus interacciones en los espacios CIDEA.

Lo anterior permite a los actores CIDEA: a) la confirmación de sus “vacíos” en el conocimiento de las instituciones que representan y, en consecuencia, de sus necesidades de profundización para fortalecer una lectura de contexto orientada a la comprensión sistémica de sus dinámicas institucionales e interinstitucionales; b) la comprensión de la importancia de los ejercicios de “indagación”, propios de la estrategia formativa -CIDEA (componente investigativo interno), para el fortalecimiento y ampliación, de la participación y de la apropiación de conocimiento significativo para la interpretación de las relaciones que ellos instalan en sus espacios interinstitucionales e intersectoriales; y c) la identificación del concepto de RED y su entramado estratégico, como factor de sostenibilidad de los CIDEA. Estos últimos, entendidos como “mecanismos” de gestión de la educación ambiental (gestión sistémica).

Como se puede ver en el planteamiento anterior, la relación: *formación* (reflexión crítica) ↔ *investigación* (“indagación”), eje fundamental de la estrategia formativa -CIDEA implementada por el Programa de Educación Ambiental (MEN) en esta III fase del Proyecto, se fortalece conceptual, contextual y estratégicamente, permitiendo que los actores CIDEA:

- *Contextualicen*: la relación dialógica que se establece entre, el estudio externo (“investigación”), incorporado desde una problemática específica que los actores CIDEA²³⁸ identifican como asociada a sus *dificultades de relación interinstitucional*, y el componente investigativo propio de la estrategia formativa del Programa (“indagación” - investigación). Esto, atendiendo al papel relevante que dicha relación juega en: 1) el fortalecimiento de las estrategias y espacios metodológicos instalados desde la fase anterior (Evento 1), en el proceso formativo CIDEA; tales como, las Mesas de trabajo Departamentales, las Mesas de trabajo Subregionales y la Mesa de trabajo Nacional; y 2) la apropiación de conocimientos específicos por parte de los actores CIDEA, para la comprensión de sus dinámicas de relación y, la proyección de las mismas a la organización y funcionamiento de los espacios CIDEA (empoderamiento de la relación participación-apropiación).
- *Socialicen y retroalimenten*: en los espacios formativos previstos (Mesas de Trabajo Subregionales), en esta Fase III (Evento 2, Momento 1), sus experiencias de articulación entre los contenidos teórico conceptuales y la dinámica del trabajo participativo de los CIDEA (promovidas en el marco del proceso formativo CIDEA, presentes en: (1) los ejercicios de obtención de información en contexto, sobre la planificación y la gestión de la educación ambiental en sus propias instituciones (“indagación”), así como en la construcción de sus mapas de relaciones interinstitucionales: emergencia de las “redes” CIDEA (Estudio externo), y 2) la aplicación de los resultados de estos ejercicios, para la lectura crítica de: a) las relaciones interinstitucionales/intersectoriales que los actores CIDEA instalan en sus espacios de convergencia, y b) el estado de avance de sus planes de desarrollo educativo-ambiental en el marco de la Política de Educación Ambiental. (Relación participación ↔ apropiación).
- *Profundicen y proyecten*: El concepto de RED ubicado en este evento como eje fundamental de la estrategia de formación-investigación del Programa, los conceptos y visiones de región, territorio y desarrollo, como referentes teórico-conceptuales, y los conceptos de sistematización y transversalidad como referentes estratégicos (Mesa Nacional). Esto, desde el reconocimiento de la significación de los mismos, para su marco estratégico y proyectivo centrado en el fortalecimiento de:
 - a) las “Competencias y responsabilidades institucionales e interinstitucionales, en materia de Educación Ambiental”²³⁹; b) los “Planes, programas y proyectos de Educación Ambiental en la planeación y la planificación institucional, local y departamental”; c) el concepto de Gestión

²³⁸ Son los actores CIDEA quienes manifiestan inquietudes, con respecto a sus relaciones en los espacios interinstitucionales / intersectoriales. Ellas se confirman en plenarios y conclusiones de las mesas subregionales realizadas en esta Fase III, y se expresan a través de preguntas concretas de actores CIDEA, como son: ¿Hasta qué punto su interacción es indispensable para la fortaleza del CIDEA, o, para su debilidad?” (MEN y UNESCO, 2004j, p. 41). Base documental Programa de Educación Ambiental - MEN.

²³⁹ Tema que, como se vio en apartes anteriores de este documento, venía siendo explorado y abordado en las Fases anteriores del Proyecto “Incorporación de la dimensión ambiental en la Educación Básica, en zonas rurales y pequeño urbanas del país”, orientadas a la formación de los CIDEA, pero que mostraban aun necesidades de profundización contextual, conceptual y estratégica sobre el contenido técnico y las problemáticas asociadas a sus dinámicas intra, e interinstitucionales, así como a las de carácter intersectorial, propias de los retos que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental

y su relación con la Visión sistémica de la educación ambiental; y d) la “Formulación de los correspondientes planes de desarrollo, y e) la construcción de mapas de relaciones interinstitucionales”; los cuales se posicionan como los aspectos centrales de contextualización estratégica del tema y sus problemáticas para los CIDEA (interacciones-redes sociales).

Lo anterior muestra la contundencia que adquiere la estrategia formativa -CIDEA, en el Evento/hecho histórico 2, para los propósitos de fortalecimiento de la profundización del conocimiento y del carácter concluyente de sus espacios formativos -Mesa Nacional. Contundencia fundada en:

1. La ubicación del conocimiento, como: a) factor de calidad de la reflexión crítica de los actores CIDEA sobre su quehacer, y, movilizador de las maneras de ver e interpretar sus dinámicas de relación interinstitucional e intersectorial en los espacios - CIDEA, y b) factor estratégico para el desarrollo de las ideas de organización y funcionamiento de los mencionados espacios, y su proyección hacia la planeación y la gestión sistémica de la educación ambiental en el territorio.
2. el posicionamiento del concepto de red, como factor potenciador de las interacciones CIDEA: eje orientador de la planeación de la educación ambiental (inclusión en el desarrollo institucional y territorial) y movilizador de la calidad de las intervenciones de los CIDEA en sus ámbitos de acción local, departamental y regional (visión sistémica de la gestión).
3. El reconocimiento de la sistematización y la importancia de su potencial investigativo para que, a partir del ordenamiento y reconstrucción histórica de sus experiencias, los CIDEA puedan releer y descubrir las lógicas de sus procesos de interacción, y los factores políticos, técnicos, financieros, legales y otros, que han jugado un papel importante en ellos (historicidad (MEN y UNESCO, 2005b, p. 13).

La transversalidad en este Evento 2 (Fase III del *Proyecto matriz*) es entendida como un eje estratégico del proceso formativo CIDEA, que favorece la interacción de visiones, concepciones y formas de interpretar, problemáticas de carácter sistémico (complejidad; y a la vez, como mecanismo operativo importante en la definición de la estructura de los planes de Educación Ambiental (en elaboración por parte de los CIDEA), gracias a su papel en la ubicación de “[...] una visión de región, una concepción de territorio y un concepto de desarrollo, como ejes fundamentales para la organización y funcionamiento de los sistemas de gestión y planeación de la Educación Ambiental [...]” (MEN y UNESCO, 2005b, p. 62).

Destacamos aquí *la emergencia de la externalidad de la “investigación”*, como el resultado de la estrategia de formación-investigación CIDEA en este Evento 2/hecho histórico, dado su posicionamiento como factor asociado a las preguntas y preocupaciones que van surgiendo, por parte de los actores CIDEA, en el proceso formativo. Estas últimas, asociadas a problemáticas que para su resolución requieren mayores niveles de profundización. Razón por la cual, la externalidad de la investigación es considerada en este trabajo, como el acontecimiento clave, de este evento 2 (Momento 1) para la historicidad de los CIDEA y, para las pistas de lo que ya se venía perfilando, a través del desarrollo de las actividades formativas, para la configuración de la relación *Internalidad-externalidad* de la investigación. La cual consideramos fundamental para las transformaciones de la estrategia de formación-investigación CIDEA y del *Programa-MEN* (relación de performance).

Evento/ hecho histórico 2 (2003-2005) del Momento 1:

Consolidación del componente investigativo de la Estrategia de formación - investigación (CIDEA).

EMERGENCIA DE LA RELACIÓN:

*Internalidad ⇔ Externalidad
de la investigación*

Tomando como base los dos eventos: 1) Visibilización del componente investigativo: indagación, instalado al interior de la estrategia de formación-investigación del Programa-MEN²⁴⁰ y 2) Emergencia de la externalidad de la investigación²⁴¹, que configuran el Momento 1 de la historicidad de los CIDEA en Colombia, es importante destacar aquí, el surgimiento de un diálogo que se establece entre el ejercicio investigativo “*indagación*” (*internalidad*), que ha hecho presencia, desde sus inicios, al interior de la estrategia de formación-investigación CIDEA (Programa-MEN) y el *ejercicio de investigación* incorporado en la misma estrategia a través del Proyecto: “Las redes de la gestión ambiental: Una aproximación a la composición y estructura del sistema CIDEA en Colombia” (2004 - 2005): *externalidad de la investigación*.

El estudio se incorpora como complementario a la estrategia de formación-investigación (CIDEA) del Proyecto, a través de un Módulo de Trabajo²⁴² que lo ubica como eje de construcción de conocimiento y de reflexión para el reconocimiento, por parte de los actores CIDEA, de las condiciones de sus “dinámicas interactivas” instaladas en el escenario de su quehacer interinstitucional en la gestión de la educación ambiental. A partir de este módulo se construye un

²⁴⁰ La emergencia de la internalidad de la investigación, propia de la estrategia de formación-investigación CIDEA, se expresa en el Evento 1 (momento histórico 1), correspondiente a la Fase II del *Proyecto matriz (Programa-MEN)*.

²⁴¹ La emergencia de la externalidad de la estrategia CIDEA se expresa en el Evento 2 (Momento histórico 1), correspondiente a la Fase III del *Proyecto matriz (Programa-MEN)*.

²⁴² Ver documento Tercera Mesa de Trabajo Interinstitucional “Gestión Interinstitucional Red de relaciones del CIDEA” en base general - archivo de Excel.

instrumento de investigación que, desde la investigación consideramos significativo para el fortalecimiento de la participación y el empoderamiento de los actores CIDEA en el proceso. Dado que su construcción parte, no sólo de los objetivos propios del estudio: *exploración de las Redes de relaciones de los CIDEA*, sino de las intencionalidades formativas de la estrategia: *fortalecimiento de la gestión interinstitucional de la educación ambiental*, factor determinante para la consolidación del diálogo entre los dos eventos arriba mencionados.

Es en este contexto que la relación: *Internalidad-externalidad de la investigación*, se posiciona como el eje central de la apuesta formativa de este Momento-1, clave para la historicidad de los CIDEA, en razón a que, por un lado, la “*indagación*” realizada por los actores CIDEA sobre las dinámicas de las instituciones que representan —en sus espacios interinstitucionales— ha jugado de tiempo atrás un papel importante en la lectura de sus contextos y en la elaboración de un primer nivel de Reflexión de los mismos; y, por otro lado, *el estudio*, desde el tema específico que introduce: *las redes de gestión*, y el sistema estratégico que lo acompaña en sus desarrollos, empieza a profundizar y empoderar ese primer nivel de análisis e interpretación de las dinámicas de los CIDEA por parte de los actores que los conforman.

Desde nuestra reflexión, consideramos que la dinámica anterior se presenta en razón a que, la articulación del mencionado estudio, con las actividades propias de la estrategia de formación-investigación CIDEA, permite la ampliación de los instrumentos de indagación y, la producción de un nuevo conocimiento teórico-conceptual, pertinente a la resolución de las dificultades de comprensión de las relaciones interinstitucionales instaladas en los espacios CIDEA —problemática para la cual fue convocado—. Se inicia así un proceso que fortalece el componente investigativo de la estrategia, evidenciando la *Emergencia de la relación Internalidad-externalidad de la investigación*, como el acontecimiento de este Momento 1 de la historia de los CIDEA en Colombia.

El acontecimiento se configura, en razón a que en este momento hacen emergencia dos factores relevantes para la profundización de la relación formación-investigación que dinamiza la estrategia formativa CIDEA, promovida por el Programa (MEN) en el conocimiento específico de sus procesos de investigación a través de dos dimensiones: 1) una primera lectura de contexto, a través de la “*indagación*” y la reflexión crítica sobre la información obtenida de *primera mano* por los actores CIDEA, lectura del contexto institucional al cual representan y en el cual desarrollan sus acciones de gestión; y 2) una segunda lectura a través de instrumentos asociados a la estructura teórica del estudio, que incorpora conceptos esenciales para la comprensión de la complejidad de la problemática ambiental, desde sus retos para avanzar hacia la gestión sistémica de la educación ambiental.

En conclusión, el mencionado estudio se articula metodológicamente a la estrategia formativa, a través de un ejercicio de indagación directa sobre las experiencias concretas de interacción²⁴³ de los actores que conforman los doce (12) CIDEA, partícipes de esta tercera Fase del Proyecto, y desde los *propósitos formativos* de los mismos para: a) la identificación de las interacciones que establecen en el espacio CIDEA, desde la convergencia de la pluralidad de propósitos e intereses que ellos instalan; y b) el desarrollo de *capacidades de reflexión crítica*, indispensables en la comprensión de las redes que subyacen a sus propias dinámicas de interacción (institucional/organizacional) en el espacio CIDEA, así como de sus posibilidades de influir en el fortalecimiento y/o transformación de las mismas.

Aspectos referenciales para la relación: Internalidad-externalidad de la investigación en la estrategia de formación-investigación CIDEA

En este contexto es importante destacar el núcleo de conceptos “claves” para la historicidad de los comités en el país; incorporados, en este Momento histórico en el proceso formativo del *Programa-MEN* para los CIDEA, a través del eje internalidad-externalidad de la investigación. Lo anterior, teniendo en cuenta la relevancia de su rol en la profundización del conocimiento de la educación ambiental, la calidad de la argumentación y, el análisis e interpretación de los CIDEA, como espacios que comportan de manera subyacente, dinámicas asociadas a la gestión en red. Estas últimas, derivadas de diversas visiones, concepciones, intereses y formas de ver las realidades, propias de la pluralidad de contextos y de actores institucionales/organizacionales, que convergen en dichos espacios.

núcleo incluye los conceptos de: 1) red —base de interpretación de los CIDEA, desde la perspectiva de las redes de gestión—; 2) región, territorio y desarrollo, fundamentales para la lectura crítica del contexto, 3) sistematización y transversalidad, estratégicos en el proceso formativo y de proyección, y 4) gestión sistémica, base para la transformación de la cultura de la planeación institucional y territorial. En cuanto a los instrumentos construidos en el marco de la Estrategia de formación - investigación CIDEA, implementada por el Programa, es importante señalar aquí que en este momento convergen:

1. los que fueron pensados, desde el inicio de la instalación de la estrategia de formación-investigación, para la obtención de información sobre el contexto institucional de la educación ambiental, en el territorio (Internalidad), a saber: “Competencias y Responsabilidades institucionales en educación ambiental” e “incorporación del tema en la planeación institucional” (Planes, programas y proyectos de educación ambiental, y

²⁴³ Vale la pena recordar, aquí que son 4 grandes temas los que se ubican como el contexto fundamental para el posicionamiento de la reflexión crítica que se busca desarrollar a través del proceso formativo, en materia de RED y de sus proyecciones a la comprensión de las Redes Sociales CIDEA, y que por tanto son la fuente de significación de la estrategia formativa en este momento, en el marco de las intencionalidades de la Fase III (Descentralización)

2. los que se incluyen a través del estudio corto (Externalidad), a saber: el ‘sociograma’ y el análisis técnico de las redes sociales (ARS).

Los primeros instrumentos permitieron no solo, la implicación directa de los actores CIDEA en su aplicación y reflexión crítica, sino además, como se vio en párrafos precedentes, dieron lugar a la concepción posterior del estudio corto incluido en la estrategia, desde la “externalidad” de la investigación; y los segundos, se incorporan de manera dialógica, a la dinámica anterior, desde los propósitos de la estrategia para la profundización y fortalecimiento, conceptual, contextual y proyectivo, de la educación ambiental y las problemáticas objeto de formación para el quehacer de los actores que conforman dichos comités, en el marco de la Política de Educación Ambiental.

En este contexto el instrumento-sociograma²⁴⁴, incorporado en complementariedad a la estrategia de formación-investigación del *Programa*, y como parte de la configuración de su *eje: internalidad-externalidad*, juega aquí un doble rol cuando, por un lado, se articula al primer nivel de “análisis/interpretación” proveniente de la “indagación” y de la lectura crítica sobre el contexto institucional/organizacional, realizada por los actores que convergen en los espacios interinstitucionales e intersectoriales CIDEA; y por otro lado, funciona como herramienta para la ampliación y profundización del conocimiento, integrado a los ejercicios formativos de estos actores, para la comprensión del concepto de red y su proyección a la interpretación de las relaciones que ellos instalan en sus propios espacios de interacción.

En el marco anterior, el doble rol del mencionado instrumento, contribuye también a la construcción de un segundo nivel de análisis e interpretación, desde la incorporación de conocimiento especializado para la reflexión de los actores CIDEA, proveniente de la teoría sobre las “redes sociales”; lo cual incide en el desarrollo de un nivel explicativo de mayor profundidad para la comprensión, por parte de estos actores, de la *interconectividad* presente en sus relaciones, así como las implicaciones que tiene en las realidades construidas por ellos, atendiendo a los retos de la *gestión sistémica de la educación ambiental*. Aspectos de interés tanto para la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, como para los mismos CIDEA, en el marco de sus propósitos de transformación de los contextos socio-culturales, en los cuales se insertan (MEN y UNESCO, 2005c)²⁴⁵.

Destacamos de este proyecto la emergencia de algunos “elementos clave” para la interpretación de los CIDEA, como son: 1) a nivel contextual, su ubicación en el campo de lo sistémico social — pista para el fortalecimiento de la lectura del contexto local— por parte de los actores que los conforman y requerida para el conocimiento de sus realidades institucionales/organizacionales; 2) a nivel teórico-conceptual, la ubicación del *concepto de interconectividad*, en el ejercicio

²⁴⁴ Medio para determinar el grado en que los individuos son aceptados en un grupo, para descubrir las relaciones que existen entre estos individuos y para poner al descubierto la estructura del mismo grupo. (Northway) Tomado de “Dinámica de grupos y educación- Fundamentos y técnicas. Cirigliano - Villaverde. Humanistas, Buenos Aires 1990.

²⁴⁵ Proyecto: Formación-investigación. Las Redes de la gestión ambiental: Una aproximación a la composición y estructura del Sistema CIDEA de Colombia. Base documental del Programa de Educación Ambiental-MEN.

exploratorio, sobre la estructura y funcionamiento de estos comités, que se integra a la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*; y 3) a nivel estratégico, la aplicación de instrumentos de carácter sociológico (“sociograma”), relevantes para la exploración de problemáticas propias de los contextos sociales particulares como son, las asociadas al ambiente y la educación ambiental en el territorio.

De los resultados del proyecto surgen los mapas de relaciones de cada uno de los doce CIDEA (experiencia situada de la investigación), que participan en este Momento histórico, tanto en el proceso de formación-investigación del Programa (MEN), como en el mencionado Estudio. Estos mapas nos permitieron reconocer una interpretación teórica —Análisis de Redes Sociales (ARS) — de la estructura que muestra la interconectividad de las relaciones internas de cada uno de estos comités (informe Proyecto Fase III *Programa-MEN*. Base documental); y, a la vez, la trama que cada uno de ellos establecen desde la interconectividad, y que da lugar al mapa Nacional de relaciones CIDEA; a través del cual se expresan la complejidad y las fragilidades que ellos presentan desde su funcionamiento, en este momento histórico.

Como aspecto interesante para la investigación, surge aquí la necesidad de continuar abriendo espacios para la lectura de las experiencias CIDEA en Colombia, con el fin de avanzar en su sistematización. Esto, en la idea de continuar fortaleciendo los procesos de lectura crítica de las mismas, y, desde el interés de identificar en ellas aspectos importantes para su evolución y proyecciones en el territorio. Aspectos que serán presentados con mayor profundidad en el Capítulo VI: Momentos 2, 3 y 4 de la historicidad de los CIDEA.

5.4. Aspectos relevantes para la discusión

Cierre del Momento histórico - 1 (2000/2001-2005), clave para la historicidad de los comités: Consolidación de la estrategia de formación-investigación específica para los actores CIDEA en Colombia

Al cierre de este Momento, la emergencia de la relación: *Internalidad* ↔ *externalidad* de la investigación, se encuentra posicionada como parte fundamental de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* para los actores institucionales y no institucionales de la educación ambiental y su escenario CIDEA en Colombia; lo cual, desde nuestro punto de vista se convierte en un hecho histórico relevante para los procesos formativos en el campo de la educación ambiental; teniendo en cuenta sus implicaciones en la generación de una “plataforma de lanzamiento”, de nuevas condiciones para los propósitos formativos-investigativos del Programa (MEN) y, en proyección, las estrategias formativas que busquen incidir en el fortalecimiento de actores/agentes de transformación de las realidades de la educación y de la sociedad, desde sus apuestas de educación ambiental.

Desde nuestro punto de vista, esta relación incide en la ampliación de los espacios de formación y el desarrollo de los conocimientos de los actores CIDEA; lo cual, les permite leerse críticamente e interpretarse, desde marcos referenciales que buscan influir en: a) la calidad y profundidad de sus conocimientos, de su reflexión crítica, y de la producción de instrumentos técnico-políticos, b) el mejoramiento de las herramientas metodológicas y estratégicas de los actores, para la lectura crítica del territorio, c) el fortalecimiento de sus relaciones de interdependencia y de acción recíproca para el fortalecimiento de su espacio CIDEA, y d) la pertinencia de sus acciones colectivas para la toma de decisiones frente a las situaciones/problemas que buscan resolver en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Es en este Momento que surge entonces un hecho histórico clave para el fortalecimiento de los CIDEA, como es el posicionamiento de la relación *internalidad-externalidad* de la investigación, como eje sustancial del proceso de formación del *Programa-MEN*, con influencia directa en el redimensionamiento y la resignificación de su *Estrategia de formación-investigación*. Este hecho configura el acontecimiento más importante en la trayectoria del *Programa-MEN* y la historicidad de los CIDEA, dada la relevancia que tiene para la consolidación de la mencionada estrategia y su *orientación específica para los actores CIDEA en el país*, teniendo en cuenta sus propósitos, logros y alcances esperados en la formación de los actores que conforman estos Comités, para su quehacer en la *gestión integrada y compartida, de la educación ambiental* en el ámbito territorial del país.

HECHO HISTÓRICO:

Redimensionamiento y resignificación de la estrategia de formación-investigación del Programa (MEN).

La relación internalidad ↔ externalidad de la investigación: eje sustancial de la estrategia.

ACONTECIMIENTO:

La consolidación de la Estrategia de formación-investigación, específica para los CIDEA en Colombia:

base para la apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental – política pública

Este acontecimiento, desde la mirada de la investigación, se posiciona como el marco fundamental para la apropiación, de la Política de Educación Ambiental en los diferentes niveles y ámbitos del desarrollo local, es decir, el empoderamiento de los escenarios CIDEA y de los actores que los conforman, para la cualificación de su participación como agentes de transformación social; y, específicamente, de las realidades ambientales y educativas instaladas en sus contextos institucionales/organizacionales y territoriales.

5.4.1. Síntesis gráfica de la Estrategia de formación-investigación específica para los actores - CIDEA en Colombia

Presentamos aquí, la *estrategia* que surge como acontecimiento del Primer Momento de la historicidad de los Comités, y se consolida, de acuerdo con nuestra mirada de investigación, a través de los siguientes componentes estructurales: 1) un campo conceptual, centrado en la visión sistémica del ambiente, 2) un campo estratégico, 3) un campo relacional que presenta, dos dimensiones: la relación *formación-investigación* y la relación *participación-apropiación*; permeadas por las concepciones: pedagógico-didácticas, que sirven de base a la estructura técnico-académica y política de la estrategia, 4) un campo metodológico, y 5) un campo del conocimiento.

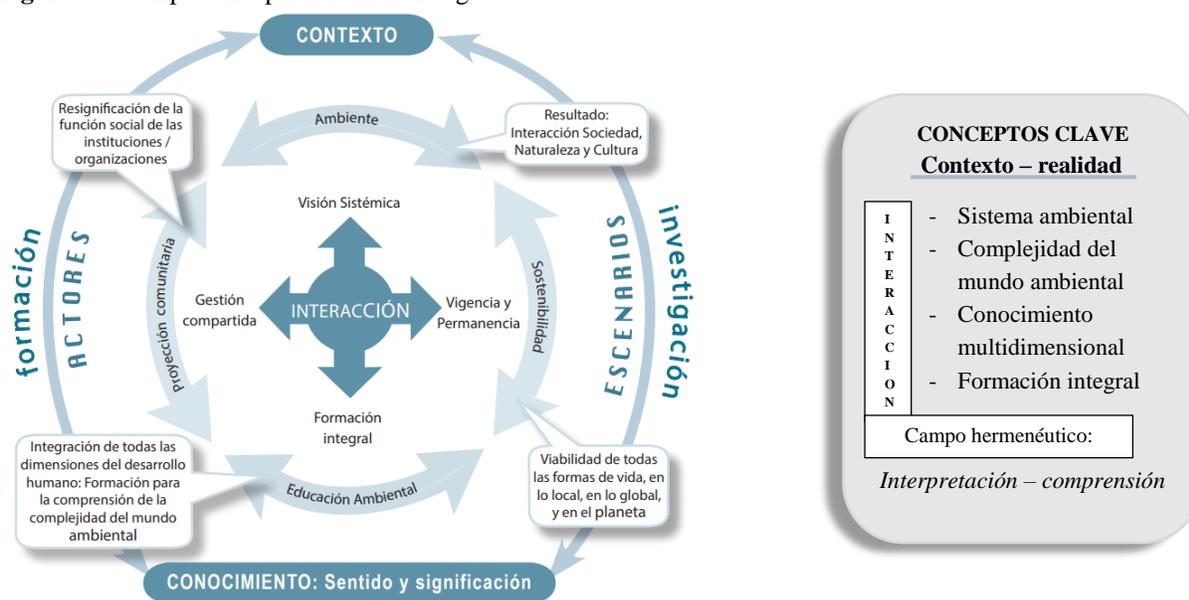
Esta estrategia es portadora *de un enfoque de corte constructivista*, ubicado como marco referencial para los retos de producción y apropiación de conocimiento significativo, que acompañan las actividades de formación conceptual y estratégica, de los actores que conforman los CIDEA, para el ejercicio de lectura de contexto, relacionada con: 1) sus desarrollos institucionales/organizacionales, 2) las dinámicas de gestión asociadas al desarrollo territorial y, 3) la reflexión crítica, requerida en la lectura de los avances, dificultades y posibilidades de proyección de esta estrategia en el ámbito local. Aspectos que consideramos esenciales para el posicionamiento de los actores, como agentes de cambio de las realidades educativas y ambientales, propias de sus contextos particulares; es en este sentido, que abordamos aquí, gráficamente, los componentes estructurales de la estrategia.

5.4.1.1. Campo conceptual

Este campo se configura a partir de la apuesta técnico-política y pedagógica, a través de la cual el *Programa-MEN* moviliza, desde su estrategia de *formación-investigación específica para los actores CIDEA*, un universo conceptual, una propuesta estratégica y una dinámica operativa, con una capacidad dialógica que, en interacción con el contexto territorial, le permite avanzar, hacia los cambios requeridos en la educación, en “lo ambiental”, y por ende, en la transformación de las concepciones y proyecciones asociadas al desarrollo local y regional.

Lo anterior, se contextualiza desde los propósitos de cambio profundo de la cultura ambiental del país, que representamos en la Figura 36 ilustrativa de este planteamiento como se puede ver a continuación en la página siguiente.

Figura 36. Campo conceptual de la Estrategia



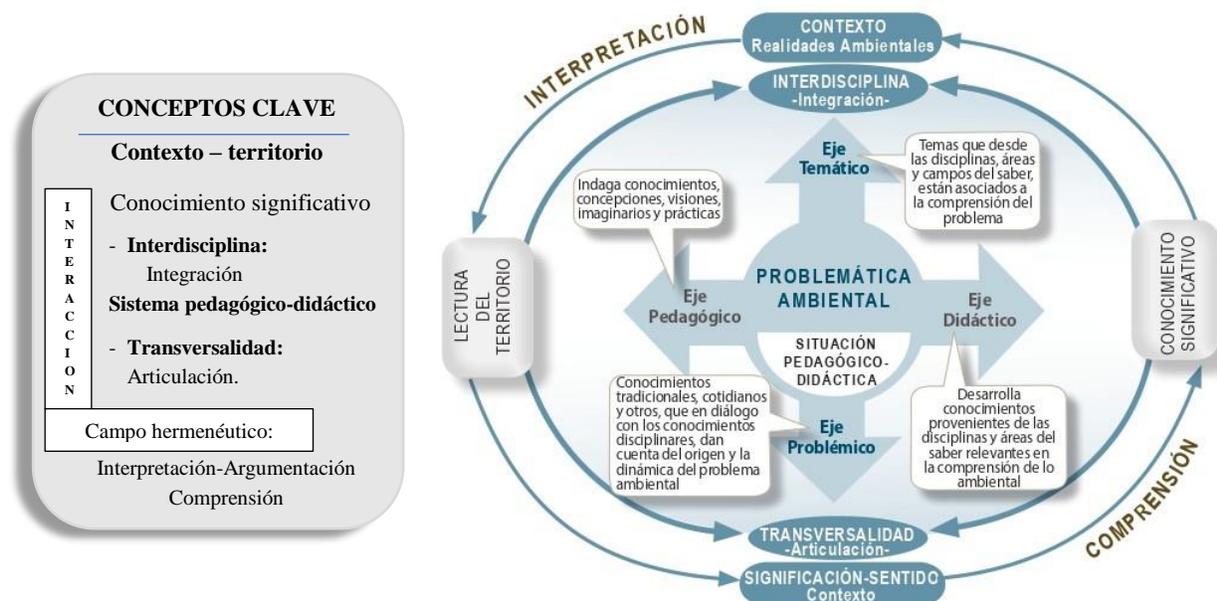
Fuente. Tomada del Programa de Educación del MEN: Aspectos conceptuales y estructurales que acompañan sus desarrollos estratégicos en el país (2012) y adaptada para la investigación. Base documental del Programa-MEN.

El universo conceptual de la estrategia, de acuerdo con los aspectos conceptuales y estructurales del *Programa-MEN*, consignados en su Documento Interno de Trabajo (2012), conduce a repensar los cuatro conceptos que han sido fundamentales para sus desarrollos, como son: 1) *el ambiente*, desde una visión sistémica que permite entenderlo como el resultado de la interacción sociedad, naturaleza y cultura; 2) *la educación ambiental*, desde una concepción de formación que integra todas las dimensiones del desarrollo humano en un proceso de conocimiento multidimensional, coherente con la comprensión de la complejidad de la problemática ambiental, 3) *la proyección comunitaria*, desde la ubicación de la función social: institucional/organizacional (CIDEA), como eje de resignificación de la cultura en su dimensión ambiental, y 4) *la sostenibilidad*, desde los retos de *vigencia, permanencia y viabilidad*, de los grupos humanos y de las diversas formas de vida con las que ellos interactúan local y globalmente en el planeta (MEN, 2012, p. 8-9).

5.4.1.2. Campo estratégico

Es de nuestro interés presentar aquí gráficamente, el sistema conceptual que soporta la base de la estrategia de formación-investigación del Programa-MEN para los actores CIDEA, y destacar en él, su enfoque pedagógico-didáctico que, de acuerdo con el documento interno de trabajo del Programa-MEN (MEN, 2012, p. 9), se funda en la construcción de conocimiento significativo para la comprensión de las realidades ambientales propias de la diversidad de contextos naturales y socioculturales existentes en el país, ver Figura 37.

Figura 37. Sistema conceptual, base de la Estrategia de formación-investigación.



Fuente: Tomada del Programa de Educación del MEN: Aspectos conceptuales y estructurales que acompañan sus desarrollos estratégicos en el país (2012) y adaptada para la investigación. Base documental del Programa-MEN.

Este sistema se desarrolla, con la participación de los actores -CIDEA, a través de una lectura crítica del territorio que: en *lo pedagógico*: indaga concepciones, visiones, imaginarios y prácticas (representaciones), e identifica en ellas obstáculos, dificultades y potencialidades, para los cambios de concepciones simplistas sobre problemas complejos, como son los del ambiente y el desarrollo; y en *lo didáctico* propone un trabajo de elaboración conceptual para: a) el abordaje de los conocimientos y saberes: científicos, tradicionales, cotidianos y otros, asociados a la temática/problemática ambiental, y b) la producción de herramientas orientadas hacia un conocimiento multidimensional pertinente al análisis, interpretación y comprensión de las realidades ambientales y educativas. Aquí, *la interdisciplina* y *la transversalidad*, como se verá más adelante, se ubican como ejes estratégicos para la integración y/o articulación de contenidos de las diversas áreas/ disciplinas y/o saberes, que convergen en la intervención formativa de estos actores.

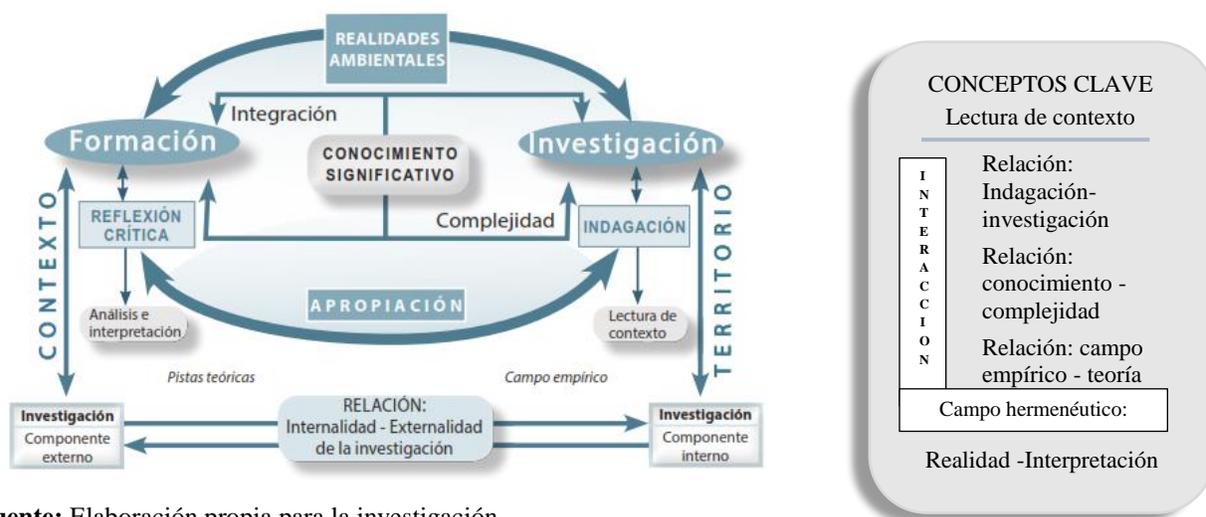
5.4.1.3. Campo relacional de la estrategia

La relación formación-investigación

La apuesta del Programa-MEN, específica para el fortalecimiento de los actores CIDEA, incorpora esta relación como base de su estrategia de formación-investigación; marco en el cual ella se posiciona como eje fundamental para la interacción de conocimientos, saberes y prácticas, requeridos para el reconocimiento y reflexión crítica sobre las situaciones y problemáticas ambientales particulares. Esto, se realiza a partir de un ejercicio permanente de intervención

(acción concreta/problema)-indagación (lectura de contexto *in situ*), que se instala en el campo empírico de la experiencia y que, desde las dinámicas de reflexión-acción que éste genera en los actores que conforman estos Comités, contribuye en sus cambios de razonamiento y su proyección hacia la comprensión de sus propios contextos ambientales, tal como se sintetiza en la Figura 38.

Figura 38. Relación formación-investigación, eje fundamental de la estrategia.



Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Los objetivos de consolidar esta relación, como eje fundamental de la formación de los actores-CIDEA, van más allá de la memorización de definiciones disciplinares, con poco poder explicativo para la interpretación de las realidades actuales, buscando sobrepasar las fronteras existentes entre: a) La educación formal, no formal e informal, b) los conocimientos científicos y los tradicionales, cotidianos y otros, y c) la cultura de la gestión sectorial y las prácticas de gestión interinstitucional e intersectorial. Esto, con el fin de avanzar en la definición de capacidades/competencias de los actores sociales y sectores del desarrollo, y, la creación de mecanismos de articulación de los procesos formativos en educación ambiental, “claves” para la sostenibilidad ambiental. (MEN, 2012, p. 9).

La relación participación-apropiación

Esta relación que hace presencia en el proceso formativo del *Programa-MEN* y, particularmente, en su estrategia formativa específica para los actores CIDEA, nos permite reconocer la importancia de la “inclusión” directa de los mismos, en la construcción de su propio proceso de formación a través de sus ejercicios permanentes de: *indagación*, obtención de información en contexto (de primera mano) y *de reflexión crítica* como aproximación a la apropiación de un conocimiento que los empodera, desde su significación y sentido, para la interpretación y comprensión de sus propias realidades ambientales, en el marco de sus apuestas de transformación social del territorio; lo cual, en consonancia con la postura de Escobar (2007) conlleva elementos importantes del concepto de

resistencia semiótica a la concepción y prácticas de la educación de la modernidad y su relación con las aproximaciones de un conocimiento pertinente al pensamiento complejo (p. 345).

Figura 39. Relación participación-apropiación, eje fundamental de la estrategia



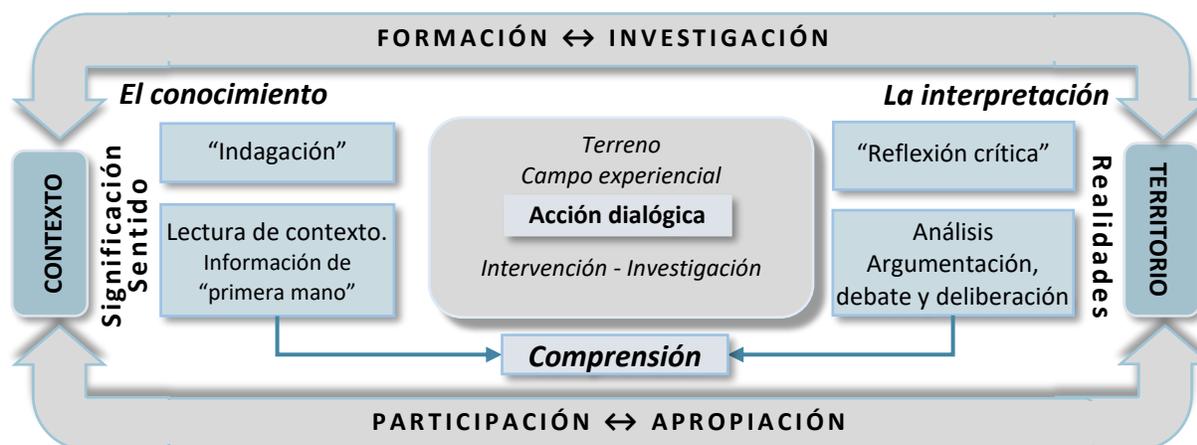
Fuente: Elaboración propia para la investigación.

En este contexto la relación retoma, tanto de las realidades educativas, como de las ambientales, elementos contextuales y estratégicos que le permiten al propio Programa MEN, ampliar y fortalecer su estrategia de formación-investigación —en materia de educación ambiental— de los actores/agentes CIDEA, a partir del sentido que cobra su diálogo permanente con el contexto sociocultural del territorio, para los propósitos de sostenibilidad de la Política de Educación Ambiental. Visualizamos aquí, una dinámica de “performance” que se expresa en la transformación que sucede, en simultaneidad, en el ámbito de la reflexión y la acción del Programa y de su estrategia; así como en el ámbito de los CIDEA, sus escenarios/espacios de proyección, y sus actores como agentes de transformación de las realidades ambientales locales, en el marco de su complejidad social.

5.4.1.4. *Campo metodológico*

La mencionada estrategia de formación-investigación del Programa-MEN para los actores CIDEA, ubica entonces, en su apuesta metodológica, el enfoque participativo, centrado en la profundización de la acción dialógica en el territorio; el cual está orientado a la incorporación de una aproximación sistémica, en todas las dinámicas de sus procesos formativos, acorde con las necesidades de interpretación de las realidades ambientales, teniendo en cuenta su complejidad en relación con los contextos en los que éstas se encuentran inmersas y entendiendo que los resultados de sus procesos de construcción de conocimiento, se deben fundamentalmente a las interacciones que se establecen entre los diversos individuos y colectivos que hacen parte de los sistemas técnico-políticos, a los cuales estos comités deben en gran parte su origen y trayectoria, Figura 40.

Figura 40. Enfoque metodológico de la Estrategia de Formación-investigación del Programa-MEN.



Fuente: Elaboración propia para los desarrollos de la investigación.

Este enfoque ubica la reflexión crítica, como un ejercicio relevante para el fortalecimiento de la concepción de investigación que acompaña el proceso formativo de los actores CIDEA; entendiendo el papel fundamental que ella juega en la lectura contextual de las realidades ambientales y educativas del territorio, y, la construcción individual y colectiva de argumentos válidos en los procesos de conocimiento, comprensión y toma de decisiones favorables a las necesidades de transformación social del territorio. Aspectos que consideramos centrales para el fortalecimiento del sentido y la significación de estas realidades para los mencionados actores, en sus contextos particulares, sin que pierdan de vista la situación global de los mismos.

Destacamos el énfasis del desarrollo metodológico de la estrategia, en el ejercicio permanente de análisis y síntesis: *lectura del contexto*, considerado indispensable para la formación de los actores de estos CIDEA, no solo en el tratamiento de la información institucional/ organizacional obtenida; sino también en el fortalecimiento de la relación dialógica existente, entre las representaciones de las realidades de los individuos y los colectivos, pertenecientes a una dinámica social particular. Lo anterior, influye en la calidad de la participación (inclusión) y, por ende, de la apropiación (empoderamiento) de su ciudadanía. Esta última, considerada, desde la investigación, esencial para la aprehensión y transformación de sus propias realidades y, por tanto, reconocida como factor de pertinencia del enfoque para los propósitos de la estrategia de formación-investigación de estos actores.

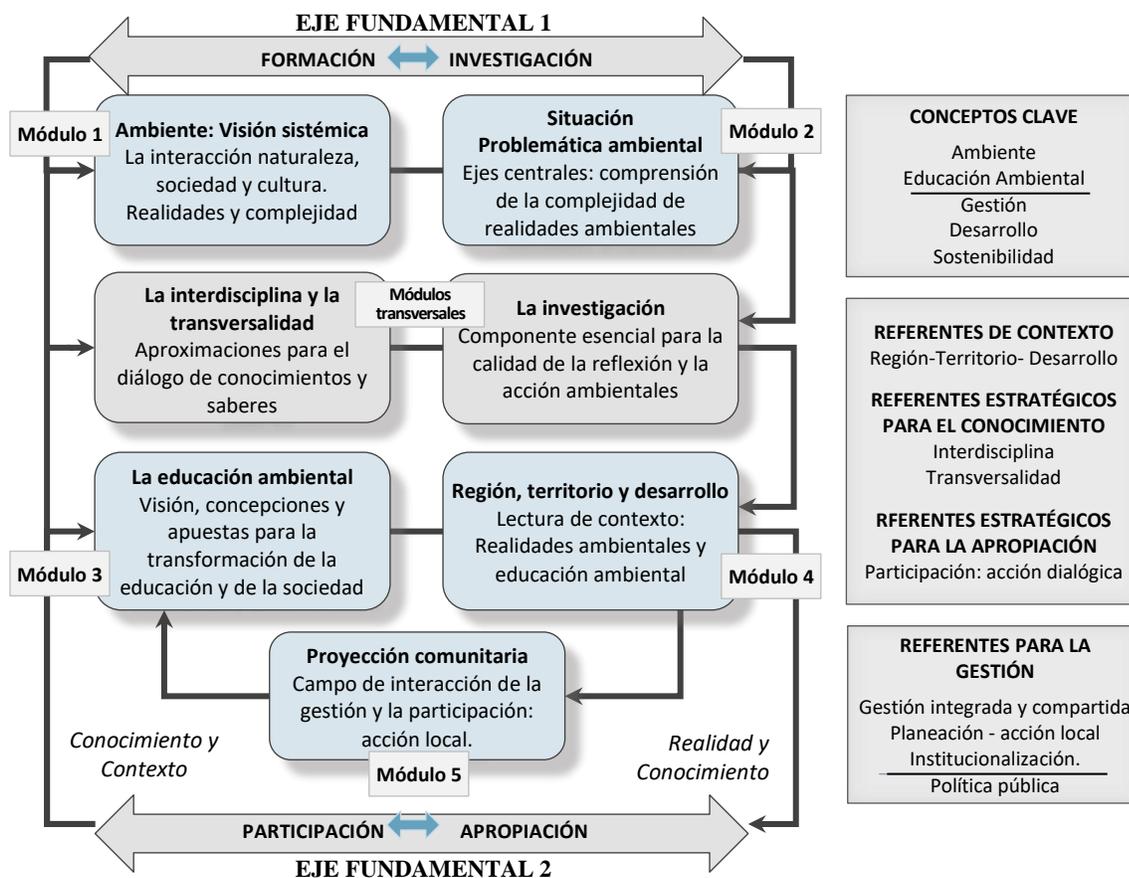
5.4.1.5. *Campo del conocimiento*

Los contenidos que hacen parte de cada uno de los cinco módulos que configuran este campo, en la estrategia de formación-investigación, conllevan las apuestas conceptual, estratégica y proyectiva, del proceso de formación del *Programa-MEN*; a través de las cuales incorporan las visiones, concepciones y enfoques de la dinámica sistémica, propia de la estrategia de formación-

investigación de los actores que conforman los CIDEA en el ámbito territorial del país; es decir, su campos conceptual, estratégico, relacional y metodológico, representados gráficamente en los apartes anteriores, y los inserta estratégicamente, en sus propósitos de construcción de capacidades dialógicas de los actores que convergen en los espacios/escenarios de interacción propios del quehacer de estos comités.

Las apuestas y reflexiones teórico-conceptuales, de las cuales son portadores los cinco Módulos de formación, se enmarcan en el sistema referencial (representado en esta figura) configurado a través de las acciones y reflexiones de la estrategia formativa de los actores CIDEA. Es este sistema el que pone en interacción los conocimientos, saberes y prácticas, en el terreno de concreción de la intervención de la mencionada estrategia en el ámbito local del territorio. Aquí, los conceptos de *contexto* y *realidad* juegan un papel sustancial en los propósitos de construcción de conocimiento significativo, para los cambios del razonamiento de estos actores y de sus formas de proyectarlo hacia la interpretación de las situaciones y los problemas ambientales en todas sus dimensiones: *conocimiento multidimensional*. Todo lo cual se presenta en la Figura 41.

Figura 41. Contenidos y estructura modular.



Fuente: Elaboración propia para los desarrollos de la investigación.

Es en este contexto que las dos relaciones: *formación-investigación*, y, *participación-apropiación* (Figuras 38 y 39), se ubican también como ejes esenciales de la configuración estructural de este campo de conocimiento. Estas relaciones juegan un papel relevante en la inclusión y posicionamiento de los actores CIDEA en “situación de conocimiento”, en el terreno concreto de la experiencia; razón por la cual ellas, desde nuestro punto de vista, se constituyen en factor de pertinencia para las necesidades de explicación, argumentación e interpretación de sus realidades, educativas y ambientales, desde la complejidad que les es inherente; y a la vez, promotoras del fortalecimiento de sus dinámicas de interacción en el quehacer de estos comités: *gestión integrada y compartida*.

Estas dinámicas, desde nuestro punto de vista, son indispensables para la reflexión crítica requerida por estos actores para la profundización y cualificación del conocimiento de sus realidades locales, en lo concerniente a la situación y las problemáticas ambientales, en las cuales se encuentran inmersos y desde las cuales es posible la búsqueda de alternativas de solución. Estas últimas, consideradas pertinentes para el fortalecimiento de su participación en la toma de decisiones, asociadas a los cambios de dichas realidades, atendiendo a los retos de la Política Nacional de Educación Ambiental.

Conceptos fundamentales para el desarrollo de los módulos que configuran el campo de conocimiento de la estrategia de formación-investigación del Programa-MEN

Los conceptos que se presentan a continuación fueron retomados para la investigación, desde los diferentes textos y materiales de trabajo del *Programa-MEN* que hacen parte de la “documentación densa y abundante, construida a lo largo de su historia, y que, en la actualidad, hace parte de su base documental (organizada en el marco de la presente Tesis). Ellos se encuentran referenciados y contextualizados, particularmente, en los retos de la estrategia, en torno a la exploración permanente del proceso formativo, en lo relacionado con la construcción contextual, conceptual y estratégica de la misma.

1. ***Carácter conceptual:*** El **conocimiento significativo**, entendido como aquél que se incorpora a través de la apropiación contextual, a los sistemas de realidad de los individuos y de los colectivos, enriqueciendo sus argumentaciones y ampliando sus explicaciones y sus formas de entender el mundo; así como las situaciones y problemas ambientales, con las que interactúa, y, desde las cuales proyecta sus acciones, en el marco de las apuestas de transformación de sus dinámicas naturales y socioculturales. (Torres-Carrasco, 2009).
2. ***Carácter estratégico.*** La **interdisciplina** y la **transversalidad**. La primera entendida, desde la aproximación conceptual de la investigación, como la integración/articulación de las diversas áreas y campos del conocimiento y de los diferentes saberes, en torno a un propósito común, que es la profundización sobre la comprensión de realidades ambientales concretas. Ella implica un ejercicio dialógico de visiones, representaciones, contenidos, conceptualizaciones,

métodos de razonamiento, y actitudes, que den paso a verdaderos sistemas de interpretación, desde la apertura de espacios para la indagación (contexto) y la reflexión crítica, por parte de los mencionados actores, orientadas a la construcción de explicaciones y argumentaciones que en el terreno de construcción de conocimiento significativo por excelencia, que es el problema, adquieran la flexibilidad requerida para su apropiación (Torres-Carrasco, 2009).

En el mismo contexto, desde nuestro punto de vista, **la transversalidad** debe ser comprendida como un concepto que involucra conocimientos, saberes, actores y escenarios, en una dinámica de construcción y transformación de contextos, desde diferentes niveles y aproximaciones. Para su comprensión, es importante recurrir a los aspectos epistemológicos que soportan su organización conceptual y cuyo elemento básico es la “interacción”. Esto implica una exploración de los marcos en los que se producen los conocimientos/ saberes, se configuran los sistemas de participación y apropiación, se producen y proyectan las políticas y las acciones orientadoras del desarrollo local y regional, y se dinamizan los diálogos de representaciones y de maneras de ver el mundo e interpretar la realidad: contextos naturales y socioculturales (Torres-Carrasco, 2005)

Avanzar hacia una concepción de **sostenibilidad**, en términos ambientales, implica una reflexión crítica sobre las dinámicas socioculturales y sus interacciones con las dinámicas naturales, ubicando como eje de la misma el concepto de *equidad* en todas sus dimensiones. Igualmente, implica posicionar los conceptos de vigencia y permanencia del ambiente, en términos de calidad, desde una concepción ética respetuosa de todas las formas de vida, y orientada a contribuir en la satisfacción de las necesidades propias de sus desarrollos, tanto en el presente, como en el futuro de la sociedad. Lo anterior con miras a buscar las transformaciones necesarias para los cambios que se requieren para una sociedad ética y responsable, con respecto a la sostenibilidad del ambiente. (Torres-Carrasco, 2002, p. 43)

Finalmente, se puede afirmar aquí, que la generación de espacios de debate y deliberación al interior de la experiencia situada, objeto de la investigación, en torno la ubicación de elementos conceptuales (gestión sistémica, interinstitucional e intersectorial) y metodológicos (transversalidad e interdisciplina), en el marco de la relación participación-apropiación y de sus posibilidades de proyección, para la institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial —local, departamental y regional—. desde el punto de vista de la investigación, eleva la calidad y el rigor de la reflexión crítica de los actores (delegados institucionales y otros), necesaria para la toma de decisiones autónomas, que a mediano y largo plazo, redundarán en beneficio, no solo de la sistematización de las propias experiencias sino también, en el de un posicionamiento más cualificado de la Educación Ambiental en los escenarios técnicos, políticos y pedagógicos, vinculados a sus procesos de institucionalización en el país.

Relación connatural de la Estrategia de formación-investigación con los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA

El acontecimiento de este Primer Momento histórico: *La consolidación de la Estrategia de formación-investigación, específica para los actores CIDEA en Colombia*, da lugar a la emergencia de la diversificación de la estrategia de *formación-investigación* del Programa MEN, desde sus intereses por la descentralización y autonomía de la educación ambiental, y para los propósitos de institucionalización de la misma, en el marco de la apuesta de la Política de educación ambiental en Colombia. Esta diversificación, a nuestra manera de ver, ha sido inducida por los desarrollos conceptuales y contextuales de la estrategia, asociados a la apropiación y el empoderamiento de la educación ambiental, por parte de los actores CIDEA a través de su participación en la gestión y la planeación del desarrollo territorial.

En el transcurso del desarrollo de la historicidad de estos comités, la formación de sus actores para el conocimiento significativo de sus realidades ambientales y educativas, así como para su reflexión crítica, en relación con la profundización de sus procesos de participación y apropiación de las mismas, desde nuestra mirada investigativa, han generado una serie de expectativas en los actores que los conforman. Estas últimas, como se puede ver en la Tabla 31, permiten identificar sus *necesidades formativas*, que dan lugar a su producción de propuestas y proyectos relevantes para fortalecer la educación ambiental en sus contextos particulares. Aspectos que se plantean a través de los momentos históricos 2, 3 y 4 de la etapa de Proyección del *Programa-MEN*, considerados “clave” para la historicidad de los CIDEA, y, por ende, para su caracterización (objeto de la investigación), lo cual presentaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo (VI).

CAPÍTULO VI.

LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN- INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA (MEN) Y SU RELACIÓN CON LA CARACTERIZACIÓN DE LOS CIDEA EN COLOMBIA

El presente capítulo está organizado en dos apartados, que hemos identificado desde la historicidad del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (en adelante *Programa-MEN*) y de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) —eje central de nuestra investigación— como relevantes para la descentralización del proceso de institucionalización de la educación ambiental (EA) y su influencia significativa en el fortalecimiento de la estrategia de formación-investigación en el ámbito territorial del país; marco fundamental para la caracterización de los CIDEA en Colombia (objeto de la tesis).

El primer apartado hace referencia a la estrategia de formación-investigación —específica para los CIDEA en Colombia— que surge como resultado de: 1) los propósitos de formación del *Programa-MEN* en su Etapa de Proyección (2000/2001-2012), para la apropiación de la educación ambiental, por parte de los actores que conforman estos Comités, y su institucionalización en el desarrollo territorial del país; y 2) las intencionalidades y retos de la Política de Educación Ambiental, orientados a la significación y el sentido de la EA para el nuevo proyecto de sociedad de la Constitución Política del país (1991).

Esta estrategia se consolida en el Momento 1 (2000/2001 -2005) de nuestra construcción histórica/historicidad (*Capítulo V*), como uno de los acontecimientos trascendentales del proceso de institucionalización de la EA en Colombia y, en consecuencia, como factor indispensable para la evolución contextual, conceptual y estratégica de estos Comités, y para el fortalecimiento de sus condiciones, *sine que non*, desde nuestra convicción, la concreción y apropiación de la Política de Educación Ambiental no hubiera tenido los alcances en los términos de sostenibilidad que hoy se registran en el territorio.

Este acontecimiento es el que, de acuerdo con nuestra investigación, abre la puerta para la profundización y proyección del proceso de descentralización y autonomía de la EA en el territorio, y desencadena una secuencialidad de eventos/hechos históricos que se configuran, dando lugar a los Momentos: 2 (2005-2008), 3 (2008-2010) y 4 (2010-2012) de esta historicidad; los cuales registran situaciones y fenómenos propios de la experiencia formativa de estos CIDEA en relación con sus contextos particulares, y, por ende, relevantes para la caracterización de los mismos, como se verá en el desarrollo de este primer apartado.

El segundo apartado presenta la estructura conceptual y estratégica del proceso de caracterización de los CIDEA, a través de la cual se realiza la sistematización de la información obtenida desde cada uno de los “momentos clave” presentes en la historicidad del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación-investigación, así como la de los propios CIDEA. Lo anterior en el marco de los propósitos de profundización e interpretación de las condiciones de estos Comités, para los retos que les imprime la Política Nacional de Educación Ambiental, en relación con la articulación e incorporación del tema en todas las dinámicas de la gestión y la planeación del desarrollo territorial.

Es de nuestro interés precisar que, es en el desarrollo de estos dos apartados que surgen los aspectos y/o elementos “clave” para la historicidad de estos Comités, y su posicionamiento como contexto fundamental para su interpretación y comprensión; así como, para el fortalecimiento del proceso de caracterización de los mismos (alcances de la tesis), tal como lo presentamos en los planteamientos centrales de cada uno de estos apartados.

6.1. Apartado 1: El fortalecimiento de la estrategia de formación-investigación (CIDEA), en el ámbito local del territorio

Desde nuestro punto de vista, los aspectos anteriormente planteados, abren la puerta para que la estrategia de formación-investigación —específica para los CIDEA— pueda instalarse con todos sus componentes conceptuales, contextuales y estratégicos, en el ámbito local del territorio, a través de la asociación con las instituciones/organizaciones gubernamentales y no gubernamentales locales; y, desde su marco dialógico, pueda interactuar directamente con la diversidad de realidades ambientales y educativas; y, particularmente con aquellas asociadas a la EA.

Es de nuestro interés destacar aquí, que la estrategia arriba mencionada, desde su entrada en contacto directo y permanente con el contexto del desarrollo local, inicia su proceso de empoderamiento en relación con la búsqueda de concreción de la Política de Educación Ambiental, partiendo de sus propósitos de formación de los actores que conforman los CIDEA en sus propios departamentos. Empoderamiento que se constituye en un factor determinante para la apropiación y proyecciones de esta Política en el territorio como una política pública; aspecto de interés para el objeto de nuestra investigación.

Emergen aquí los tres momentos históricos arriba señalados, como portadores de “información clave” para la interpretación del proceso de institucionalización de la educación ambiental, en el marco de su descentralización y autonomía territorial; y, en consecuencia, esenciales para la caracterización de estos Comités. Momentos que presentamos a continuación.

6.1.1. Momento 2. (2005-2008). Diversificación de la estrategia formación-investigación del Programa-MEN para los CIDEA, desde su inmersión en el contexto territorial y la relación con su caracterización

Desde el ejercicio de historicidad, es de nuestro interés destacar en este Momento, tres eventos/hechos históricos que surgen desde el contexto del desarrollo de la estrategia de formación-investigación, orientados al fortalecimiento de los actores CIDEA, a saber:

1. El *Evento 1/hecho histórico (2005-2007)*, registra la emergencia del proceso de profundización de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, implementado, desde el nivel nacional, para los actores CIDEA en el país; incluidos los que participan como delegados de cada uno de los doce (12) CIDEA departamentales²⁴⁶, vinculados a la experiencia objeto de la investigación.
2. *El Evento 2/hecho histórico (2005-2007/2008)*, muestra el surgimiento de proyectos específicos que se originan en el ámbito local del territorio, desde las necesidades de formación de los actores institucionales y no institucionales relacionados con la apropiación de la Política Nacional de Educación Ambiental y, particularmente, los actores CIDEA. Estos proyectos se desarrollan a través de la concertación entre: el *Programa-MEN* (estrategia de formación-investigación), y las universidades regionales, así como las entidades gubernamentales y no gubernamentales en los departamentos que hacen parte del proceso de institucionalización de la educación ambiental.

En este sentido, identificamos dos tipos de formación: 1) diplomados, de carácter intrainstitucional e interinstitucional, y 2) proyectos de carácter departamental y/o regional que, desde la investigación, reconocemos como estratégicos en razón a que ellos incorporan procesos de formación diferenciales, de acuerdo con las necesidades de los actores asociados a las diferentes estrategias de la Política de Educación Ambiental (CIDEA, PROCEDA y PRAE); entre los cuales destacamos los siguientes:

1. **Diplomado Educación Ambiental y contexto intrainstitucional: Estrategia transversal para la cualificación de la gestión ambiental de la Corporación Autónoma Regional CORPOBOYACA y su proyección al departamento de Boyacá.** (abril-septiembre 2005). Acuerdos entre la Corporación, el Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC (regional), con el apoyo de la Secretaría del Convenio Andrés Bello SECAB²⁴⁷, entidad de cooperación técnica internacional.

²⁴⁶ CIDEA de los departamentos de: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Córdoba, Guaviare, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca.

²⁴⁷ SECAB: Secretaría ejecutiva del Convenio Andrés Bello, establecido por algunos países de América Latina y España, y está orientado a la integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural. Es un organismo intergubernamental, con personería jurídica internacional, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá, el 31 de enero de 1970, sustituido en Madrid en 1990. (Convenio Andrés Bello, 2022).

Esta Corporación, como las 33 Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible que existen en Colombia (Asociación de Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible [ASOCARS], s.f.)²⁴⁸, hace parte del Sistema Nacional Ambiental -SINA (institucionalidad ambiental); marco desde el cual, es responsable de la contextualización de la política ambiental en el territorio y, por ende, de la definición del plan de gestión ambiental regional (PGAR). Ella, en este momento histórico, cumple un papel “clave” en la convocatoria para el mencionado diplomado, desde su rol como parte del CIDEA de Boyacá, y desde las condiciones favorables que este comité presenta para la articulación de las políticas nacionales y territoriales, en materia ambiental y de educación ambiental.

El desarrollo de este diplomado estuvo orientado a la formación de directivos, profesionales, técnicos y asesores, que hacen parte de la estructura de la Corporación y están relacionados con los programas y proyectos que llevan a concreción sus apuestas técnico-políticas para el desarrollo ambiental del territorio, con influencia directa en la incorporación transversal de la educación ambiental en su planeación y gestión (intrainstitucional). Este proceso, desde nuestro punto de vista, es de interés para los retos de la Política de Educación Ambiental, teniendo en cuenta la apertura de espacios de conocimiento para la calidad del tema, de los perfiles de los actores -CIDEA y la de su participación en la gestión sistémica de la educación ambiental.

Visto así, consideramos que todos estos aspectos juegan un papel importante en el fortalecimiento de las condiciones que, de acuerdo con su naturaleza, tienen los CIDEA para los procesos de apropiación y de concreción de la Política en el ámbito local/departamental y, por ende, relevantes para su caracterización (objeto de la tesis) y su relación con la de la estrategia de formación-investigación, eje del desarrollo del Diplomado.

2. **Diplomado Educación Ambiental y contexto interinstitucional: Estrategia transversal, para la cualificación de la gestión ambiental y su proyección, en el Departamento de Risaralda. (marzo a diciembre 2006).** Acuerdos: 1) Ministerio de Educación Nacional; 2) Secretaría de Educación departamental -SED; 3) Corporación Autónoma Regional de Risaralda -CARDER; 4) Gobernación de Risaralda; y 5) Universidad Tecnológica de Pereira -UTP (regional). Convenio 085 de 2005.

Aquí el comité -CIEAR se posiciona como gestor y partícipe del proceso formativo del Diplomado, desde sus propósitos de fortalecimiento del Plan Decenal de Educación Ambiental del departamento: *Educación para el Desarrollo Sostenible de Risaralda. Un proceso en construcción permanente (2005-2014)*. Esto, en el marco de los instrumentos

²⁴⁸ Documento. ASOCARS. Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible, CAR (s.f). <https://www.asocars.org/wp-content/uploads/2020/04/Historias-de-las-CARS.pdf>

técnico-políticos territoriales tales como, el Plan de Desarrollo Departamental (2004-2006), el Plan de Gestión Ambiental Regional (PGAR 2001-2011) y su Plan de Acción (2004-2006), y atendiendo a las Políticas Nacionales, educativa y ambiental (MEN, CARDER y Universidad Tecnológica de Pereira, 2005, p. 7).

Este diplomado, de acuerdo con su objetivo general²⁴⁹, centra su atención en un proceso formativo de carácter **interinstitucional**, orientado a profundizar los aspectos conceptuales y estratégicos, relevantes para la incorporación de la educación ambiental en los programas y proyectos que implementan los delegados de las instituciones gubernamentales, de las organizaciones no gubernamentales (ONG), de los grupos comunitarios, de los gremios, de la empresa privada, y otros, que hacen parte del Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental de Risaralda (CIEAR).

Lo anterior, nos permite afirmar que el mencionado proceso formativo es de gran interés no sólo para la formación de los actores que conforman este CIDEA, sino también, para el fortalecimiento, como escenario en el que convergen dichos actores para su quehacer en la gestión técnica y política de la educación ambiental en el territorio. Esto, dadas las condiciones del escenario para el ejercicio de construcción de los instrumentos técnico-políticos, base de la negociación y el establecimiento de acuerdos fundamentales para avanzar hacia la autonomía y la descentralización de la Política en el territorio. Razón por la cual, desde nuestro punto de vista, estos comités podrían llegar a ser los mecanismos de sostenibilidad de la educación Ambiental (ver informe final).

3. *Proyectos de carácter departamental/regional para el fortalecimiento de la educación ambiental en la planeación y la gestión del desarrollo territorial.*

Proyecto: Fortalecimiento de la educación ambiental en el departamento de Córdoba, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental. Carácter departamental/regional. (2005-2007). Acuerdos establecidos entre la Corporación Autónoma Regional de los Valles de los ríos Sinú y San Jorge -CVS y el Ministerio de Educación Nacional -MEN, con el apoyo de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello -SECAB. (Convenio 162 de 2005). Actor clave: Corporación Autónoma Regional de los Valles de los ríos Sinú y San Jorge -CVS, desde la intencionalidad de incorporar el desarrollo del proceso formativo en su desarrollo institucional.

A través de este proyecto se implementa un proceso de “capacitación-formación” sistemático y secuencial, orientado a: 1) la incorporación de la educación ambiental en las dinámicas de la gestión del desarrollo local y departamental, 2) la construcción de propuestas de participación comunitaria, y 3) la instalación de mecanismos de producción e intercambio de conocimientos, difusión y socialización de información pertinente para la

²⁴⁹ Documento: Diplomado. Educación ambiental y contexto institucional: Una estrategia transversal, para la cualificación de la gestión ambiental y su proyección, en el departamento de Risaralda. (2005, p. 7).

consolidación de la Educación Ambiental en el departamento de Córdoba (MEN y CVS, 2005, p.11).

Lo anterior, desde los propósitos de construcción de una cultura ambiental para la sostenibilidad de la diversidad natural y socio-cultural del ámbito regional del territorio cordobés (Planes de Gestión Ambiental Regional -PGAR y de Acción Trienal de la CVS) (MEN y CVS, 2005, p. 13), y las intencionalidades de la Política Nacional de Educación Ambiental para la institucionalización del tema en todos los ámbitos del desarrollo territorial del país. Tres (3) estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental se ubican como los ejes fundamentales para el desarrollo del proceso de formación, a saber:

1. *Fortalecimiento de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental - CIDEA* (MAVDT y MEN, 2003, p. 69): proceso de formación-investigación para los actores del CIDEA departamental y de los CIDEA de los diferentes municipios del departamento de Córdoba (MAVDT y MEN, 2003, p. 69).
2. *La dimensión ambiental en la educación no formal*. (MAVDT y MEN, 2003, p. 70). Proceso de formación a los actores involucrados en los Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental -PROCEDA.
3. *Formación de educadores y dinamizadores Ambientales*. (MAVDT y MEN, 2003, p. 72): 1) Proceso de formación-investigación para la Red de Proyectos Ambientales Escolares PRAE, y 2) instalación de la Mesa Departamental de formación de formadores en educación ambiental. Espacio de reflexión, debate y construcción de conocimiento.

La consolidación de la Mesa Departamental de formación de formadores en EA como un espacio de reflexión contextual, conceptual y proyectiva, para la definición de una *estrategia de formación en materia de educación ambiental*, pertinente a las necesidades del territorio cordobés, y orientadora de los lineamientos para la formación de todas las poblaciones asociadas a los diferentes ejes y líneas de acción del Plan Estratégico de Educación Ambiental del Departamento (MEN y CVS, 2005, p. 52).

Este Plan, en proceso de construcción por parte del CIDEA, como instrumento técnico-político para sus propósitos de intervención en la planeación y la gestión de la EA en el desarrollo institucional y territorial del Departamento, en el contexto de las políticas ambiental y educativa del departamento y de la Política Nacional de Educación Ambiental: pertinencia de la educación para su transformación, en el marco del desarrollo sostenible (MEN y CVS, 2005, p. 13).

El Evento 3/hecho histórico (2007-2008) surge aquí, desde la estrategia de formación-investigación de los actores CIDEA, la necesidad de sistematizar las experiencias de estos Comités y de avanzar en la obtención de la información requerida para la profundización de sus procesos de formación, teniendo en cuenta el reto que les asigna dicha Política. Es aquí donde el *Programa-*

MEN incluye en su estrategia el Proyecto²⁵⁰: *Fortalecimiento de la incorporación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local, en el marco de la política nacional de educación ambiental* (2006-2008), con el fin de explorar una propuesta de sistematización, congruente con las dinámicas de los CIDEA y sus implicaciones en la autonomía de la EA: desarrollo local y regional del país (Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI; Convenio MEN - Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el apoyo de la Universidad de Valencia - España, 2008, p. 9).

Es en este contexto que fueron seleccionados por el *Programa-MEN*, los CIDEA de los departamentos de Antioquia (Región cafetera) y Córdoba (costa atlántica), para su participación como equipo básico del Proyecto; en razón a que su perfil presenta elementos comunes, que favorecen no sólo la construcción histórica del proceso de consolidación de esta estrategia, sino también, la observación de factores específicos (políticos, técnicos, profesionales, personales, entre otros), que influyen en los comportamientos propios de sus realidades particulares, y que posibilitan o dificultan el establecimiento de estructuras organizacionales, interinstitucionales e intersectoriales, para su configuración como sistemas locales de gestión de la educación ambiental en el país, en el marco del SINA y del Sistema Educativo Nacional (MEN, AECI y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008, p. 28).

El proyecto estuvo orientado a: 1) la apertura de espacios de exploración de los componentes de un instrumento de “indagación”, pertinente a las necesidades del enfoque participativo de la estrategia de *formación-investigación*; teniendo en cuenta su aproximación sistémica y su adecuación a la lectura crítica del contexto, la interpretación, y la comprensión de las realidades de los CIDEA, y 2) la identificación de posibilidades de instalación de un diálogo interdisciplinario que, dada la complejidad del desarrollo de estos Comités, es requerido para el fortalecimiento de las dinámicas de reflexión-acción, desde las que ellos construyen su mundo y resignifican sus realidades: base de sus proyecciones, individuales y colectivas, en relación con el desarrollo local y nacional (MEN, AECI y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008, pp. 24-25).

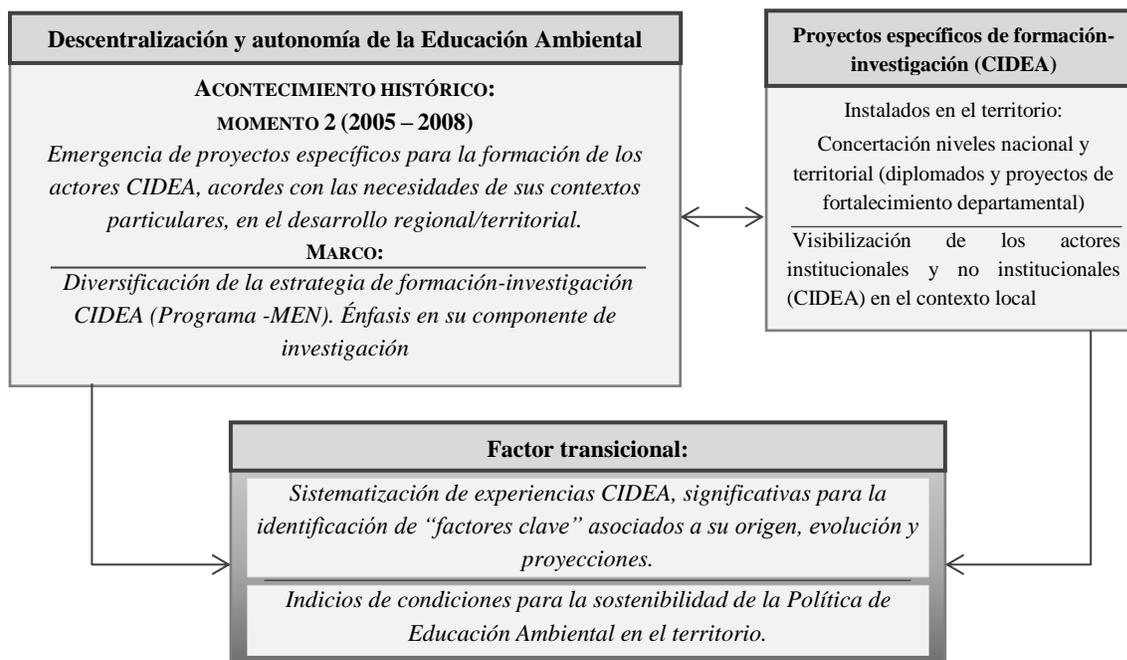
Este proyecto, desde nuestro punto de vista, se constituye en una herramienta fundamental, para la obtención de un instrumento adecuado a la construcción histórica de estos Comités. Esta última reconocida como eje fundamental para la lectura crítica de los desarrollos de la estrategia CIDEA —sistematización²⁵¹—, en el marco de las intencionalidades de fortalecimiento y consolidación de los mismos, dada la relevancia de su quehacer para la descentralización efectiva del tema en el

²⁵⁰ Este Proyecto es implementado por el Programa (MEN), en el marco de dos convenios: 1) Convenio establecido entre el Ministerio de Educación de Colombia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y 2) Convenio establecido entre la Universidad de Valencia, España y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

²⁵¹ La contribución de este proyecto es importante para el posicionamiento de la sistematización de los CIDEA como propuesta investigativa que, dada la confiabilidad, legitimidad y posibilidades de proyección de la información que produce, generada en el corazón del proceso de institucionalización de la educación ambiental, aporta resultados pertinentes a la adecuación e inserción de la Política de Educación Ambiental en el desarrollo local.

ámbito territorial del país (p. 23). Lo anterior, entendiendo que los resultados de sus procesos de construcción y proyección se deben esencialmente, a las interacciones que se establecen entre los diversos sistemas técnico-políticos, a los cuales las experiencias CIDEA, deben en gran parte su origen y trayectoria. (p.24).

Figura 42. Aspectos a destacar del Momento 2.



Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Los anteriores eventos contribuyen en el fortalecimiento de la formación de los actores CIDEA para la cualificación de sus reflexiones críticas y de sus acciones en los espacios/escenarios propios de su quehacer, en relación con sus dinámicas de *producción colectiva y de legitimación de los instrumentos técnico-políticos para la gestión de la educación ambiental*, y su incorporación en el desarrollo institucional y territorial de sus correspondientes departamentos. Este aspecto, de acuerdo con nuestra mirada investigativa, se posiciona como uno de los factores importantes para la caracterización de estos Comités (objeto específico de la tesis).

6.1.2. Momento 3. (2008-2010). Fortalecimiento de la Estrategia de formación-investigación CIDEA: autonomía de la educación ambiental en el territorio. Relación con la caracterización de los CIDEA

Este Momento desde nuestro punto de vista, registra tres eventos/hechos históricos “claves” para la interpretación de la historicidad de los CIDEA, en relación con los propósitos de la estrategia de formación-investigación que los acompaña para sus desarrollos institucionales/ organizacionales. Estos hechos emergen asociados a las intencionalidades de apropiación de la educación ambiental, por parte de los actores que conforman estos Comités, y de concreción de la

Política de Educación Ambiental para el fortalecimiento de su autonomía en el ámbito local de territorio; tal como lo presentamos a continuación:

1. El *Evento 1/hecho histórico (2008-2010/2011)*, registra la emergencia de las acciones de proyección del *Programa-MEN*, a las dinámicas locales de los departamentos que participan en el proceso formativo del nivel nacional, incluidos los doce que hacen parte de la experiencia situada (base de la investigación). Teniendo en cuenta, por un lado, los propósitos del *Programa* para el fortalecimiento conceptual (significación de la educación ambiental), de la diversidad de actores que conforman los CIDEA y que convergen en los espacios de formación-investigación de su estrategia; y, por otro lado, la relevancia de las condiciones de intervención de los mismos, para el empoderamiento de la Política en los contextos locales del territorio: *autonomía y descentralización*.
2. El *Evento 2/hecho histórico (2008-2009)*, surgen aquí los proyectos específicos diferenciales, promovidos por las entidades locales asociadas a la formación en educación ambiental en los contextos territoriales y acompañados por el *Programa-MEN*, a través de su estrategia de formación-investigación para los CIDEA. En este contexto, los conceptos de *región*²⁵², *territorio* y *desarrollo*, se ubican en el proceso formativo como ejes de la profundización del conocimiento para su contextualización, por parte de los actores de estos Comités, desde sus retos de incorporación de la EA en la planeación de las instituciones/organizaciones representadas por ellos, así como en los proyectos y programas de las políticas locales y regionales, ejemplo:

El proyecto: Fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en el área de jurisdicción de la Corporación Autónoma del Centro de Antioquia (Corantioquia)²⁵³, orientado a la formación de [...] un pensamiento ambiental en los actores institucionales, dinamizadores, individuos y comunidad en general [desde] los propósitos de la Política de Educación Ambiental, [del] Plan de Gestión Ambiental de la Corporación²⁵⁴ [...] y [del] perfil de Plan de Educación Ambiental del departamento (Corantioquia y MEN, 2009, p. 7). El cual es implementado por los actores CIDEA en el marco de la descentralización y la autonomía territorial de esta Política.

3. El *Evento 3/hecho histórico (2008-2010)* nos permite identificar la instalación del proyecto: “Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local” —Política de Educación Ambiental, MEN—

²⁵² El concepto de región establecido en la Constitución de 1991, hace referencia a modalidades de organización interdepartamental que pueden presentarse en dos ámbitos: i) como ordenación territorial que ubica la región como entidad territorial, y ii) como mecanismo de desarrollo económico y social (región administrativa y de planificación) (Consejo de Estado, Sala de consulta y servicio civil, Radicado: 11001-03-06-000-2010-00004-00-1983, p. 1)

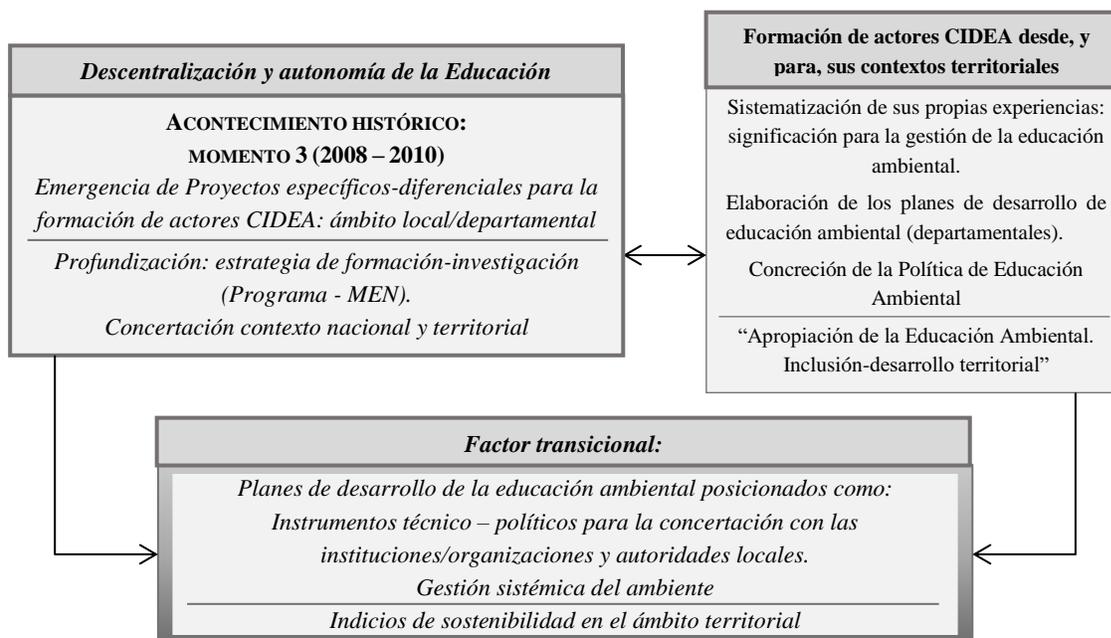
²⁵³ Las corporaciones autónomas regionales, de acuerdo con la Ley 99 de 1993 son: [...] entes corporativos de carácter público [...] dotados de autonomía administrativa y financiera [...] encargados por la ley de administrar, dentro del área de su jurisdicción, el medio ambiente y los recursos naturales renovables y propender por su desarrollo sostenible (p. 16).

²⁵⁴ Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia -CORANTIOQUIA. Plan de Gestión Ambiental Regional -PGAR. (2007 - 2019).

(UNESCO, 2008-2009), orientado a la formación de actores CIDEA, para la sistematización de sus experiencias de gestión de la educación ambiental. Para el desarrollo de este proyecto, el *Programa-MEN* convocó tres experiencias significativas para los avances de los CIDEA en los doce departamentos (experiencia situada de la investigación), a saber: los CIDEA de Córdoba (Región Caribe), Risaralda (Región Andina/Eje cafetero), y Norte de Santander (Región Andina/ Centro oriente).

En el marco de este proyecto, la sistematización se ubica como factor de pertinencia de los propósitos y alcances de estos Comités, en relación con: 1) el fortalecimiento del componente de investigación de la estrategia formativa del *Programa-MEN* para los CIDEA, asociado al concepto y prácticas de su experiencia en Colombia, y 2) el trabajo de los actores que los conforman, para su documentación, la reflexión crítica de sus acciones, y su influencia en la evolución de los mismos; aspectos orientados a la cualificación de la lectura crítica de las experiencias y, por ende, asociados al fortalecimiento de los actores CIDEA y de sus espacios-escenarios de reflexión y acción. Todo lo anterior, desde nuestra manera de ver, contribuye de manera importante en la caracterización de los CIDEA (objeto de la tesis), como lo veremos en el apartado 2.

Figura 43. Aspectos a destacar del Momento 3.



Fuente: Elaboración propia para la investigación.

A través de los eventos/hechos históricos que, en este momento, dieron lugar al desarrollo de las actividades de formación-investigación para los CIDEA (*Programa-MEN*), identificamos dos de sus propósitos, desarrollos y resultados, como relevantes para la consolidación de estos Comités, como son: 1) la profundización del conocimiento, ubicada como aspecto esencial para la contextualización de la educación ambiental —por parte de los actores CIDEA— en las dinámicas

del desarrollo local, teniendo en cuenta los retos de la Política para su incorporación en la planeación institucional y territorial; y 2) la sistematización de experiencias de gestión de la educación ambiental en el territorio. Consideramos estos dos aspectos como portadores de condiciones que contribuyen en la caracterización de los CIDEA, objeto de la investigación, y, a la vez, en los alcances de la misma, relacionados con la sostenibilidad de la educación ambiental.

6.1.3. Momento 4. (2010-2012). Expansión de la estrategia de formación-investigación CIDEA y su instalación efectiva en el territorio. Aspecto de interés para la caracterización de los CIDEA

Este Momento es portador de información, sobre los hechos que consideramos “claves” para la interpretación de la historicidad de los CIDEA, en relación con la estrategia de formación del *Programa-MEN* para los actores que los conforman, y la identificación de los aspectos asociados a su caracterización. Emergen aquí dos eventos que, a nuestra manera de ver, fortalecen la concreción y apropiación de la Política, así como la autonomía de estos Comités en sus contextos locales, para la descentralización de la EA en el territorio; los cuales presentamos a continuación:

Evento 1/hecho histórico (2010-2012): emergencia de los CIDEA, como espacios/escenarios pertinentes a una de las apuestas de sostenibilidad ambiental, como es: la “gestión integrada y compartida”, incluida en el Plan de Desarrollo *Prosperidad para todos (2010-2014)* como eje central del avance hacia la construcción social del territorio. Para este efecto, nosotros consideramos que, el posicionamiento de los actores CIDEA, como dinamizadores de la gestión de la educación ambiental y de su Política en los niveles locales y regionales (DNP, 2011, p. 586), incide directamente en el reconocimiento de la EA, como factor indispensable en la construcción de una cultura ambiental sostenible para el país.

En este contexto, el proceso de formación-investigación —específico para los actores CIDEA, *Programa-MEN*— se ubica como el marco de fundamentación de su experiencia de gestión de la educación ambiental; aspecto que consideramos esencial, tanto para la producción de sus correspondientes perfiles y/o planes, al igual que para sus acciones de institucionalización en el desarrollo territorial. Estos planes, son del interés de la investigación, entendiendo que ellos se configuran en este momento, como los instrumentos técnico-políticos pertinentes para la gestión local de la educación ambiental, en razón a que su construcción colectiva por parte de los actores CIDEA, da cuenta de las necesidades y propuestas de transformación de las realidades educativas y ambientales, propias de sus contextos particulares.

En este contexto, el *Programa-MEN* incorpora el Proyecto: “Consolidación de los CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de los planes de educación ambiental en el ámbito territorial” (Cooperación Internacional MEN-UNESCO. 2010-2011) en su estrategia de formación, como base de profundización de la lectura crítica de las experiencias CIDEA en materia de gestión. El cual retoma para sus desarrollos, los CIDEA de los departamentos de Córdoba, Norte

de Santander y Risaralda, dada su vinculación a la mencionada estrategia desde sus inicios, 1992-1996 (parte de la experiencia situada de la tesis) y su reconocimiento en el Momento Histórico 3 (2008-2010), como experiencias significativas para la educación ambiental en el territorio.

Los resultados del proyecto, concernientes a la formación específica de los actores CIDEA para su rol en la gestión sistémica de la EA y su inclusión en la planeación del desarrollo territorial, se sitúan en este momento, como el marco de ampliación del proceso de fortalecimiento de los mencionados CIDEA, para la producción de sus planes de educación ambiental, acordes con los contextos del desarrollo local, departamental y regional (MEN-UNESCO, 2011). Aquí, desde el objeto de la investigación, reconocemos la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, como un “factor clave” en la consolidación de estos planes, como instrumentos técnico-políticos para su concertación con las autoridades locales, en todos los niveles y escenarios de la gestión en el territorio.

Lo anterior nos permite identificar, como resultado de este proceso (ver informe), la emergencia en algunos de los doce departamentos, de tres tipos de instrumentos técnicos-políticos, como son: 1) perfiles de planes para la educación ambiental, 2) planes quinquenales (5 años) y/o decenales (10 años) y 3) estrategias y/o políticas de educación ambiental; mientras que otros proponen incorporar la educación ambiental en las acciones de los planes de desarrollo, ya existentes en sus departamentos y/o regiones. Estos instrumentos, avalados por las autoridades locales, legitiman, en su momento, el carácter estratégico de los CIDEA para la institucionalización del tema. Aspecto que destacamos como relevante para la autonomía y la descentralización de la educación ambiental en el país, de interés para la caracterización de los CIDEA (objeto de la tesis).

Evento 2 / hecho histórico (2011-2012): la construcción de la historicidad de este momento nos permite ver el surgimiento de la Expansión del *Programa-MEN*, en el marco de las políticas nacionales educativa y ambiental (2010-2014)²⁵⁵, desde la coincidencia de estas últimas con el enfoque territorial de la Política de Educación Ambiental y sus retos en el avance hacia una cultura ambiental sostenible para el país. Este evento tiene su origen en dos hechos históricos, como son: 1) la ampliación de cobertura del *Programa* y la de su estrategia de formación-investigación CIDEA en el territorio; y 2) la producción de instrumentos técnico-políticos para el fortalecimiento de la institucionalización de la EA. El primer hecho, conlleva las implicaciones estratégicas (a nivel nacional y territorial) que presentamos a continuación:

A nivel nacional, influye en la apertura del *Programa-MEN* a nuevos departamentos del país y la definición de sus proyectos diferenciales, para la instalación de la estrategia de formación-investigación en las dinámicas de gestión de los actores CIDEA en el territorio. Identificamos aquí,

²⁵⁵ La política educativa en este momento, de acuerdo con el Plan Sectorial de Educación 2010-2014, estuvo orientada a la ampliación de cobertura de una educación de calidad y el cierre de las brechas de inequidad desde lo territorial (MEN, s.f., p. 10); y la política ambiental, por su parte, estuvo enfocada en la dirección de la cartera ambiental en Colombia hacia la “Prosperidad Democrática”, que conforman la estrategia de crecimiento económico sostenible (Martínez Gualdrón, 2011).

un *Proyecto de introducción* (a 5 nuevos departamentos sin antecedentes formativos), un *Proyecto de expansión* (a 4 nuevos departamentos con conocimientos básicos) y un *Proyecto de profundización* (para los 12 departamentos base de la estrategia de formación-investigación) (MEN, 2012, p. 44). A *nivel territorial*, implica la ampliación de dicha estrategia, liderada en el ámbito local —por los actores CIDEA del nivel departamental— para la inclusión de los CIDEA municipales de cada uno de los doce departamentos, en el proceso de profundización de su formación en materia de EA.

En lo referente al segundo hecho histórico destacamos, *la producción de los instrumentos técnico-políticos*, que, desde nuestro punto de vista, se posicionan como base esencial y estratégica para la institucionalización de la educación ambiental *en los niveles nacional y territorial* del desarrollo; los cuales presentamos a continuación:

En el nivel nacional: 1) la Ley 1549 de 2012 “Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental para su incorporación efectiva en el desarrollo territorial” [...] fortalecimiento de estrategias y mecanismos de mayor impacto para su sostenibilidad en el territorio [...]. (Congreso de la República, 2012, p. 6). y, 2) la Agenda intersectorial de educación ambiental y comunicación (2010-2014)²⁵⁶ orientada a la consolidación de la educación ambiental y la comunicación, inscritas en las políticas nacionales: ambiental, educativa y de comunicación; y, particularmente, en la Política de Educación Ambiental -SINA (MEN, 2011, p. 3), en la vía de avanzar hacia una cultura ambiental sostenible para Colombia.

Nos parece importante precisar aquí, que en este momento (2010-2012), de acuerdo con la documentación histórica, base de nuestra investigación, las acciones del *Programa-MEN* para la institucionalización de la EA se extienden tres años (2012-2015) más allá del periodo seleccionado por la tesis para la historicidad y caracterización de los CIDEA (2001/2002-2012); y que, durante esos tres años, el *Programa-MEN* continúa realizando actividades en el territorio, en el marco de sus acuerdos intersectoriales. Es en este contexto que emerge un nuevo instrumento político, como es la Alianza Nacional: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS) - Ministerio de Educación (MEN). Acuerdo No. 407 del 08 de julio de 2015. Alianza que, desde nuestro punto de vista, se posiciona como indicativa para la realización de acciones conjuntas, orientadoras del “sentido y la significación de la Política [...], para su apropiación y desarrollo autónomo en el país” (p. 3).

Visto así, desde la investigación, consideramos que la Alianza se configura aquí, en un hito histórico para el proceso de institucionalización de la EA en Colombia; desde sus apuestas de articulación efectiva de los niveles nacional y territorial y la consolidación de la Política. A nuestra manera de ver, ella conjuga sus intereses con los de la agenda intersectorial (2010-2014), desde

²⁵⁶ Esta Agenda, para su construcción, convocó en su momento, a las autoridades técnicas y políticas de los diferentes sectores del desarrollo del país, firmada por los trece ministros que conformaban el gabinete del Gobierno Nacional: 2010-2014.

los principios de “participación” (derechos colectivos y del ambiente) y de “sostenibilidad ambiental” (equidad: generaciones presentes y futuras), así como la ubicación de la formación ciudadana, como eje de la “convivencia pacífica” (MEN, 2011, p. 1). Aspectos que contribuyen en su ubicación como factor esencial de la movilización de voluntades técnico-políticas, para la descentralización efectiva de la Política: sostenibilidad de la EA en el territorio (alcances de la tesis).

Derivado de lo anterior, *en el nivel territorial*, se actualizan y visibilizan nuevos instrumentos técnico-políticos, contextualizados y en proceso de apropiación, de acuerdo con las necesidades de gestión sistémica y de planeación de la educación ambiental en el desarrollo territorial; los cuales nos permiten observar que los perfiles y/o planes de educación ambiental, definidos en los Momentos históricos 2 y 3 (arriba planteados), por los diferentes CIDEA, con el acompañamiento de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, se consolidan y se proyectan a través de tres tipos de instrumentos ubicados institucional, interinstitucional e intersectorialmente, en sus contextos particulares; los cuales presentamos a continuación:

1. *Políticas públicas de educación ambiental*, en 4 departamentos: Antioquia, Política de Educación Ambiental (2017); Córdoba (2021-2030), Nariño (2022-2032): Política Pública de Educación Ambiental y Caldas: Política pública de educación ecológico ambiental (2020-2030).
2. *Planes decenales de educación ambiental*, en 7 departamentos: departamentos de Boyacá (2016-2026), Cauca (2018), Risaralda (2019-2029), Quindío (2022-2032): Plan Decenal de Educación Ambiental (en proyección); Guaviare - San José del Guaviare (2016-2027): Plan Municipal de Educación Ambiental; Norte de Santander (2016-2026), Valle del Cauca (2015): Plan Departamental de Educación Ambiental.
3. *Programa de educación ambiental*, en el departamento Bolívar: Programa Investigación, Educación y Cultura Ambiental (2020-2023). Hace parte del Plan de Desarrollo del Distrito Turístico de Cartagena.

Los anteriores instrumentos juegan un papel importante en el periodo de extensión de este momento histórico (2013-2015) para la legitimación de la experiencia de institucionalización del tema en el país, y se sitúan como factores que favorecen su sostenibilidad en el territorio. Lo cual, consideramos de interés para la investigación, dada su influencia en: 1) el fortalecimiento de las condiciones de los actores que conforman los CIDEA y de sus espacios —interinstitucionales e intersectoriales— para la contextualización y la concreción local de la Política, y 2) el reconocimiento del *Programa-MEN*, como un proceso de formación (situado en contexto) pertinente a los retos estratégicos de los CIDEA. Este proceso, centrado en la consolidación de los perfiles de sus actores, para su quehacer como agentes de cambio de las realidades de la educación y del ambiente, en sus contextos particulares.

En este momento histórico, desde los propósitos de ampliación de cobertura, el *Programa-MEN* logra como resultados: 1) 21 departamentos vinculados a su proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, que constituyen el 66% del total de los departamentos que conforman el territorio nacional; y 2) el posicionamiento de su estrategia como el marco de formación pertinente, para el rol de los actores CIDEA en la consolidación de los instrumentos técnico-políticos, incorporación efectiva de la EA en la gestión y la planeación del desarrollo a nivel territorial y nacional.

Es en el marco de los alcances y proyecciones de la investigación, que hemos identificado algunos elementos clave, que sirven de base para los cambios sustanciales ocurridos en este momento histórico, tanto en el *Programa-MEN*, como en su estrategia de formación-investigación; y, en consecuencia, para los cambios ocurridos en el Proyecto matriz²⁵⁷ que, desde sus orígenes, sirve de marco al *Programa-MEN*, para la gestión estratégica y financiera para el desarrollo de las cuatro fases (Tabla 21. Trayectoria histórica de la Estrategia de formación-investigación de los CIDEA, p. 315), que han hecho posible la implementación de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, específica para los actores CIDEA en el territorio.

Finalmente, es de nuestro interés destacar, dos cambios fundamentales para la trayectoria del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación-investigación, así como la del *Proyecto matriz*, arriba mencionado. Cambios que, en este momento histórico, surgen como *hallazgos* de nuestro proceso de investigación y que enunciamos a continuación:

1. *La emergencia de una nueva etapa del Programa de Educación Ambiental (MEN)* que, de acuerdo con la información obtenida para su historicidad, tiene su origen en **su ampliación de cobertura** a la diversidad de contextos naturales y socioculturales de los ámbitos locales, departamentales y regionales del país. Aspecto que trae como consecuencia la ampliación del radio de acción del *Programa*, así como la del espectro de actores que convergen en los espacios y procesos de su estrategia de formación-investigación, específica para los actores CIDEA en el territorio. Los anteriores aspectos, desde nuestro punto de vista, se ubican como factores transicionales entre la tercera etapa del *Programa-MEN: Proyección*, y la nueva etapa que, de acuerdo con estas condiciones, nosotros hemos la denominado como *Etapa de Expansión*.

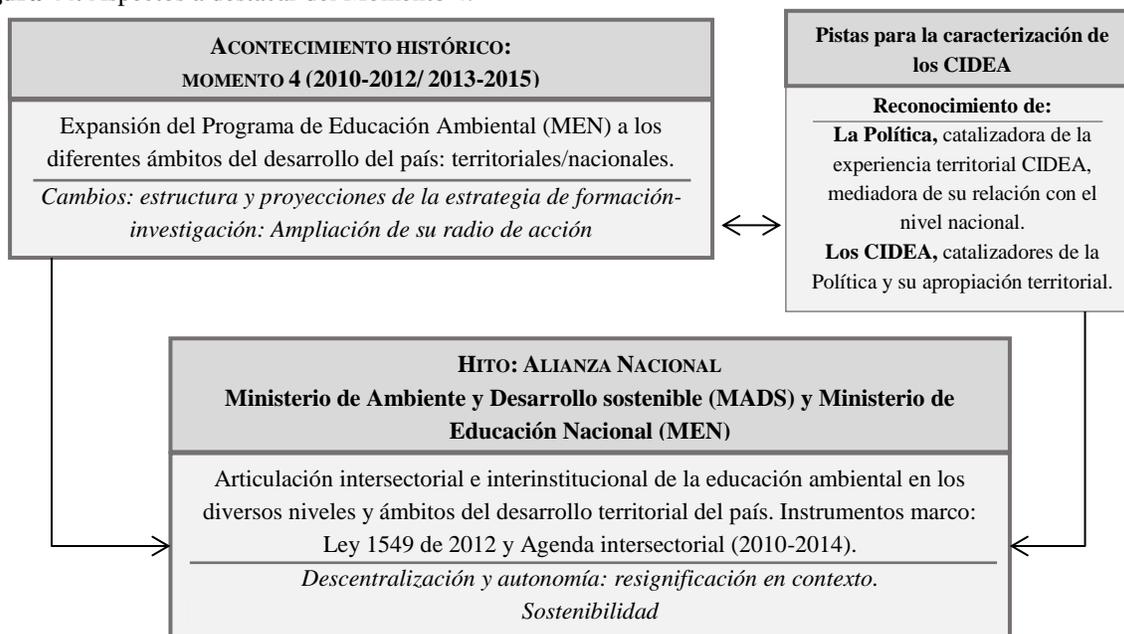
Esto nos permite ubicar el concepto de expansión que, como se vio en párrafos anteriores, tomamos como base para la denominación de esta nueva etapa, para su definición como la cuarta etapa del *Programa*, cuyos inicios, de acuerdo con su historicidad, en este momento histórico se ubican en el periodo transicional 2013-2015 (que va más allá del periodo seleccionado para el objeto de la investigación).

²⁵⁷ Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, áreas rurales y pequeño urbanas del país” (1996). Incluido en la Base Documental del Programa-MEN (Ver Anexo 3).

2. En el contexto anterior, se ubica, además, como hallazgo, el tránsito del *Proyecto matriz*, de su Fase IV, hacia una nueva Fase V que, desde la estrategia de formación-investigación, abre las puertas a la construcción de nuevas miradas de gestión técnica y financiera en el territorio. Consideramos que estos hallazgos presentan los cambios fundamentales, desde dos aristas, a saber, la sostenibilidad de la experiencia de institucionalización: empoderamiento de la educación ambiental y, la concreción de la Política de Educación Ambiental y su apropiación por parte de los CIDEA, reconocidos como actores técnico-políticos, y desde nuestra mirada, catalizadores de la Política en el territorio.

Para finalizar este momento, nos parece importante destacar aquí, el rol de la Alianza, como el instrumento esencial para la articulación intersectorial e interinstitucional de la educación ambiental en los diversos niveles y ámbitos del desarrollo territorial (transversalidad). Pues ella, desde nuestro punto de vista, dadas sus capacidades para poner en relación los dos instrumentos arriba mencionados: Ley 1549 de 2012 y Agenda Intersectorial 2010-2014, en el marco de un efecto de triangulación que, desde nuestra mirada, la empodera y configura como el detonante de la dinámica de descentralización y autonomía de las acciones, procesos y propuestas estratégicas de la EA, fundamentales para la concreción y apropiación de la Política en el ámbito local/departamental, y sus proyecciones hacia la institucionalización efectiva en el territorio.

Figura 44. Aspectos a destacar del Momento 4.



Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Cada uno de los cuatro momentos históricos que hemos planteado en este aparte, desde nuestra interpretación, son portadores de aspectos “clave” para la caracterización de los CIDEA (objeto de la tesis) y los alcances de la investigación, teniendo en cuenta que ellos están orientados a favorecer el fortalecimiento de la sostenibilidad y la expansión del proceso de apropiación de la

Política por parte de los actores que conforman estos Comités (ver p. 57 de este documento). En el mismo sentido, cada uno de estos momentos, a través de la historicidad, nos han permitido identificar aspectos que nos señalan algunas pistas para afirmar que los CIDEA constituyen la estrategia que presenta las condiciones contextuales, conceptuales y estratégicas requeridas para adelantar el proceso de incorporación efectiva de la educación ambiental en el territorio.

Lo anterior, teniendo en cuenta las condiciones de intervención de los mismos para la concreción y empoderamiento de la Política de Educación Ambiental, en los contextos locales, así como su inclusión en la gestión y la planeación territorial —*autonomía y descentralización*. Aspectos que veremos reflejados en el siguiente apartado.

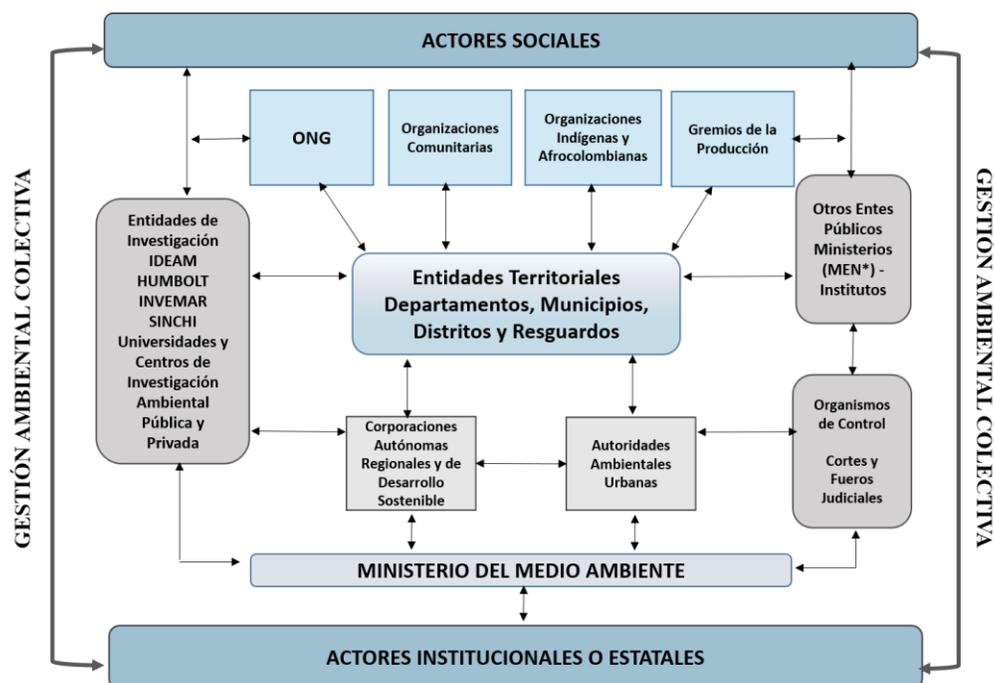
6.2. Apartado 2. Profundización y sistematización de la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA en Colombia

6.2.1. Contexto general: El sistema Nacional Ambiental (SINA) y el Sistema de Educación Nacional: referentes para las definiciones políticas y estratégicas de la educación ambiental

Desde el punto de vista de lo ambiental, se destaca aquí un acontecimiento trascendental para su posicionamiento en la nueva visión de país, de la Constitución de 1991, cuando ella lo ubica en su Título II, Capítulo 3: *Derechos Colectivos y del Ambiente*. El ambiente se posiciona aquí, como eje fundamental de los derechos de tercera generación, y su garantía, es responsabilidad del Estado y de la sociedad en su conjunto. El reconocimiento de estos derechos dio lugar a la posibilidad del acercamiento entre el Estado y la sociedad civil, en todos los espacios y ámbitos de la toma de decisiones; aspecto que consideramos como un acontecimiento importante para el desarrollo de las nuevas políticas ambientales en el país, y sus procesos de institucionalización. Caso particular de la Política Nacional Educación Ambiental.

Lo anterior, desde nuestro punto de vista, significó un paso definitivo para el origen de la política ambiental en Colombia (Ley 99 de 1993), la cual, en su momento, ubicó como elemento central, la creación del Sistema Nacional Ambiental (SINA), que se representa aquí, a través de la Figura 45:

Figura 45. El Sistema Nacional Ambiental (SINA): Componentes fundamentales.



Fuente: Adaptado de MMA y CVC (2002). Las voces del SINA.

Como se puede observar en la Figura 45, el SINA en su momento, para su funcionamiento, es coordinado por el naciente Ministerio del Medio Ambiente (1993), y es entendido como el conjunto organizado de acciones de gestión ambiental que se realizan en el país y que implica su comprensión, más como un “sistema de acciones” que como un “sistema de entidades”. Así, se consideran como integrantes del SINA:

[...] todos aquellos actores estatales, sociales o gremiales, que realizan alguna actividad significativa que contribuya al manejo ambiental sostenible del país. [...] En el caso de la sociedad civil, la condición para hacer parte del SINA es que se trate de organizaciones y no de individuos [...] Precisamente, la propuesta política del SINA radica en su naturaleza plural, histórica y transgeneracional: Somos SINA todos los colombianos interesados en construir democracia, descentralización y participación ciudadana, en torno a la causa común de lograr la paz entre los colombianos y entre éstos y la naturaleza. (Ministerio de Ambiente y Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca [CVC], 2002, p. 46).

En cuanto a la educación se refiere, la Ley 115 de 1994 realiza, en el mismo periodo, una reforma profunda al Sistema Educativo Nacional, que da lugar a una estructura conformada por cuatro grandes niveles a saber: educación preescolar, educación básica, educación media y educación superior; cuya administración, a nivel nacional, queda bajo la responsabilidad del “Ministerio de Educación Nacional y sus organismos adscritos y vinculados” (Decreto 088 de 2000, Art. 2). A nivel territorial, la administración de la educación se organiza, de manera descentralizada, bajo la

responsabilidad de las Secretarías de Educación de los 32 departamentos que conforman el territorio nacional.

En el marco de lo anterior, destacamos un elemento importante para el futuro de la Educación Ambiental, derivado de la Constitución de 1991, así: mientras el SINA es una creación de la Ley 99 de 1993, como un sistema abierto, interinstitucional e intersectorial; la educación en Colombia experimenta, a partir de la mencionada Ley, una reforma importante en su estructura, pero mantiene su naturaleza como un sistema cerrado, altamente sectorial. Como bien se planteó en el Capítulo I, en esta reforma se incorpora la educación ambiental en sus fines, objetivos y estrategias, como eje transversal del currículo de la educación básica y media, ubicado como un componente novedoso de la política educativa.

Desde estas circunstancias se origina la convergencia de estos dos sistemas, en el marco de la cual se establecen los acuerdos trascendentales entre las dos políticas ambiental y educativa, para el posicionamiento de la educación ambiental (EA) en cada una de ellas, y, a la vez, en los diferentes niveles y ámbitos del desarrollo territorial del país.

6.2.1.1. La convergencia: Política ambiental (SINA)-Política educativa y su relación con la caracterización de los CIDEA

Esta convergencia, se configura en un marco referencial, de la mayor importancia para la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), los cuales traen consigo principios estructurales del SINA y también del Sistema Nacional Educativo y cuyo quehacer se manifiesta, desde una perspectiva de descentralización y autonomía, en el ámbito local y regional del territorio nacional.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, desde la mirada de la investigación, podemos confirmar, que los CIDEA, por un lado, conllevan las dinámicas de convergencia entre la institucionalidad ambiental y educativa, y la de los demás sectores del desarrollo territorial, presentando indicios de su autonomía, con respecto a sus sistemas de referencia: ambiental y educativo. En este contexto, los CIDEA se pueden definir como:

la estrategia por excelencia, de descentralización y autonomía de la Educación Ambiental [que] buscan contribuir en la desatomización de la educación ambiental en el país [y] construir sistemas de gestión de la Educación Ambiental, de carácter interinstitucional e intersectorial, para incorporarlos en la gestión intrainstitucional [y en todos espacios, ámbitos y escenarios del desarrollo] con el fin de avanzar hacia la sostenibilidad de la Educación Ambiental. (Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge -CVS, 2007, p. 57)

Visto así, los CIDEA conllevan los conceptos de intersectorialidad, interinstitucionalidad, interdisciplinariedad y transversalidad, que se evidencian en su producción colectiva; desde la cual los distintos actores en interacción se ven representados. Lo anterior teniendo en cuenta que los CIDEA están conformados por delegados de instituciones gubernamentales y no gubernamentales y configuran un colectivo institucional/organizacional cuyo tamaño y estructura depende de la complejidad del desarrollo local. En cada uno de los CIDEA que hacen parte de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, en el contexto del proceso de institucionalización de la EA en el territorio, participa un promedio de 12 instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que representan los diversos sectores del desarrollo territorial.

Es de nuestro interés destacar aquí, cinco aspectos que por su relevancia en la construcción de la historicidad de los CIDEA se ubican como referentes contextuales para su caracterización; los cuales presentamos a continuación:

1. *La convergencia de los sistemas ambiental y educativo*, que surge de los postulados de la nueva Constitución Política de Colombia (1991), cuando incorpora los derechos colectivos y del ambiente (Título II, Capítulo 3), como uno de los ejes fundamentales del desarrollo nacional.
2. *La definición conceptual, estructural y estratégica del Sistema Nacional Ambiental- SINA* (1993-1994), que en su momento ubica la educación ambiental como uno de los *temas asociados al desarrollo de la nueva Política Ambiental del país*, desde lo cual que les imprime el carácter estratégico a estos comités.
3. *La adecuación del Plan Desarrollo “Revolución pacífica” 1990-1994*, a las nuevas apuestas de la Constitución de 1991, en lo concerniente al posicionamiento explícito de la política ambiental (Ley 99 de 1993) en las dinámicas del desarrollo nacional y territorial del país, con implicaciones directas para su incorporación en las reformas institucionales del momento, incluida la reforma educativa nacional (Ley 115 de 1994), que ubica la EA como una dimensión transversal, en sus enunciados, fines y objetivos, y abre los espacios para la definición de los primeros *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental* (1995, p. 31), en el marco del SINA y del sistema nacional educativo: convergencia de estos dos sistemas para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo del país.
4. *La configuración del Programa Nacional de Educación Ambiental*, que ha sido “clave” para la consolidación de la “convergencia intersectorial establecida entre Mineducación y Minambiente”, “clave” para la consolidación de la estrategia de formación-investigación, que desde sus inicios ha acompañado el proceso de institucionalización de la EA en Colombia, “clave” para el proceso de formación de la Política Nacional de Educación Ambiental y, en consecuencia, “clave” para la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA, objeto de esta investigación.

5. *La voluntad política de los responsables del Sistema Nacional Ambiental SINA (Consejo Nacional Ambiental -CNA) y el Sistema Educativo Nacional (Ministerio de Educación Nacional)*, que da lugar a la organización de un equipo interdisciplinario de profesionales, que como se vio en el Capítulo IV de este texto, se instala en el Ministerio de Educación, para la definición contextual, conceptual y estratégica de la educación ambiental y la definición de sus vínculos y mecanismos de interacción con las dinámicas educativas y ambientales en los ámbitos nacional y territorial del país.

6.2.2. Contexto particular: la caracterización de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA)

El origen y la evolución de los CIDEA, abordados en los Capítulos IV y V, en el marco de la construcción de su historicidad, así como la del Programa de Educación Ambiental (MEN) y la de su estrategia de formación, se ubican como la base fundamental para su caracterización, tomando como referentes:

- Su relación con la *estrategia de formación-investigación*, implementada por el *Programa-MEN*, a lo largo de sus diferentes etapas, y, particularmente, de la Etapa de Proyección (2001/2002-2012), para su contextualización, fortalecimiento y consolidación, en el marco del rol que les señala la Política Nacional de Educación Ambiental.
- Su relación connatural con el SINA, que les imprime el carácter temático: concepto de ambiente, que le aporta la visión y el sustrato fundamental de conocimiento y, a la vez, el carácter estratégico: *interinstitucionalidad, intersectorialidad y transversalidad*, que contribuye en el conocimiento multidimensional, requerido para la interpretación de las realidades ambientales, como complejas y sistémicas.
- Los retos de su “quehacer” en materia de EA, en las dinámicas de la gestión y la planeación del desarrollo territorial, incluidos como una de las metas en los Lineamientos para una Política Nacional de Educación Ambiental y, posteriormente, en la Política de Educación Ambiental como es la de *superar la atomización de los esfuerzos en la obtención de los objetivos de la educación ambiental y propender por su inclusión en los Planes de desarrollo* (MEN, 1995, p. 29),

Los aspectos anteriormente planteados, así como la revisión de la documentación producida a través de los diferentes momentos históricos de implementación de la estrategia de formación-investigación, nos permiten confirmar que los CIDEA, desde sus orígenes, son portadores de un carácter estratégico presente en las políticas ambiental y educativa y, en proyección, en las políticas de los diferentes sectores del desarrollo territorial (ámbitos local, departamental y regional). Razón por la cual, su proceso de caracterización ubica y explora en su origen y evolución, los elementos conceptuales y proyectivos que posibilitan el reconocimiento de sus características (rasgos) esenciales; entendiendo que estas últimas emergen y se contextualizan en las dinámicas de su

proceso formativo, desde la proyección en sus escenarios de gestión y planificación de la EA (institucionales y no institucional).

6.2.3. El proceso de caracterización de los CIDEA y su relación con la Etapa de Proyección del Programa de Educación Ambiental MEN (2001/2002-2012)

Este proceso, se ubica particularmente en la Etapa de Proyección del *Programa-MEN* (2001/2002-2012) en razón a que, de acuerdo con su historicidad, es en este periodo que surge un acontecimiento para sus apuestas y/o propósitos, como es: el reconocimiento de los actores que conforman los CIDEA como *sujeto-objeto de formación*, por parte del *Programa-MEN* y, por ende, el redimensionamiento de su estrategia de formación-investigación para la pertinencia de su apertura al nuevo espectro de actores que entran en su dinámica de formación. Lo anterior, desde nuestro punto de vista, trae como consecuencia la ampliación del radio de acción del *Programa* en el territorio nacional y se configura como base fundamental para la construcción del proceso de formación en educación ambiental, específico para la diversidad de actores que convergen en él, caso particular de los CIDEA

En este contexto la mencionada estrategia retoma, tanto del sistema educativo (MEN) como del Sistema Nacional Ambiental (SINA), sus principios conceptuales, contextuales y estratégicos, a saber: el tema ambiental, el carácter interinstitucional e intersectorial (SINA) y las apuestas, concepciones y estrategias pedagógico-didácticas (MEN), los contextualiza y los resignifica a la luz de:

1. La pluralidad de los perfiles de los actores que conforman los CIDEA, derivada de la diversidad de instituciones/organizaciones, grupos comunitarios, culturales y sociales, así como gremios, empresa privada y otros, que convergen en las dinámicas de estos Comités, desde su rol en el marco de las intencionalidades de la Política de Educación Ambiental: la articulación e integración de las acciones de educación ambiental.
2. Las necesidades de apropiación de conocimiento, por parte de estos actores, para el fortalecimiento de su reflexión crítica y la cualificación de su “quehacer”, desde su rol para la incorporación de la educación ambiental en las dinámicas del desarrollo institucional, organizacional y comunitario, entre otras.

Se destacan aquí los anteriores aspectos, que desde nuestra mirada investigativa identificamos como de interés del Programa y de su estrategia de formación-investigación. Ellos, desde sus apuestas para el empoderamiento de los actores CIDEA, dejan ver tres niveles estratégicos para fortalecer el concepto y prácticas de la apropiación del conocimiento, así:

- *Primer nivel: Transferencia de conocimiento* a los actores que conforman los CIDEA; a partir de lo cual, ellos establecen una comparación entre los saberes *a priori* y los saberes propios del Comité; a la vez que consolidan un proceso de: construcción, deconstrucción

y reconstrucción del conocimiento, en relación con el contexto (significación y sentido de sus propias realidades).

- *Segundo nivel: Interpretación del conocimiento*, desde lo cual los actores que conforman los CIDEA emplean el conocimiento “adquirido” en su quehacer para comprender las realidades del contexto y establecer con ellas, un diálogo teórico-empírico;
- *Tercer nivel: Intervención-transformación*, acciones mediante lo cual el actor -CIDEA se constituye en agente de transformación social, teniendo en cuenta que es a través del conocimiento, en relación con la experiencia situada (natural) que se logra la apropiación del contexto ambiental y, a la vez, avanzar en la vía de su transformación.

3. Los intereses de los actores arriba mencionados, en la profundización de la relación entre el conocimiento de la EA y sus experiencias concretas en el contexto de la gestión y la planeación del desarrollo territorial, así como sus proyecciones en las dinámicas de fortalecimiento institucional; tomando como referentes fundamentales para el proceso, los conceptos de región, territorio y desarrollo.

Es en este contexto y, desde las dinámicas generadas por los actores CIDEA en sus contextos particulares que, en cada uno de los momentos relevantes para la historicidad del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación-investigación, ha sido posible indagar lo concerniente a los rasgos (*características*) de estos CIDEA y confirmar su *carácter estratégico*, así como los aspectos relacionados con *su orientación temática*: ambiente y educación (asociados al campo epistemológico de la educación ambiental).

Sobre las categorías para la caracterización y su relación con el proceso de construcción de la historicidad de los CIDEA

Visto así, *el carácter estratégico*, *el carácter técnico* y *el carácter político*, identificados en las dinámicas de estos comités, se ubican como los ejes que movilizan la interacción de sus actores institucionales y no institucionales, en los espacios/escenarios de su quehacer para la gestión de la educación ambiental; la vez que se posicionan como esenciales en la estructuración de las *categorías* consideradas pertinentes para su caracterización.

En este contexto, las categorías surgen de la información tomada de la historicidad construida (Capítulos IV y V) desde los propósitos de análisis y reflexión crítica y, ubicada como base de la interpretación y la caracterización de los CIDEA. Estas categorías son de carácter inductivo, en coherencia con el enfoque cualitativo que acompaña los desarrollos de nuestra Investigación; enfoque en el que, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005, p. 145)

la conceptualización del fenómeno analizado, parte de sus propiedades esenciales, identificadas internamente en el proceso de estudio [...] caso particular de la presente tesis [...]. Es decir, son opuestas a las categorías deductivas, que provienen de “los problemas

de investigación y de la teoría”, planteadas externamente a la experiencia objeto de investigación, antes de organizar y analizar la información.

Desde este enfoque incorporamos en nuestra investigación, la observación participante y la mirada sistematizadora, dado que ella es planeada y a la vez exploratoria, con etapas que se retroalimentan y ajustan a la medida de sus avances en la comprensión del problema de investigación; lo cual se refleja en los aspectos que caracterizan sus resultados en las dinámicas individuales y colectivas de los CIDEA. Esto último, teniendo en cuenta: a) los ejes que acompañan su fortalecimiento para la apropiación de sus contextos institucionales; y b) los impactos en la “evolución simultánea de la estrategia formativa del *Programa-MEN* y de los propios CIDEA” (dinámica performativa).

6.2.4. Contexto estratégico y operativo para la caracterización de los CIDEA

En este marco, ubicamos los ejes arriba mencionados, como la base estructural de un proceso que permite la identificación de las dinámicas de los CIDEA —en sus contextos particulares— y la de los rasgos (características) propios de su naturaleza e identidad; desde lo cual, realizamos un ejercicio para la elaboración de tres Cuadros²⁵⁸, orientados a la organización (sistemática y secuencial), así como a la interpretación y la síntesis de la *información*. Lo anterior, teniendo en cuenta que la fuente para su obtención, es el relato histórico del *Programa-MEN* y de su estrategia de formación-investigación (2002-2012), así como el de la historicidad de estos comités; todo lo cual constituye el cuerpo de los Capítulos IV y V del presente documento.

Desde nuestros propósitos de definición categorial, es de nuestro interés precisar aquí la estructura y orientación de cada uno de los cuadros arriba mencionados, que sirven de base a la caracterización de los CIDEA. Así, el Cuadro sintético 1 está orientado a la construcción de los criterios requeridos para la agrupación y organización de la información; el Cuadro 2, por su parte, está orientado a la identificación de “elementos clave” para la definición de categorías que consideramos pertinentes a la caracterización de los Comités; y el Cuadro 3, está orientado a la aplicación de las mencionadas categorías para la caracterización de los CIDEA objeto de la presente investigación. Es en este contexto que presentamos cada uno de ellos a continuación.

Cuadro síntesis No. 1: Criterios para la agrupación y organización de la información. Identificación de elementos “clave” para la caracterización de los CIDEA, en el marco de las etapas del Programa de Educación ambiental (MEN)

El cuadro fue construido a partir de filas y columnas, pertinentes a la organización de la información, teniendo en cuenta los propósitos de interpretación de situaciones de carácter sistémico y complejo, las cuales se ubican estructuralmente de la siguiente manera:

²⁵⁸ En estos cuadros (doble entrada) la información se ubica a través de texto que da cuenta de: los hechos, los fenómenos y las situaciones que dieron lugar al origen y evolución contextual conceptual y estratégica de los CIDEA. En ellos, cada componente de construcción de la información (horizontal y vertical), presenta una clara definición: ejes de estructuración (filas) y etapas y periodos de ocurrencia de los eventos (columnas).

En las filas se ubican los criterios construidos a partir de la información recopilada, desde un ejercicio de *identificación de “conceptos y/o expresiones clave” asociadas a la “naturaleza y razón de ser” de los CIDEA*, y obtenidas desde la documentación “densa y abundante”, condición metodológica: historia del tiempo presente (Capítulo II, p. 68) , que sirve de base a la narración de la historicidad de los CIDEA, desde nuestros propósitos de indagación y reflexión crítica sobre sus desarrollos; teniendo en cuenta su origen y evolución, así como su incidencia en el proceso de caracterización (objeto de la investigación), y,

En las columnas se incorporan entonces, las tres etapas de desarrollo del Programa de Educación Ambiental (MEN), a saber: *Exploración* (1992-1996); *Profundización* (1996-2001/2002); y *Proyección* (2001/2002-2012); las cuales, como se ha venido planteando en párrafos anteriores, son portadoras de la estrategia de formación-investigación específica para los actores que conforman estos comités en el territorio. Así, esta organización nos permite desarrollar una lectura en las dos direcciones (vertical y horizontal), pertinente a la complejidad de la interpretación de la información.

En esta estructura se integran los criterios identificados teniendo en cuenta, por un lado, el sentido y la significación de los fenómenos estudiados y, por otro lado, el contexto espacio-temporal en el que se desarrollan los CIDEA, en cada momento histórico; los cuales a nuestra manera de ver van fortaleciendo, a través de la historia, sus rasgos de identidad.

Los mencionados criterios centran su atención en:

1. La *razón de ser de estos comités* origen y naturaleza: carácter ontológico.
2. La relación de sus acciones con los conceptos y prácticas de *la participación y la gestión* (contexto).
3. Su posicionamiento estratégico en el proceso de *institucionalización* de la educación ambiental.
4. Su relación con *la estrategia de formación-investigación del Programa-MEN* (experiencia situada) de interés particular para las reflexiones de nuestra investigación, dado su acompañamiento permanente a la evolución histórica de los CIDEA.
5. Su relación con la *Política Nacional de Educación Ambiental* (política pública), desde el rol de los comités en la desatomización de las acciones de la educación ambiental en el territorio. (Ver Cuadro síntesis No. 1 de este documento. Tabla 49)

CARACTERIZACIÓN DE LOS COMITÉS TÉCNICOS INTERINSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL - CIDEA EN COLOMBIA

Tabla 49. Cuadro síntesis No. 1: Organización y agrupación de la información clave para la caracterización de los CIDEA.

Criterio 1. Los CIDEA: Razón de ser de su existencia

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
1. LOS CIDEA RAZÓN DE SER DE SU EXISTENCIA	<p>Antecedentes:</p> <p>Reconocimiento de los “Comités Técnicos Intersectoriales” (Ley 99 de 1993), importantes en la convergencia de los sectores ambiental y educativo: mecanismos “clave” en la futura organización y coordinación de los Consejos Ambientales de las Entidades Territoriales (CAET) (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Posicionamiento de los CAET como espacios para su asimilación como futuros mecanismos de coordinación intersectorial de las acciones de educación ambiental (CTIEA), futuros CIDEA (ámbitos nacional y territorial) (Decreto. 1743-1994) (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Los CIDEA: Identificados como la estrategia de “Coordinación intersectorial e interinstitucional”. Primeros Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia (MEN, 1995) (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Los CTIEA, identificados como “mecanismos de acogida” del “Plan Nacional de Educación Ambiental” (1990-1994), en el territorio. [...] precursores de la razón de ser de la “existencia” de los CIDEA y su significación para la institucionalización de la educación ambiental (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273).</p>	<p>Antecedentes:</p> <p>Los CIDEA avanzan experimentalmente en la instalación de sus dinámicas educativo – ambientales (pilotaje) y se perfilan como los espacios de “coordinación interinstitucional en el territorio... (Lineamientos MEN, 1995)” (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los CIDEA: consolidan su razón de ser como “espacios de encuentro”. Favorecen la “economía” en las dinámicas de educación ambiental (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281). • Los CIDEA: tienen su razón de ser como “lugar visible de encuentro, información y comunicación” (Biograma del CIDEA Antioquia, 2008. AECEI, 2008) (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281). • Los CIDEA: emergen y se identifican como “colectivos clave” del “diálogo interinstitucional” en el territorio (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281). <p>HALLAZGO: El proceso de formación-investigación del Programa emerge aquí, como un factor determinante para el fortalecimiento de los CIDEA, como mecanismos / escenarios, interinstitucionales, con capacidades para: la producción de instrumentos técnico-políticos, la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional/organizacional y el ejercicio de su rol de asesoría en el territorio.</p>	<p>Los CIDEA: Son reconocidos por el Programa para asumir su rol como “mecanismos” de coordinación, importantes para la institucionalización de la educación ambiental: sectores educativo y ambiental. (MEN y MMA, 2001, p. 9) (5.3.2.1. Momento 1: (2001-2005), p. 306).</p> <p>Los CIDEA. Se identifican por la importancia de sus dinámicas para la descentralización y autonomía de la Educación Ambiental y se perfilan como “escenarios” pertinentes para su gestión sistémica en el ámbito local (4.1.2.3. Etapa de Proyección (2001/2002-2012), p. 184)</p> <p>Los actores CIDEA reconocen tres aspectos relevantes para su quehacer en las dinámicas del comité, a saber: Organización, gestión y autoformación [...] (Cap. V., p. 335).</p> <p>Los CIDEA tienen como reto asesorar y acompañar en los procesos de educación ambiental a las autoridades e instituciones con poder de decisión” en el territorio. (Torres, 2003a, pp. 15 y 16) (Cap. V., p. 335).</p>

Criterio 2. Los CIDEA y su relación participación ↔ gestión

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
LOS CIDEA SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN - GESTIÓN	<p>Antecedentes históricos:</p> <p>Implementación del Proyecto piloto: lectura de <i>Experiencias embrionarias (CTIEA) para identificación de la estructura de “comité”</i>, base del futuro reconocimiento de experiencias significativas, para los desarrollos de la Estrategia CIDEA (MEN, 1994-1995) (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Los CTIEA, identificados como espacios de organización, realización de actividades educativo-ambientales y gestión técnico-financiera. Germen del concepto de coordinación (CONVERGENCIA MEN-MMA) (Figura 29. Eventos estructurantes y factores transicionales, p. 290).</p> <p>Los CIDEA: “espacios de concertación y de trabajo conjunto entre instituciones de los diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil, involucradas en la educación ambiental” (MEN, 1995, p. 29) (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270 - 5.3.1.1. La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios, p. 298).</p> <p>Los CIDEA, definidos desde su función general, para la coordinación y el seguimiento a los proyectos específicos de educación ambiental. (Decreto 1743 de 1994. Art. 11). Nivel de legitimación de su carácter técnico. (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Los CIDEA: portadores ya, de “(...) principios, intencionalidades y contenidos, asociados al concepto y prácticas de la participación y del trabajo colectivo (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p>	<p>Hechos históricos:</p> <p>Registro de la emergencia de dos aspectos relevantes, para la comprensión de los orígenes y evolución de los CIDEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La implementación del <i>Proyecto Matriz: formación-investigación CIDEA</i> y, • el redimensionamiento de los CIDEA como espacios/mecanismos de participación y gestión técnica de la educación ambiental en el territorio. (5.2.2. Momentos “clave” para la historicidad de los CIDEA, p. 281). <p>Los CIDEA: escenarios interinstitucionales e intersectoriales, movilizados de reflexiones, acciones y proyecciones (participación-apropiación / empoderamiento) (Cap. IV., p. 162).</p> <p>Los CIDEA: “escenarios de acogida”, de significación y de proyección de la Política ambiental (1998-2002), en el territorio-Colectivos ambientales (...): carácter participativo connatural a su origen y evolución (5.3.1.1 La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios, p. 298).</p>	<p>Proceso de formación-investigación CIDEA:</p> <p>Comprensión de los CIDEA como espacios de relación interinstitucional / intersectorial: “embrionarios” de redes sociales de gestión de la educación ambiental en el territorio (Cap. V. Las mesas subregionales Fase III: “Contribuciones para el fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la EA, p. 366).</p> <p>La “Red social”: marco de interpretación de las dinámicas de los CIDEA, para su comprensión como redes de gestión de la educación ambiental, portadoras del concepto y prácticas de participación (Cap. V. Aspectos a destacar para la continuidad del proceso formativo, p. 395).</p> <p>Los CIDEA, consolidados como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito local / territorial (UNESCO 2009-2010)” (4.1.4.7. Avances asociados a la consolidación del Programa, p. 218).</p> <p>Los CIDEA, instalados y en proyección en el territorio, como posibilidad “real y anticipada” de integrar la educación ambiental en la gestión sistémica y la planificación del desarrollo (Boutet, en Corantioquia y MEN, 2010).</p>
		<p>HALLAZGO: El proceso de formación-investigación del Programa emerge aquí, como un factor determinante para el fortalecimiento de los CIDEA, como mecanismos / escenarios, interinstitucionales, con capacidades para: la producción de instrumentos técnico-políticos, la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional/organizacional y el ejercicio de su rol de asesoría en el territorio.</p>	

Criterio 3. Los CIDEA: su relación con el proceso de institucionalización de la educación ambiental

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
LOS CIDEA: SU RELACIÓN CON EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	<p>Los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CTCAET), mecanismos de CONVERGENCIA de los sectores educativo y ambiental en el desarrollo territorial. (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Emergencia de los CIDEA como estrategia, en proyección, para los retos de Institucionalización de la Educación Ambiental (descentralización y autonomía). (Lineamientos para una Política de Educación Ambiental, 1995, p. 12) (4.1.2.2. Etapa de Profundización (1996-2001/2002), p. 177).</p> <p>Los CIDEA: reconocidos como mecanismos para la coordinación interinstitucional de las acciones de la educación ambiental, en los diferentes departamentos del País (4.1.2.2. Etapa de Profundización (1996-2001/2002), p. 177).</p> <p>Este contexto ubica a los CIDEA como espacios precursores de la gestión de la educación ambiental. Generadores de las relaciones interinstitucionales e intersectoriales.</p> <p>Desde lo anterior, se vislumbran indicios de sostenibilidad de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial.</p>	<p>Los CIDEA: estrategia para “superar la atomización de esfuerzos en el logro de los objetivos de la educación ambiental (...)”. Metas de los Lineamientos para una Política de Educación Ambiental (MEN, 1998, p. 29) (Cap. V. Evento 2: Ampliación y resignificación del pilotaje, p. 282).</p> <p>Los CIDEA y la “Legitimidad” (*) de su rol, van más allá de su definición como meta en los Lineamientos para una Política de Educación Ambiental, dadas sus dinámicas de interacción en los escenarios locales, posibilitadoras de sus potencialidades de comunicación y participación (MEN, 1998, p. 29) (Cap. V. Evento 2: Ampliación y resignificación del pilotaje, p. 282).</p> <p>Los CIDEA, un acervo de experiencias que los catapulta frente a los retos de gestión y los intereses de los Lineamientos (1995): Institucionalización de la educación ambiental en Colombia (Cap. V. Evento 1: Emergencia de mecanismos e instrumentos, p. 284).</p> <p>Los CIDEA: Emergencia y visibilización de su dinámica participativa de organización-coordinación y gestión de la educación ambiental en el territorio. Niveles de autonomía, diferenciación del carácter de sus instrumentos técnico-políticos para su reconocimiento en el ámbito territorial (Cap. V. Evento 1: Emergencia de mecanismos e instrumentos, p. 284).</p> <p>Los CIDEA, “mecanismos clave”, para la inclusión de la educación ambiental en la gestión y la planeación institucional/interinstitucional en el territorio: desarrollo de capacidades para su organización y funcionamiento (Cap. V. Evento 1: Emergencia de mecanismos e instrumentos, p. 284).</p>	<p>P Los CIDEA: su posicionamiento como entes asesores de la Educación Ambiental y a la vez como instrumentos de descentralización y autonomía en el territorio (Torres, 2003c, p. 17, 18 / Cap. V. Las Mesas Subregionales. Fase II, p. 331).</p> <p>Los CIDEA: como entes asesores, desde sus retos de “desatomización / integración” de la Educación Ambiental y sus intencionalidades de institucionalización de la Política (2002) (Cap. V. Las Mesas Subregionales. Fase II, p. 331).</p> <p>Los CIDEA posicionados como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial. Proyecto: “Consolidación de los CIDEA en Colombia” MEN-UNESCO II. (2010-2012) (4.1.4.7. Avances asociados a la consolidación del Programa, p. 218).</p> <p>Los CIDEA posicionados como escenarios de gestión de la educación ambiental: institucionalización efectiva de la Política de Educación Ambiental en el territorio (Tabla 15. Proyectos del Programa de Educación Ambiental, p. 206).</p>
<p>(*) Esta mirada de la legitimación tiene su razón de ser en el reconocimiento del Consejo Nacional Ambiental en pleno y, particularmente, el de los dos Ministerios (julio 2002, aprobación de la Política), al papel de la población implicada en el proceso de formación de la política, como portadora de elementos que ya la identificaban como “parte de” los procesos de cambio de las realidades de la educación ambiental y, a la vez, como “factor de” movilización de las mismas, desde sus propios contextos (4.1.2.3. Etapa de Proyección (2001/2002-2012), p. 190). La Política de Educación Ambiental se convierte en instrumento de Institucionalización de las dinámicas de la educación ambiental instaladas en el territorio (Acción catalizadora).</p>			

Criterio 4. El CIDEA: Su relación con la estrategia de formación - investigación del Programa de Educación Ambiental (MEN)

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
EL CIDEA SU RELACIÓN CON LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (MEN)	<p>La articulación entre las políticas educativa y ambiental. CONVERGENCIA Sistema Nacional Ambiental (SINA) (Ley 99 de 1993) ↔ Sistema Nacional Educativo (Reforma educativa – Ley 115 de 1994)</p> <p>La exploración en las iniciativas ya existentes para identificar los aspectos conceptuales, contextuales y operativos para una propuesta de educación ambiental, pertinente a la transformación de las realidades (5.1. Etapa de Exploración del Programa (1992-1996), p. 267).</p> <p>Emergencia de experiencias embrionarias como “CTIEA piloto”: intencionalidades de formación para la profundización de sus reflexiones, acciones y proyecciones (Figura 29. Eventos estructurantes y factores transicionales, p. 290).</p> <p>Indagación: lectura de la educación ambiental en el territorio. Factor clave para el origen, carácter e “identidad”, de los “espacios CTIEA” (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273).</p> <p>Configuración de los CTIEA como “mecanismo de acogida” del “Plan Nacional de Educación Ambiental (1990-1994). (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273).</p>	<p>La apertura de la estrategia de formación-investigación del Programa de educación ambiental, para los CIDEA.</p> <p>La estrategia de formación del Programa: eje movilizador de las políticas, Ambiental y educativa (1998-2002), y de la “convergencia MMA-MEN”: Lineamientos para la Política de Educación Ambiental. (5.3.1.1. La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios, p. 298).</p> <p>Los CIDEA, reconocidos como instancias de mayor alcance que los PRAE, para el trabajo interinstitucional e intersectorial, propio de la institucionalización de la educación ambiental. (5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas, p. 288).</p> <p>Los CIDEA presentan condiciones asociadas a la sostenibilidad de la educación ambiental en el territorio (5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas, p. 288).</p> <p>Los CIDEA se posicionan como sujeto-objeto de formación para su rol en la gestión, en el marco de los Lineamientos (1995). (Propuesta Segunda Fase del Proyecto Matriz. MEN-MMA, octubre de 2001 / 5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas, p. 288).</p> <p>Los CIDEA, posicionados como “espacios” de reflexión y acción. Actores en formación para la gestión de la educación ambiental (interinstitucional e intersectorial) (5.2. Etapa de Profundización del Programa (1996-2001/2002), p. 277).</p>	<p>El redimensionamiento de la estrategia de formación-investigación, Programa de Educación Ambiental MEN.</p> <p><i>Los CIDEA son reconocidos e incorporados como “sujeto – objeto” de formación por parte del Programa, en su estrategia de formación-investigación (4.3.2.2. Los CIDEA y su relación con la estrategia formativa del Programa, p. 259).</i></p> <p>La inclusión de los CIDEA en la estrategia formativa, amplía el “espectro de actores” institucionales y organizacionales, e incide en su carácter intersectorial y comunitario (5.3.1.2. Aspectos asociados a inclusión estratégica de los CIDEA, p. 300).</p> <p>El redimensionamiento de la estrategia amplía el radio de acción del Programa y la construcción de una propuesta de formación específica para los CIDEA y su quehacer en la gestión (5.3.1.2. Aspectos asociados a inclusión estratégica de los CIDEA, p. 300).</p> <p>El fortalecimiento de los CIDEA, desde la aprobación de la Política de Educación Ambiental, como unidades fundamentales para su contextualización, en las entidades territoriales. (Agenda Interminist. MMA y MEN, 2001) (5.3.1.1 La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios p. 298).</p> <p>Lo anterior, nos permite identificar los aspectos clave para la evolución de los CIDEA y por ende, para su caracterización y la de la estrategia: <i>formación-investigación</i> (MEN), que acompaña la cualificación participativa y, su consolidación como escenarios significativos para la apropiación de la Política (5.3.1.2. Aspectos asociados a inclusión estratégica de los, p. 300).</p> <p>Todo lo anterior, asociado al enfoque de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental-MEN, que ubica: “la intervención en el terreno, como la acción concreta para resolver “una situación o problema” (Torres-Carrasco, 2002, p. 160) y, por lo tanto, eje central de la lectura crítica del contexto; y el trabajo pedagógico-didáctico, como un “motor” de la relación dialógica: participación-apropiación, establecida entre el nivel nacional y territorial, desde sus orígenes. Formación: Articulación del conocimiento técnico (institucionalidad ambiental) y el sustrato técnico pedagógico (sector educativo)</p>

Criterio 5. El CIDEA: su relación con los Lineamientos y la Política Nacional de Educación Ambiental.

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
EL CIDEA SU RELACIÓN CON LOS LINEAMIENTOS Y LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	<p>Convergencia: Sistemas Nacional Ambiental (SINA) y sistema Educativo Nacional (1992), en el marco de la cual:</p> <p>Los CTIEA se ubican como: “mecanismos de acogida” del “Plan de Educación Ambiental”. (Plan Nacional de Desarrollo “La revolución pacífica” 1990-1994). (5.1.3. Reflexiones críticas, p.273)</p> <p>Los CTIEA se reconocen como: mecanismos de coordinación, precursores del origen, la razón de ser de la existencia de los CIDEA y su significación para la institucionalización. Lineamientos Política de Educación Ambiental (MEN, 1995). (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273)</p> <p>Los CIDEA, desde sus orígenes (CTIEA), son: portadores de elementos de la concepción del SINA (Ley 99 de 1993) y de su proyección como mecanismos de coordinación intersectorial (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273)</p>	<p>Acuerdos MEN-MMA (CREDITO BID-BIRF). Antecedentes, institucionalización de la educación ambiental:</p> <p>A nivel Nacional: Implementación del Proyecto Matriz: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, áreas rurales y pequeño urbanas del país” (1996-1999). (5.2.2. Momentos Clave para la historicidad, p. 281)</p> <p>Consolidación de la autoridad política de la educación ambiental en el país: Agendas y convenios MEN – MMA y de la autoridad técnico-académica: Convenio MEN – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (4.3.1. La coexistencia Programa, p. 250)</p> <p>Nivel territorial: Inicio de legitimación de la educación ambiental en el territorio – descentralización: instrumentos técnico-políticos, según directrices de los contextos locales (Acuerdos, decretos, ordenanzas, resoluciones y otros) (Evento 1, p. 282, Tabla 20, p.285).</p> <p>El reconocimiento de un acervo de experiencias CIDEA: mecanismos-escenarios estratégicos para la gestión de la educación ambiental en lo local, y los intereses de los Lineamientos para una Política de Educación Ambiental: institucionalización. (Evento 1, p. 282)</p>	<p>La Política Nacional de Educación Ambiental, se constituye en factor de legitimación de experiencias y procesos que concretizan sus apuestas y retos en ámbitos locales/ regionales (4.3.2 La institucionalización de la educación ambiental, p. 256). A través de ella:</p> <p>Se amplían y consolidan sus marcos técnico-jurídicos en el país y, el marco estratégico y proyectivo para los desarrollos de los CIDEA, estrategia “clave”, para el fortalecimiento de la educación ambiental en el país. (4.3.2 La institucionalización de la EA, p. 256)</p> <p>Desde las dinámicas formativas del Proyecto Matriz - Momento histórico 1 (Cap. V. p. 313):</p> <p>Los CIDEA se fortalecen y posicionan como:</p> <p>entes asesores en la Política de Educación Ambiental, de las autoridades e instituciones locales con poder de decisión técnico-política, instrumentos de descentralización y autonomía regional, retos para la desatomización de la educación ambiental. Institucionalización en el territorio (Torres, 2003c, p. 17, 18) (Cap. V. Mesas subregionales. Tabla 10 Categoría 4. Metodología. p. 174).</p>
	<p>HALLAZGO: Los posibles “observatorios” CIDEA: indicios de la apertura de un camino de legitimidad para las apuestas políticas y la experiencia del territorio (Decreto 1743 de 1994. Art. 11). (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 282)</p>	<p>HALLAZGO: El fortalecimiento y posicionamiento de los CIDEA como unidades fundamentales para los procesos de contextualización de la Política de Educación Ambiental. (MMA & MEN, 2001, p.1). (5.3.1. Antecedentes. Etapa Proyección, p. 292)</p>	<p>HALLAZGO: escenarios para su propio posicionamiento en la planeación del territorio: avances de la educación ambiental en los espacios de la Política Pública y credibilidad en sus objetivos de asesoría (Torres, 2003a, p. 15 y 16). (Cap. V. Momento 1, p. 341)</p>

Cuadro síntesis No. 2. Rasgos para la identificación de elementos clave para la definición de categorías pertinentes a la caracterización de los Comités Técnicos Interinstitucionales de educación ambiental CIDEA

Siguiendo la misma estructura, el presente cuadro se construye tomando como base la información organizada en el Cuadro Síntesis No. 1, e incorporándola, a través de un ejercicio de lectura crítica realizada en los dos sentidos, vertical y horizontal, e interpretada de manera cruzada: con la misma intencionalidad aplicada a los fenómenos que abordamos en el marco de la historicidad de estos comités, considerados relevantes para su caracterización.

- En el sentido, vertical tomamos como base las columnas correspondientes a las tres Etapas del Programa de Educación Ambiental: Exploración, Profundización y Proyección, teniendo en cuenta que, en cada una de ellas es posible obtener información sobre el contexto en el cual se generan los *fenómenos o situaciones*, asociados a los conceptos, expresiones o denominaciones, identificados en la narración de su historicidad para referirse a los CIDEA, así como del *periodo (tiempo-espacio) en el que se sitúa la información*, y en el marco del cual se desarrolla la estrategia de formación-investigación específica para estos comités. Razón por la cual, en este *Cuadro 2*, es posible identificar y ubicar los aspectos relevantes para la lectura de estos CIDEA, asociados a los hechos/acontecimientos históricos que tuvieron ocurrencia en cada una de las etapas.
- El sentido horizontal, lo relacionamos con el *carácter sistemático y secuencial* de las Etapas del *Programa-MEN*, que definen la trayectoria de su estrategia de formación-investigación; la cual inicia la lectura desde las dinámicas de la Etapa de Exploración del *Programa* (columna 1), pasando por la Etapa de Profundización (columna 2) y llegando a la Etapa de Proyección (columna 3). Trayectoria desde la cual es posible visibilizar la movilización y evolución de las concepciones, reflexiones y acciones de estos comités, y que nos permite identificar sus diferentes niveles de complejidad (empoderamiento y apropiación). Aspectos que, desde nuestro punto de vista, van profundizando y definiendo, cada vez más, sus rasgos-identidad, en el marco del rol que les imprime la Política de Educación Ambiental y que constituye la base de su caracterización.

Es en este contexto que se inicia la síntesis del proceso, que permite reconocer la fuerza de las “ideas clave”, para la organización, la reflexión crítica y la interpretación de la información, asociadas a los propósitos de caracterización, y a través de las cuales ha sido posible identificar, desde los primeros eventos históricos —vinculados al origen de los CIDEA— los tres ejes organizadores de un sistema que consideramos pertinente para su caracterización, a saber:

- Eje 1. De carácter estratégico: entendido como la organización de un sistema que da cuenta de la estructura orientada al desarrollo de una apuesta, así como de sus intencionalidades y

propósitos concretos. Este último, en el caso particular, está relacionado con las acciones orientadas a conseguir los desarrollos de los CIDEA.

- Eje 2. De carácter técnico: entendido aquí, como la especialización en un tema particular, un conocimiento científico, un conocimiento social, o un saber específico. En el caso particular, *la educación y el ambiente*; dos temas desde cuya interacción emergen los campos epistemológicos y paradigmáticos, pertinentes a la comprensión de las realidades de los CIDEA.
- Eje 3. De carácter político: portador de visiones, concepciones, intereses y estrategias, relacionados con la toma de decisiones frente a un “asunto de interés común” para la ciudadanía, el cual, en el caso particular de la investigación, constituye las problemáticas asociadas al ambiente y la educación (bienes comunes).

Estos ejes permiten, relacionar la información y *situarla de manera contextualizada y pertinente* para su lectura crítica, teniendo en cuenta los énfasis de las concepciones, los enfoques y las dinámicas relacionales que, desde la identificación del quehacer y posicionamiento de estos comités en las realidades territoriales —a través de su historicidad— se expresan en sus reflexiones, acciones y proyecciones; aspectos que consideramos relevantes para el ejercicio final de su categorización (Ver cuadro síntesis No. 2. Tabla 50).

CARACTERIZACIÓN DE LOS COMITÉS TÉCNICOS INTERINSTITUCIONALES – CIDEA EN COLOMBIA.

Tabla 50. Cuadro síntesis No. 2: Definición de categorías para la caracterización de los CIDEA.

Categoría 1. Carácter estratégico. Los CIDEA como mecanismos estratégicos

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO
1. LOS CIDEA COMO MECANISMOS ESTRATÉGICOS	<p>CONVERGENCIA INTERSECTORIAL (CONTEXTO LOCAL).</p> <p>Los Comités Técnicos de los Consejos Ambientales de las Entidades Territoriales (CTCAET), reconocidos como mecanismos asociados al desarrollo de la <i>CONVERGENCIA</i>: sectores ambiental y educativo (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 279).</p> <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La coordinación y futura organización de los Consejos Ambientales de las Entidades territoriales-CAET (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 278). • Los CTIEA como mecanismos articuladores de la educación ambiental en los diferentes niveles del desarrollo territorial (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 278). • El SINA ubicado como nicho de los CTIEA-futuros CIDEA. Incorporación de estos comités en los instrumentos técnico-políticos derivados de las Ley 99-1993 y la Ley 115 de 1994 (Convergencia MEN-SINA) (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 273). 	<p>Mecanismos con condiciones y capacidades para el trabajo interinstitucional e intersectorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redimensionamiento de los CIDEA como Espacios-Mecanismos de participación para la gestión técnica de la educación ambiental en el territorio (5.2.2. Momentos “clave” para la historicidad de los CIDEA, p. 290). • Los CIDEA: “Mecanismos clave” para la <i>inclusión de la educación ambiental en la gestión</i> y la planeación institucional e interinstitucional en el territorio (5.2.3. Observaciones y reflexiones críticas, p. 298). • Fortalecimiento de la idea de coordinación de las acciones de la educación ambiental, en el marco de la <i>CONVERGENCIA</i>: sector educativo-institucionalidad ambiental (SINA). 	<p>Los CIDEA considerados como Mecanismos de articulación interinstitucional e intersectorial y como la estrategia más adecuada y pertinente para la gestión de la educación ambiental en el territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los CIDEA: “Espacios – mecanismos pertinentes” para enfrentar con mayor solvencia el reto de la desatomización de la Educación Ambiental (Política NEA) (5.3.1. Antecedentes, p. 302). • Los CIDEA: Mecanismos de coordinación importantes para la institucionalización de la educación ambiental: sector educativo y sector ambiental: instrumento fundamental para la descentralización de la educación ambiental en el país (MEN y MMA, 2001, p. 9) (5.3.2.1. Momento 1: (2001-2005), p. 316). • Los CIDEA: Mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial (UNESCO II 2010-2012) y su formulación, en relación con los contextos del desarrollo institucional, departamental y nacional, relevantes para la descentralización y la autonomía territorial de la educación ambiental (6.1.3. Momento 4: (2010-2012), p. 450).
	<p>HALLAZGOS: Emergencia de: 1) las condiciones para su configuración como mecanismos relevantes para la desatomización/integración de la educación ambiental, y 2) las necesidades formativas para su consolidación como mecanismos de gestión interinstitucional/intersectorial (concepto y prácticas de participación), en el marco de la acción local (5.3.1. Antecedentes, p. 302).</p>		

Categoría 2. Carácter estratégico. Los CIDEA y su comprensión como espacios estratégicos

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO
2. LOS CIDEA COMO ESPACIOS ESTRATÉGICOS	<p>Los CIDEA: espacios que surgen de las relaciones entre actores institucionales y no institucionales, en las dinámicas de la educación ambiental.</p> <p>Los CTIEA, espacios portadores de principios intencionalidades y contenidos: concepto y prácticas de la participación y del trabajo colectivo (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p>Los CTIEA, se posicionan como la base de lo que más tarde se reconocerá como “experiencias piloto” para los desarrollos de la estrategia CIDEA (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 270).</p> <p><i>Los CIDEA, estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La concertación y el trabajo conjunto de las instituciones gubernamentales entre sí, y las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la educación ambiental (MEN, 1995, p. 31 / (5.3.1.1 La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios de Educación y Medio Ambiente, p. 298). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios para la definición de acciones asociadas al “impulso y promoción de los Comités locales, municipales y departamentales”. (MEN, 1998, p. 31) (5.3.1.1 La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios de Educación y Medio Ambiente. p. 298). 	<p>Los CIDEA: espacios de interacción, en los que converge la diversidad de actores de la educación ambiental en el territorio: reflexión-acción.</p> <p>El CIDEA tiene su razón de ser, en tanto implica la “economía”²⁵⁹ en las dinámicas de la educación ambiental (MEN, AECI y UDFJC, 2008, p. 103). (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281).</p> <p><i>Los CIDEA, se reconocen como espacios estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La coordinación interinstitucional e intersectorial de las acciones de educación ambiental en el territorio (diferentes departamentos) (4.1.2.2. Etapa de Profundización (1996-2001/2002), p. 177). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • “Lugares visibles” de encuentro para: el intercambio de la información y la comunicación” (Antioquia, Biograma 2008) (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281). • Relaciones de interdependencia y de acción recíproca, la pertinencia de sus acciones colectivas de gestión de la educación ambiental (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 281). <p>Desde el punto de vista de la investigación, lo anterior se proyectan a través de acciones participativas: relación dialógica con el territorio.</p>	<p>Los CIDEA: Espacios de interacción, participación y comunicación para la reflexión y la acción en educación ambiental (político).</p> <p><i>Los CIDEA se instalan estratégicamente como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de reflexión y acción: formación de actores para la gestión de la educación ambiental (interinstitucional e intersectorial) (5.2. Etapa de Profundización del Programa (1996-2001/2002), p. 286). • Espacios de relación interinstitucional e intersectorial, embrionarios de las “redes de gestión” de educación ambiental en el territorio (5.3.2.1. Momento 1: (2001-2005), p. 316). • Espacios / mecanismos de gestión sistémica de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial. (Proyecto UNESCO II. 2010-2012 / (4.1.4.7. Avances asociados a la consolidación del Programa, p .225). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios/mecanismos de gestión esenciales para la sostenibilidad del trabajo interinstitucional en educación ambiental en los departamentos que participan en la estrategia de formación del Programa (5.3.2.1. Momento 1: (2001-2005), p. 316 - Tabla 51. Caracterización de las Mesas Departamentales (Fase III), p. 367).

²⁵⁹ Aquí “economía” se entiende como la racionalización de esfuerzos en todas las dimensiones de los procesos y acciones de educación ambiental, propios de estos CIDEA

Categoría 3. Carácter estratégico. Los CIDEA y su comprensión como escenarios estratégicos

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO
3. LOS CIDEA COMO ESCENARIOS ESTRATÉGICOS	<p>Escenarios institucionales/interinstitucionales, organizacionales, comunitarios y otros, en el contexto de la CONVERGENCIA (contexto local).</p> <p>Emergencia de pistas: identificación de mecanismos y/o escenarios “organizativos” en la planeación nacional (1992-1993), desde los propósitos específicos de instalación [...] y “coordinación” de la educación ambiental en todos los ámbitos del desarrollo local (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 278).</p> <p>Ubicación del Consejo Nacional Ambiental (CNA) del SINA como el marco referencial de la “organización sistémica” de la Educación Ambiental en el país (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 278).</p> <p>Las mencionadas pistas y el marco referencial (SINA), nos permiten identificar indicios de dinámicas concretas que, en proyección, darían lugar más tarde, a la definición de los escenarios de la educación ambiental en los contextos locales institucionales / interinstitucionales y comunitarios en Colombia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento y proyecciones de la convergencia: sector educativo e institucionalidad ambiental. 	<p>Reconocimiento de los actores institucionales/ organizacionales de la educación ambiental y su relación con la consolidación de los diversos escenarios de la educación ambiental (contexto territorial):</p> <p>Identificación como colectivos “clave” en el diálogo interinstitucional y el fortalecimiento de la educación ambiental en el territorio. Precursores de los CIDEA (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 290).</p> <p>Emergencia de los CIDEA desde las dinámicas de los actores institucionales y no institucionales, en el marco del SINA. Responsables de la coordinación y seguimiento en el tema específico: educación ambiental (Art. 14, numeral 5. Ley 99 de 1993) (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 290).</p> <p>Identificación de los CIDEA como escenarios locales para la instalación de dinámicas de interacción posibilitadoras de la ampliación de sus potencialidades de comunicación y participación (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999), p. 290).</p> <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La instalación estratégica de los CIDEA como espacios de reflexión – acción y la formación de sus actores para la gestión de la educación ambiental (5.2. Etapa de Profundización del Programa (1996-2001/2002), p. 286). La “movilización” crítica-reflexiva de los actores CIDEA sobre las acciones institucionales en educación ambiental: retos para su “desatomización” en la gestión territorial (Tabla 52. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, p. 351). Información sobre <i>necesidades</i> de formación de los actores, en materia de educación ambiental. Fortalecimiento de su participación en la institucionalización (Tabla 53. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, p. 351). 	<p>Espacios / escenarios, pertinentes para la gestión sistémica de la Educación Ambiental en lo local (Descentralización y autonomía) P. 180</p> <p><i>Escenarios estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La institucionalización efectiva de la Política Nacional de Educación Ambiental en el territorio (4.1.4.4. Estructura y funcionamiento del Programa de Educación Ambiental, p. 209). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Mecanismos técnico-políticos: formulación, seguimiento y monitoreo de instrumentos políticos para la incorporación de la dimensión ambiental en las dinámicas del desarrollo territorial (6.1.3. Momento 4: (2010-2012), p. 450). Escenarios significativos para la apropiación de la Política; cualificación y fortalecimiento de su dinámica participativa, y su relación con la estrategia de formación-investigación del Programa (MEN) (5.3.1.2. Aspectos asociados a inclusión estratégica de los CIDEA, p. 309). La apertura de espacios/escenarios de intercambio y discusión colectiva: avances y dificultades de los perfiles/Planes de educación ambiental elaborados por los CIDEA: identificación de aspectos comunes y particulares de sus experiencias (Tabla 54. Categoría 4. Metodología: Acción dialógica (reflexividad-participación). Mesa Nacional CIDEA de la Fase II, p. 351).

Categoría 4. Carácter técnico-político. Los CIDEA y su comprensión como unidades de gestión

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO
4. UNIDADES DE GESTIÓN	<p>Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CTIEA), precursores de la gestión del tema en el país.</p> <p><i>Estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La CONVERGENCIA de los sectores ambiental y educativo. Niveles nacional y territorial. • La organización, estructura y función, de los dos sectores para los retos de institucionalización de la educación ambiental (5.1.2. Origen y evolución de los CIDEA, p. 278). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interinstitucionales e intersectoriales, para la Incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial (MEN, 1996) • Espacios de interacción: Indicios del futuro quehacer de los CIDEA en la gestión de la educación ambiental. • Primeros avances hacia la inclusión de la educación ambiental en el desarrollo institucional / organizacional del territorio. 	<p>La visibilización de los CIDEA como espacios/escenarios de participación institucional e interinstitucional.</p> <p><i>Estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • “Superar la atomización de esfuerzos técnicos en el logro de objetivos de la educación ambiental (Ámbito territorial)” (Lineamientos) (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999). Evento 2: Ampliación y resignificación del pilotaje, p. 291). • Fortalecer el “diálogo interinstitucional”: “escenarios/colectivos claves” en la gestión de la educación ambiental ámbito territorial (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999). Evento 1, p. 290). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de participación, que emergen como factor de organización, coordinación y gestión institucional e interinstitucional de las acciones de educación ambiental en el territorio (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999). Evento 1: Aproximación de los CIDEA a la estrategia formativa de los PRAE, p. 290) • La producción de instrumentos técnico-políticos para su reconocimiento y funcionamiento, de acuerdo con la diversidad de escenarios y ámbitos del desarrollo local. “signos” de autonomía del tema en el territorio (5.2.2.2. Momento 2: (1999-2001), p. 292). • Desarrollo de competencias y responsabilidades de los actores institucionales en los diferentes ámbitos y escenarios organizativos y de gestión de la Educación ambiental (Tabla 31. Necesidades de formación reconocidas por los actores CIDEA, p. 342). 	<p>El reconocimiento del Programa de Educación Ambiental, sobre el rol que adquieren los CIDEA en el proceso de institucionalización de la educación ambiental, ellos son:</p> <p><i>Estratégicos para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La consolidación de sus espacios/escenarios de interacción interinstitucional e intersectorial: Convergencia de las dimensiones técnicas en la planeación de la educación ambiental (contextos locales y regionales). • Su comprensión como espacios/escenarios “embrionarios” de las redes sociales de gestión de la educación ambiental en el territorio (5.3.2.1. Momento 1: (2001-2005), p. 316). <p><i>Generadores de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de conocimiento. Convergencia de concepciones, prácticas y maneras de ver e interpretar las realidades de la educación ambiental. Contextos de su quehacer territorial. • Dinámicas participativas-colaborativas y de comunicación en sus escenarios de interacción. • Mecanismos de relación de actores CIDEA: Escenarios de diálogo e interacción de visiones empíricas, técnicas, científicas, políticas y otras. • Instrumentos técnico-políticos. “Planes de educación ambiental”: incorporación en la planeación y gestión del desarrollo territorial. Autonomía y descentralización (Proyecto UNESCO II 2010-2012: P. 412) <p>Visualizar los horizontes de los CIDEA, como unidades de gestión, desde su proyección política, técnica y ejecutora: (Tabla 31. Necesidades de formación reconocidas por los actores CIDEA, p. 342).</p>
	<p>HALLAZGO: identificamos aquí la comprensión, por parte de los CIDEA, de su rol en la consolidación de la Política de Educación Ambiental y la necesidad de posicionarse en el territorio como “[...] unidades de descentralización, desde su papel asesor [...] de las instituciones/organizaciones y las autoridades locales” (MEN y MMA, 2003a, p. 5): “indicio” de su rol en el territorio: tránsito de la coordinación a la asesoría (5.3. Etapa de Proyección del Programa (2001/2002-2012), p. 301).</p>		

Categoría 5. Carácter técnico-político. Los CIDEA, unidades clave para la contextualización de la Política.

CATEG.	ETAPA DE EXPLORACIÓN 1992-1996	ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN 1996 – 2001/2002	ETAPA DE PROYECCIÓN 2001/2002-2012
	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO	DESDE SU CARÁCTER ESTRATÉGICO
5. UNIDADES CLAVE: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA	<p>Convergencia: Sistema Nacional Ambiental (SINA) y Sistema Educativo Nacional (1992):</p> <p>Emergencia de los CTIEA <i>precursores de los CIDEA en el marco del SINA</i>: Origen, carácter e “identidad” (5.2.2.1. Momento 1: (1996-1999). Evento 1, p. 290).</p> <p>Los CTIEA: “mecanismos de acogida” del “Plan de Educación Ambiental”. (Plan Nacional de Desarrollo “La revolución pacífica” 1990-1994) (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 281).</p> <p>La configuración del CTIEA como mecanismo de coordinación permite visibilizar el origen y la razón de ser de los CIDEA, y su significación para la institucionalización de la educación ambiental. (5.1.3. Reflexiones críticas, p. 281).</p> <p>Inicio de la legitimación del CIDEA (nivel nacional): Lineamientos para una Política de Educación Ambiental (1995). Decreto 1743-1994 (4.1.2.1. Etapa de Exploración (1992-1996), p. 176).</p>	<p>Acuerdos establecidos entre MEN y MMA: (Crédito BID-BIRF): Antecedentes para la institucionalización de la educación ambiental.</p> <p>A nivel Nacional:</p> <p>Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media, áreas rurales y pequeño urbanas del país” (1996-1999).</p> <p>Consolidación de: la autoridad política de la educación ambiental en el país: Convenios MEN-MMA y la autoridad técnico-académica: Convenio MEN-Universidad Distrital Francisco José de Caldas (4.3.1. La coexistencia Programa-Política, p. 258).</p> <p>Nivel territorial:</p> <p>Inicio de la legitimación de la educación ambiental en el territorio. Producción de instrumentos técnico-políticos acordes a la diversidad de contextos locales: acuerdos, ordenanzas, decretos y resoluciones. Formalización técnico-política de los CIDEA (5.2.2.2. Momento 2: (1999-2001). Evento 1, p. 292 – Tabla 20. Instrumentos políticos, p. 294).</p> <p>Ubicación de un acervo de experiencias CIDEA, como mecanismos-escenarios para la gestión de la educación ambiental, desde los intereses de los lineamientos: institucionalización de la educación ambiental.</p> <p>Definición de los mecanismos de coordinación interinstitucional e intersectorial. Articulación niveles nacional y territorial convenios tripartitas: MEN-Secretarías de Educación Departamental, Corporación Autónoma Regional.</p>	<p>La Política de Educación Ambiental factor de legitimación y empoderamiento de los procesos que concretizan sus apuestas y retos en ámbitos locales y regionales. Con ella:</p> <p>Se amplían y consolidan sus marcos técnico-jurídicos en el país (normatividad) y el marco estratégico y proyectivo: los CIDEA, estrategia “clave”, para el fortalecimiento de la educación ambiental (4.3.2. La institucionalización de la educación ambiental, p. 264).</p> <p>El posicionamiento de los CIDEA en el territorio como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entes asesores de la Educación Ambiental, de las autoridades e instituciones locales con poder de decisión técnico-política, • Instrumentos de descentralización y autonomía regional de la educación ambiental (MMA y MEN, 2003d, pp. 17-18) (Tabla 29. Categoría 4. Metodología: acción dialógica (reflexividad-participación). Mesas Subregionales CIDEA, p. 337). <p>El reconocimiento y legitimación de los CIDEA como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades fundamentales para la contextualización de la Política de educación ambiental. (MMA y MEN, 2001, p. 1) (5.3.1.1 La Convergencia de Propósitos Comunes para los Ministerios, p. 307). • Los CIDEA: Escenarios de posicionamiento de la educación ambiental en la gestión sistémica y la planeación del desarrollo: avances en los espacios de la Política Pública y credibilidad en sus objetivos de asesoría (Torres, 2003a, pp. 15-16).
	<p>HALLAZGOS ASOCIADOS A LA IDENTIFICACION DE CONDICIONES DE LOS CIDEA PARA: Emergencia de aspectos técnico-políticos relevantes para la consolidación de los CIDEA en las entidades territoriales, desde su posicionamiento como unidades fundamentales para la adecuación y contextualización de la Política de Educación Ambiental (MMA y MEN, 2001, p.1), dada la diversidad y pluralidad de actores y sectores del desarrollo que conforman, y sus dinámicas de interacción. Los CIDEA se posicionan como escenarios de gestión sistémica y participación; que, desde su quehacer, se aproximan a la concepción y prácticas de la gobernanza.</p>		

Cuadro 3: La aplicación de las categorías para la caracterización de los CIDEA en Colombia: Hacia un sistema de caracterización

Este cuadro da cuenta de la consolidación de la información y de su avance hacia la configuración de un sistema pertinente a la interpretación del entramado que sirve de base para la caracterización de estos comités. Es en este sentido que, retomamos la información de los dos cuadros anteriores, para realizar un ejercicio de *integración y reorganización* de los elementos que dieron lugar, por un lado, a los *ejes estratégico, técnico y político*; y por otro lado, a la ubicación de las categorías (rasgos/características) identificadas, tomando como base la especificidad que fue ganado la información —precisión y claridad— desde la etapa de Exploración, pasando por la etapa de Profundización, hasta la etapa de Proyección del *Programa-MEN*.

El carácter estratégico, para nuestro ejercicio de caracterización, se define como un referente-marco para el sentido y significación de las acciones asociadas al rol de los CIDEA. Referente que genera una dinámica de inclusión recíproca con respecto al carácter técnico y al carácter político, como se verá en el cuadro síntesis de la caracterización. Visto así, desde la información obtenida en el proceso de historicidad, ubicamos este carácter estratégico como transversal al sistema de caracterización. Lo anterior, desde nuestro objeto de investigación, nos permite en su momento, identificar el carácter y los rasgos/características, situados dentro de las categorías que presentamos a continuación (Tabla 51).

Tabla 51. Cuadro 3: Aproximación a un Sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia: (*)

CARÁCT.	CATEGORIAS: CARACTERIZACION
CARÁCTER TÉCNICO	<i>Categoría 1. Los CIDEA Escenarios de Gestión “integrada y compartida”</i>
	ESTRATÉGICOS
	<p>Para la incorporación de la educación ambiental en el desarrollo institucional y territorial, desde los retos de institucionalización que les asigna la Política Nacional de Educación Ambiental (2003): legitimación de su quehacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponen en convergencia, en sus espacios de interacción: interinstitucionalidad e intersectorialidad, las diferentes “miradas” sobre las visiones y las acciones de la educación ambiental, así como la manera de proyectarlas en la planeación y la gestión, en los contextos locales y regionales del territorio. • Generan mecanismos de “interacción” para la inclusión de sus reflexiones sobre la naturaleza y el carácter estratégico de sus acciones en materia de educación ambiental, en los espacios institucionales y los de la planeación y la gestión del desarrollo territorial. • Contextualizan y amplían dinámicas de carácter participativo para la organización y coordinación interinstitucional de las acciones y estrategias institucionales, organizacionales, comunitarias y otras, relacionadas con la gestión de la educación ambiental, y su proyección en el desarrollo territorial. • Promueven estrategias para la incorporación de la concepción sistémica en los diversos contextos del desarrollo de la planeación y la gestión de la educación ambiental, a nivel institucional y territorial. <p>Incorporan en sus acciones el “diálogo interinstitucional e intersectorial” que acompaña su “razón de ser” como “colectivos claves” para la “gestión integrada y compartida” (sistémica) de la educación ambiental, en los ámbitos locales y departamentales.</p>
	<i>Categoría 2. Los CIDEA Espacios/escenarios de conocimiento. Escenarios de interacción-acción dialógica</i>

CARÁCT.	CATEGORIAS: CARACTERIZACION
	ESTRATÉGICOS
	<p>Para el fortalecimiento del rol de los actores (instituciones / organizaciones gubernamentales, y no gubernamentales y otros) asociados a la planeación y la gestión de la educación ambiental en el desarrollo territorial (escenarios intra-interinstitucional e intersectorial).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizan el conocimiento de la educación ambiental y de los contextos en los que ella se dinamiza, para la pertinencia de su inclusión en los espacios de planeación y de gestión del desarrollo institucional y territorial (rol). (MAVDT y MEN, 2003). • Incorporan la formación para la reflexión crítica y el análisis sobre las visiones, las concepciones, las prácticas y, en general, las maneras de ver e interpretar las realidades ambientales, educativas y de la educación ambiental, que se manifiestan en los contextos propios de su “quehacer”: institucional, organizacional y comunitario (formación-investigación). • Ponen en diálogo las visiones y concepciones empíricas, técnicas, académicas, políticas y otras, asociadas a la educación ambiental, en los espacios de intercambios de conocimientos y, saberes conceptuales y teórico-prácticos, para la comprensión de sus realidades particulares (ambientales y educativas). • Posicionan el conocimiento como base fundamental para su papel/rol en la mediación.
	<i>Categoría 3. Los CIDEA Espacios / mecanismos / escenarios de participación, información y comunicación</i>
	ESTRATÉGICOS
CARÁCTER POLITICO	<p>Para la interconexión de los actores institucionales, organizacionales y comunitarios, y, la instalación de la concepción y prácticas del trabajo colaborativo que los posiciona como “mecanismos” (colectivos “clave”) para la planeación y la “gestión sistémica” de la educación ambiental en el territorio. Ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizan el concepto y las prácticas de participación pertinentes a la gestión sistémica del ambiente y de la educación Ambiental (UNESCO I 2009-2010), desde los retos de “desatomización / integración” e institucionalización del tema en los ámbitos del desarrollo local y regional (reflexión – acción). • Ponen en interconexión la diversidad de contextos, actores, escenarios, espacios, mecanismos y experiencias concretas del territorio, asociados a la planeación y la gestión de la educación ambiental (participación – apropiación). • Fortalecen las relaciones interinstitucionales e intersectoriales y la aplicación de sus conocimientos a la consolidación de su rol en los escenarios de institucionalización de la educación ambiental en el desarrollo territorial • Dinamizan la participación, organización, coordinación y gestión institucional e interinstitucional de las acciones de educación ambiental en el territorio. <p>Introducen la perspectiva de la gestión sistémica de la educación ambiental en los diferentes contextos de la organización y la planeación del desarrollo territorial: Indicios de autonomía y sostenibilidad de la educación ambiental en los niveles nacional y territorial.</p>
	<i>Categoría 4. Los CIDEA Espacios-Escenarios técnico – políticos</i>
	ESTRATÉGICOS
	<p>Para la contextualización institucional, interinstitucional e intersectorial, de las dimensiones técnico-políticas propias del rol del CIDEA y su incorporación pertinente en la planeación y gestión sistémica de la educación ambiental en el desarrollo territorial. (UNESCO II 2010-2012).</p> <p>Lo anterior se expresa en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La generación de espacios en los que convergen los conocimientos, intereses, de los diversos actores, para la concertación conceptual y estratégica, y la elaboración de Planes de educación ambiental pertinentes a los contextos particulares del desarrollo institucional y territorial: indicios de autonomía.

CARÁCT.	CATEGORIAS: CARACTERIZACION
	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión, contextualización y producción de instrumentos técnico-políticos para el posicionamiento y sostenibilidad de sus acciones, de acuerdo con la diversidad de sus contextos locales: <i>“indicios” de autonomía de la gestión de la educación ambiental en el territorio.</i> • La producción de instrumentos políticos para su reconocimiento, de acuerdo con la diversidad de sus contextos locales <i>“indicios” /rasgos de autonomía y legitimación.</i> <p style="text-align: center;"><i>Categoría 5. Los CIDEA Escenarios políticos en el territorio</i></p> <p style="text-align: center;">ESTRATÉGICOS</p> <p>Para la descentralización y autonomía de la educación ambiental: ampliación de los marcos técnico-jurídicos nacionales y, el marco estratégico de la Política Nacional de Educación Ambiental. Se posicionan como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entes asesores de la Política Nacional de Educación Ambiental en la región: acompañan a las autoridades e instituciones con poder de decisión técnico-política, en materia de educación ambiental (Torres, 2003c, p. 17, 18) • Instrumentos de descentralización y autonomía de la educación ambiental • Escenarios de incorporación y consolidación de la educación ambiental en la planeación y la planificación se aproximan a la concepción de: unidades asesoras de planeación y gestión. Esto a razón de los avances en los espacios de la Política Pública y credibilidad en sus propósitos de asesoría (Torres, 2003a, p. 15 y 16). • Factor de legitimación y empoderamiento de la concretización de sus apuestas y retos en el territorio. <p style="text-align: center;">ASPECTOS ASOCIADOS A LA CONSOLIDACION DE LOS CIDEA FORTALECIMIENTO DE SUS CONDICIONES PARA LA GESTION DE LA EA Y LA POLITICA PUBLICA:</p> <p>Avances de la consolidación de los CIDEA en las entidades territoriales, para su posicionamiento como unidades fundamentales para los procesos de adecuación y contextualización de la Política Nacional de Educación Ambiental. (MMA y MEN, 2001, p.1), dada la diversidad y pluralidad de actores y sectores del desarrollo que los conforman, y sus dinámicas de interacción. Los CIDEA se posicionan aquí como unos escenarios que desde sus dinámicas de gestión sistémica y participación se aproximan a la concepción y prácticas de una de las aproximaciones alternativas, como es la nueva gobernanza:</p> <p style="text-align: center;">Articulación Estado y demás actores sociales comprometidos con la Política pública.</p> <hr style="width: 50%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">Los CIDEA: “ACTORES CLAVE” <i>portadores de condiciones e instrumentos importantes de la concepción y prácticas de la: NUEVA GOBERNANZA (ver capítulo III. Marco teórico).</i></p>

Fuente: Elaboración propia para la investigación.

Nota. (*) Marco de reflexión crítica para la interpretación y comprensión de la experiencia CIDEA y su relación connatural con la Política Nacional de Educación Ambiental.

En el contexto de las experiencias concretas de los doce Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental, partícipes directos de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN: experiencia situada, objeto de la investigación, para el fortalecimiento y la consolidación de su rol en el territorio, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental del país, se presentan aquí algunos aspectos que, desde las dinámicas instaladas por estos comités en el ámbito local del territorio, reconocidas a través de nuestro

proceso de construcción de su historicidad, contribuyen en la contextualización de los resultados de su caracterización.

Así mismo, y de acuerdo con la documentación regional producida a través del proceso formativo-investigativo CIDEA, estos aspectos nos permiten reflexionar acerca de la importancia de su razón de ser (origen, evolución y existencia), y nos dejan ver las relaciones que ellos establecen con: 1) el concepto de participación/gestión, 2) el proceso de institucionalización de la educación ambiental, 3) la estrategia formación-investigación (*Programa-MEN*), y 4) los lineamientos y la Política Nacional de Educación Ambiental. Estos aspectos sirven de base para la categorización de la información relacionada con la caracterización de los CIDEA, tal como se pudo ver en el cuadro anterior, y nos permite ver con claridad, como hallazgo de la investigación, nuestra aproximación a un sistema de caracterización conformado por las categorías que se enuncian e interpretan a continuación.

6.2.4.1. Los CIDEA como escenarios de gestión sistémica “integrada y compartida”

Los CIDEA desde sus orígenes, se fueron configurando como “espacios propicios” para la “acogida” de las acciones de la educación ambiental (EA) en los ámbitos locales del territorio; y, a través de sus desarrollos se han ido consolidando como “colectivos” que convocan la convergencia de una pluralidad de actores institucionales, organizacionales, comunitarios y otros, provenientes de los diferentes sectores del desarrollo territorial del país. Espacios que, desde nuestro punto de vista, han permitido a estos actores, poner en interacción sus diversas visiones, concepciones y formas de ver e interpretar las realidades sociales que son de su interés común y particularmente, aquellas asociadas a la educación, el ambiente y el desarrollo.

En este contexto, a través de la historicidad de estos CIDEA, hemos podido reconocer que los actores que los conforman son los *generadores natos* de las dinámicas propias de este espacio que emerge, desde su razón de ser, en el marco de las políticas institucionales y, en general de las asociadas al desarrollo local, departamental y regional.

Es importante destacar aquí, que es este espacio en el que dichos actores instalan las acciones orientadas a sus discusiones, debates, deliberaciones, búsquedas de consensos, negociación y concertación, entre otros, y fortalecen el entramado de relaciones fundado en una base conceptual que, en el marco de la caracterización de los comités, nosotros hemos denominado como el *Núcleo Interaccional*. Todo lo cual permite concebir a estos actores como los agentes de transformación social que son; aproximándose así, a un panorama de posibles alternativas para la inclusión pertinente de la EA en el desarrollo territorial.

Núcleo Interaccional
<ul style="list-style-type: none"> - Integración - Acción recíproca - Interdependencias - Intersubjetividades - Colectividades
<p>Interpretación sociológica de estos espacios que <i>ubican la interacción</i> como concepto esencial para el análisis e interpretación de las realidades ambientales en todas sus dimensiones. <i>Visión sistémica-Complejidad</i></p>

Este *Núcleo Interaccional* que conlleva en sí mismo la *Acción Recíproca*, es decir, el “influjo mutuo” entre sujetos (Simmel, 2014, p. 104), y la *Integración*, concebida como “reciprocidad de prácticas de autonomía y dependencia, entre actores o colectividades” (Giddens, 2003, p. 50), es el que posibilita el establecimiento de un marco de acción sobre el cual se desarrollan estrategias dialógicas y acciones conjuntas que, desde nuestra mirada investigativa, ubican la relación participación: inclusión ↔ apropiación: empoderamiento (eje de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*), como factor fundamental para la “gestión integrada y compartida” de la educación ambiental en los diversos contextos del desarrollo institucional y territorial del país.

Visto así, los actores CIDEA, a través de su participación en las anteriores dinámicas, contribuyen en la definición de sus planes de acción y, particularmente, de los Planes de desarrollo de la EA que ellos construyen colectivamente con el objeto de establecer los acuerdos requeridos, a nivel interinstitucional e intersectorial, para que la educación ambiental sea una realidad e impacte todos los instrumentos del desarrollo local/regional; es decir, Planes de Desarrollo Municipal y Departamental, Planes/Esquemas de Ordenamiento Territorial (POT y EOT) y Planes de Desarrollo y Gestión Institucional, entre otros.

Desde la historicidad de estos comités hemos podido registrar, entonces, el desarrollo de una diversidad de actividades que permiten a los actores que los conforman, poner en interacción, el juego de intereses compartidos y las estrategias, planes, programas, proyectos y otros, de las instituciones y organizaciones que los delegan para su representación y, desde las cuales participan en el fortalecimiento del espacio/escenario - CIDEA que ellos mismos configuran. Esto nos ha permitido comprender la complejidad de sus dinámicas y proyecciones intra/interinstitucionales e intersectoriales, en el marco de su aproximación a las realidades ambientales y educativo-ambientales del ámbito local del territorio; y, por ende, avanzar en la caracterización de los CIDEA, como los escenarios con las condiciones indispensables para la gestión sistémica, en el contexto de la institucionalización de la educación ambiental (Ver Cuadros síntesis 1, 2 y 3).

La visión sistémica de la gestión y sus implicaciones en la formación y el quehacer de los actores CIDEA desde su rol en la Política Nacional de Educación Ambiental

Desde nuestra perspectiva, los actores que conforman los CIDEA transitan desde una mirada técnico-administrativa —propia de las instituciones y organizaciones locales que ellos representan— hacia una visión sistémica y compleja de la gestión, base del enfoque que acompaña el proceso de institucionalización de la EA (vinculante de la institucionalidad territorial), y que se ubica como eje conceptual en la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* para los actores CIDEA, en el marco de la cualificación de su quehacer en el territorio. Esta visión conlleva implicaciones y retos significativos para la inclusión de la ciudadanía en la planeación y la gestión de la educación ambiental.

Este planteamiento nos permite avanzar en nuestras consideraciones, sobre el rol fundamental que les imprime la Política de Educación Ambiental a los CIDEA, en lo relacionado con la necesidad de integración de las acciones educativo-ambientales en el territorio; y, afirmar que son estos comités los que ponen en diálogo aquellos aspectos, que de acuerdo con Giddens (2003) son propiedades “institucionalizadas [...] que provienen de sistemas sociales que se extienden por un tiempo y un espacio” (p. 215), para llevar a cabo proyectos de gestión que impregnan las diferentes instituciones que los conforman. Estas propiedades son las que, desde nuestro punto de vista, dejan ver las capacidades que estos Comités tienen para el ejercicio de su autonomía y, para decidir y actuar de manera colectiva en los temas y problemáticas que les conciernen, como son los relacionados con el ambiente, la educación y el desarrollo.

Desde esta mirada, nos parece importante precisar que, para el caso particular de los CIDEA en Colombia, las llamadas “propiedades institucionalizadas”, tienen un marco político mayor en las apuestas de los planes de desarrollo de los diferentes sistemas de gobierno. En este sentido, a manera de ilustración, destacamos aquí, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 - *Prosperidad para Todos*; en el cual dichas apuestas se expresan en los propósitos de avanzar, a través de toda la institucionalidad gubernamental del momento, hacia una “gestión integrada y compartida” (sistémica), ubicada como eje fundamental para la construcción social del territorio y, en la que la participación debe ser asumida, desde su papel protagónico, como motor fundamental de la movilización social (Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 567).

Es entonces, en el marco anterior, que los CIDEA toman como sistemas referenciales: el Sistema Nacional Ambiental -SINA (MADS) y el Sistema Educativo Nacional (MEN); y que, desde la convergencia que estos dos sistemas generan para la formación y consolidación de los Lineamientos políticos de la educación ambiental (1995-2002), asumen el rol articulador/integrador de las acciones de la educación ambiental, eje fundamental de la Política de Educación Ambiental (2002-2012), para su contextualización y apropiación en los diversos niveles y ámbitos del desarrollo territorial del país.

Para la contextualización de este hallazgo y su influencia en la caracterización de los CIDEA, pudimos confirmar que, el SINA desde sus orígenes, les transfiere fundamentalmente, principios y propiedades estructurales como son: 1) el ambiente -como eje temático y sustrato de conocimiento (base epistemológica) de la problemática a resolver, 2) su mirada abierta al conocimiento sistémico, y 3) su naturaleza interinstitucional e intersectorial; aspectos que tienen que ver con la política ambiental del país. Por su parte, el sistema educativo les transfiere los principios fundamentales de la formación ciudadana, la visión pedagógica y didáctica del quehacer educativo, y, la transversalidad como ejercicio de aproximación a la interdisciplina y las formas de acceder al conocimiento. Aspectos que tienen que ver con los postulados de la política educativa nacional (MEN). (p. 55)

Es este contexto el que, a través de la investigación, nos permite reconocer que los comités son portadores de características de los dos sistemas, ambiental y educativo, que dieron lugar a su origen y evolución (1992 a hoy); razón por la cual y, como vimos en párrafos anteriores, de acuerdo con la perspectiva sociopolítica de Giddens (2003), ellos poseen propiedades estructurales de los mismos, especialmente institucionalizadas (p. 397) de las que, según el mismo autor, “no pueden escapar, pero en cuyo interior [sí pueden moverse] a su libre albedrío” (p. 204). Este último planteamiento nos permite reconocer la existencia de algunos espacios de libertad y autonomía, que los CIDEA instalan en el terreno concreto de su quehacer en el territorio —gestión sistémica—, desde sus propósitos de descentralización de la educación ambiental.

El anterior planteamiento tiene sentido, entendiendo que los actores que conforman estos Comités actúan localmente —contexto de concreción y apropiación de la Política— a partir de lo cual, a nuestra manera de ver, van generando una dinámica que favorece la presencia y las voces del territorio para la toma de decisiones técnico-políticas, con criterios de autonomía, consideradas estratégicas para el proceso de institucionalización del tema en el desarrollo departamental y regional. Esto, desde nuestro punto de vista, incide en el empoderamiento de los CIDEA y en su reconocimiento, por parte de las autoridades locales, regionales y nacionales, como estratégicos para la definición y concertación de instrumentos técnicos-políticos, pertinentes al carácter complejo y multidimensional de la educación ambiental.

Finalmente, es de nuestro interés destacar aquí, la importancia de la construcción de la historicidad del *Programa-MEN* para la caracterización de los CIDEA, pues a través de ella hemos logrado verificar que es en su desarrollo y evolución, que estos Comités han configurado las condiciones requeridas para incorporar en sus acciones y reflexiones, la *concepción sistémica de la gestión y de la planeación*, fundamental para la movilización de la EA en las dinámicas institucionales, interinstitucionales e intersectoriales, asociadas estratégicamente al desarrollo territorial. Aspecto que, desde nuestro punto de vista, ha influido en el posicionamiento de estos Comités como catalizadores de la Política de Educación Ambiental, con la capacidad de incidir en su contextualización y definiciones técnico-políticas, en los ámbitos locales, departamentales y regionales; y, a la vez, como mediadores permanentes del diálogo establecido entre los niveles nacional y territorial.

6.2.4.2. Los CIDEA como espacios/escenarios de conocimiento y de participación: acción dialógica y reflexión crítica

Es en el marco de la convergencia, de la diversidad de actores/agentes (CIDEA), que entran en interacción, sus conocimientos, saberes, reflexiones y prácticas, asociadas a la educación ambiental; y, desde la cual ellos instalan en el espacio/escenario que configuran, una dinámica multidimensional del conocimiento, en torno a la necesidad de problematizar el desarrollo de la

educación ambiental. Igualmente, estos actores ubican como eje de su quehacer, una práctica de reflexión colectiva, orientada a la comprensión de las situaciones y fenómenos complejos — propios de las realidades ambientales— en sus contextos particulares, para la toma de decisiones, a partir de las perspectivas estratégica, técnica y/o política.

En este contexto, los actores CIDEA, a través del proceso de formación-investigación del *Programa-MEN*, en el cual se encuentran inmersos, despliegan mecanismos para la reflexión crítica en relación con las acciones propias de su quehacer en la gestión de la EA; los cuales contribuyen en la formación de sus capacidades como mediadores del proceso de construcción del conocimiento significativo para el fortalecimiento de su quehacer técnico-político y pedagógico, en el espacio/escenario de la gestión de la EA.

Esta dinámica es la que nos permite, a través de la estrategia de Formación-Investigación (*Programa-MEN*) que acompaña los desarrollos de estos comités, identificar las necesidades de fundamentación teórico-conceptual, para su aproximación a las realidades de la EA en sus territorios; lo cual contribuye en la sustantividad de los procesos deliberativos de los actores CIDEA para la toma de decisiones (Habermas, 1999; Habermas, 2005), en el marco de sus ejercicios de gestión y de planeación conjunta. Destacamos aquí esta sustantividad, como factor fundamental de legitimación de las propuestas y acciones de los CIDEA en el territorio, dado el interés que nos suscita para su caracterización (objeto de la tesis), en el contexto de la institucionalización de la EA en el país.

Visto así, los CIDEA se consolidan como espacios de diálogo de conocimientos y saberes, para la construcción de las visiones, las concepciones, las prácticas y, en general, las maneras de ver e interpretar las realidades ambientales, educativas y de la educación ambiental, que se manifiestan en los contextos propios de su “quehacer” institucional, organizacional y comunitario. Esto, desde la necesidad de profundizar los conocimientos técnico-ambientales y educativo-pedagógicos, requeridos para la comprensión de los contextos en los que se instalan para la realización de acciones orientadas a superar la “atomización de acciones” de la educación ambiental en el territorio: reto que les imprime la Política de Educación Ambiental.

Los planteamientos anteriores nos permiten afirmar que estos comités, a través de su historia, han logrado apropiarse de la estrategia de formación-investigación (*Programa-MEN*), por un lado, el conocimiento asociado a los desarrollos conceptuales, estratégicos, técnicos y políticos de la educación ambiental, que desde nuestro punto de vista, los fortalece como agentes de cambio, transformadores de las realidades ambientales y educativas del territorio; y por otro lado, los aprendizajes provenientes de procesos sociales que los consolidan como mecanismos-espacios y/o escenarios de participación (acción dialógica), sacando a la luz la relación connatural que existe entre los CIDEA y la estrategia de formación-investigación y, por ende, sus implicaciones en la evolución recíproca (performance).

En este contexto, confirmamos que la reflexión y la práctica que los actores CIDEA instalan desde sus propias dinámicas, en el campo de la gestión de la educación ambiental, presentan indicios de sus avances hacia la concepción de la democracia deliberativa en la que “[...] las principales decisiones políticas deben ser producidas a través de procesos participativos y comunicativos” (Vergara Estévez, 2005, p. 83). Este planteamiento, nos permite dilucidar la anterior concepción, como la base sustancial de la evolución conceptual, contextual y estratégica de los CIDEA, en materia de educación ambiental (Hallazgo de la investigación).

6.2.4.3. Los CIDEA como espacios/mecanismos de participación información y comunicación

Los Comités construyen sus espacios a través de la diversidad de sus formas de interacción; y, en esa medida, promueven el intercambio de información y la comunicación permanente como ejes de la participación, desde su perspectiva de trabajo colaborativo (acción dialógica). A partir de esta dinámica, ellos actúan como mecanismos de intermediación-comunicación entre los actores y las instituciones del orden nacional, departamental y municipal; al igual que entre las autoridades e instituciones y los ciudadanos, en una dinámica dialógica permanente con el territorio.

Como espacios-mecanismos de comunicación, los CIDEA fortalecen un sustrato de identidad que, de acuerdo con nuestra observación, mantiene algunos aspectos de las identidades de cada uno de los actores institucionales y no institucionales que los conforman; y que, desde su interacción en el ejercicio de reflexión-acción, contribuyen en la construcción de la identidad propia del “colectivo”. Este último despliega su acción reflexiva, desde el fortalecimiento del espacio sociocultural que incide en la cohesión de sus decisiones y acciones, y en las relaciones de interdependencia en los mencionados espacios, manteniendo así, la condición de intersubjetividad propia de los actores que los conforman.

Las relaciones que establecen estos actores, en el espacio CIDEA le otorgan, entonces, un rasgo de complejidad a sus dinámicas, desde un enfoque sistémico, dado el carácter complejo de las realidades ambientales y educativo-ambientales, que exige la interconexión de los actores, los contextos y los conocimientos. Proceso a través del cual ya empiezan a hacer emergencia las características de estos espacios CIDEA, en el perfil que ellos van construyendo, y las características propias que les dan identidad; tal como se vio a través de la historicidad de los mismos en el Capítulo V. Todo lo anterior, se manifiesta en el empoderamiento de actores y escenarios, asociados a las dinámicas/reflexiones de la educación ambiental, y su influencia en la permanente movilización del tema a nivel intrainstitucional, interinstitucional e intersectorial en el ámbito local del territorio.

6.2.4.4. Los CIDEA como espacios/escenarios técnico-políticos

Esta dimensión de la caracterización de los CIDEA ubica el conocimiento como factor de empoderamiento, no solo de los actores que los conforman, sino también de los escenarios que

ellos mismos van consolidando, desde sus procesos colectivos para la gestión de la educación ambiental, dadas sus necesidades en relación con la concreción y apropiación de la Política en sus ámbitos locales. Destacamos este empoderamiento como esencial en el desarrollo de las capacidades de estos actores para la producción de los instrumentos de planeación y gestión de la educación ambiental (EA) que, desde nuestra consideración, garantizan la libertad en la toma de decisiones relacionadas con los sistemas de referencia y desde las cuales pueden llegar a trascender las propiedades estructurales que le son transmitidas (Giddens, 2003). Aspecto de interés para la sostenibilidad del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el país.

A través de su historicidad nosotros pudimos constatar, que los actores CIDEA son reconocidos por el *Programa-MEN* y la Política de Educación Ambiental, no solo como sujeto-objeto de formación para las responsabilidades, propias de su quehacer institucional e interinstitucional, sino también como los actores con las condiciones requeridas para el papel que estratégicamente les asigna la Política: integración de las acciones de la educación ambiental en el territorio (desatomización); entendiendo, de acuerdo con la mirada de la investigación, que la apropiación de los conocimientos, técnico-ambiental y pedagógico, es esencial en el desarrollo de capacidades relacionadas con: la argumentación, la deliberación y el discernimiento de estos actores, desde sus opciones para responder a las necesidades de transformación de la diversidad de realidades territoriales.

En este contexto se reconoce que los CIDEA, a través de su proceso formativo (ver Capítulo V) y sus dinámicas concretas en el territorio —para la gestión y la planeación de la educación ambiental—, han trascendido sus escenarios institucionales e interinstitucionales desde sus aproximaciones como “entes asesores” de los tomadores de decisiones, ejecutores, y otros, relacionados con las políticas públicas en el ámbito local. Esto, en lo concerniente a la contextualización, conceptualización, diseño estratégico, gestión y sistematización de los procesos encaminados a fortalecer la EA, en los desarrollos de las instituciones/ organizaciones que ellos representan en sus correspondientes departamentos.

Desde esta caracterización pudimos inferir que los CIDEA instalan prácticas asociadas a la gobernanza en el territorio, toda vez que ponen en relación la diversidad de instancias de toma de decisiones con las poblaciones. De igual manera, ellos recogen, formulan y producen los planes de Educación Ambiental y, a la vez los convierten en instrumentos políticos para la concertación intersectorial. Aspectos que se verifican en los documentos de planes, políticas y programas, producidos por los 12 Comités (base de la investigación), desde sus apuestas y acciones para la incorporación del tema en el desarrollo territorial (ver Evento 2 del Momento 4, p. 434). Son ellos los que llevan estos planes a la caja de herramientas técnico-políticas de los ámbitos locales como aparece registrado en las tablas que estructuran el proceso inductivo de la tesis (Cuadro síntesis 1-Tabla 49, p. 466 y Cuadro síntesis 2-Tabla 50, p. 473), y en el cuadro 3 (Tabla 51, p. 482).

6.2.4.5. Los CIDEA como escenarios políticos: estrategia “clave” para la consolidación de la educación ambiental en el territorio.

Consideramos los CIDEA como escenarios propicios para la generación de condiciones orientadas a la autonomía y la descentralización de la Política de Educación Ambiental en Colombia, desde las capacidades que han venido instalando, a través de su trayectoria histórica, para el fortalecimiento de sus espacios de gestión de la EA y su empoderamiento para la toma de decisiones —informadas y argumentadas contextual y conceptualmente— asociadas a las problemáticas de las realidades sociales y, en el caso particular, a las problemáticas ambientales y educativas de los contextos locales del territorio.

Lo anterior, a nuestra manera de ver, configura la base de la sustantividad reconocida como uno de los principios de legitimidad de las acciones de estos comités (Habermas, 2005). Esta última en el caso de los CIDEA, tiene diferentes expresiones: por un lado, la convergencia y la participación de todas las instituciones/organizaciones y grupos sociales relacionados con el conocimiento de la educación ambiental en sus espacios de reflexión y acción (representatividad); y, por otro, la incorporación de la EA, en todas las dinámicas del desarrollo institucional/organizacional del territorio. Aspectos que, se ubican como garantes de sus retos de *gestión integrada y compartida (sistémica)*, presentes en los instrumentos técnico-políticos orientados al desarrollo nacional y territorial del país (Planes Nacionales de Desarrollo 2010 – 2018). Es en este contexto que los CIDEA, fortalecen sus condiciones para la instalación de la Política de Educación Ambiental, en el terreno concreto de la acción local y, por ende, su cualificación para la toma de decisiones pertinentes a la complejidad de las problemáticas ambientales propias del territorio.

Este planteamiento, nos permite precisar que el concepto de gestión “integrada y compartida” es de interés particular para nuestra caracterización de los CIDEA, porque es el que abre la puerta a la comprensión de una nueva mirada de la política centrada en la gobernanza, en el contexto del enfoque de la democracia participativa que acompaña el sentido de sociedad, enunciado en la Constitución Política de 1991. Ella conlleva una reflexión crítica profunda, sobre la manera de concebir, de hacer y de proyectar la Política pública en el marco de la racionalidad moderna y de la tecnocracia que por décadas ha acompañado su formulación convencional. Reflexión desde la cual, esta nueva concepción avanza hacia una mirada alternativa de la política pública que, desde nuestro interés en la caracterización de los CIDEA (objeto de la tesis), compartimos con Vargas (2007) su planteamiento, según el cual:

“[...] el Estado no es el exclusivo actor del desarrollo sino que hay una pluralidad de actores” (p. 24), comprometidos en él, y que por lo tanto, en una nueva idea de gobernanza, como lo complementa en el mismo texto Aguilar (2006), citado por Vargas (2007), la interdependencia o asociación entre ellos —actores gubernamentales y no gubernamentales— es la condición sin la cual no es posible la orientación armónica de la

sociedad, hacia horizontes en los cuales la democracia participativa sea una constante y logre verdaderamente impactos, en las decisiones políticas de los individuos y colectivos, sobre el propio desarrollo (Aguilar, 2006, citado por Vargas 2007, p. 24).

En este marco, desde la investigación pudimos constatar que, las condiciones desarrolladas por estos CIDEA, en el contexto de la convergencia establecida entre las dos institucionalidades a las cuales deben su origen y desarrollos (Sistema Nacionales: ambiental y educativo), son portadoras de elementos estratégicos tales como la pluralidad y diversidad de actores comprometidos con la incorporación de la EA en el desarrollo institucional y territorial del país, y su contribución al proceso de la formación de la Política Nacional de Educación Ambiental. Elementos que, desde nuestro punto de vista, están en relación directa con esta nueva mirada de la gobernanza y de la política pública y, por ende, son esenciales para la legitimación de las acciones de estos Comités, así como para su contribución en la instalación de una mirada asociada a la gestión sistémica de la EA y al fortalecimiento de su papel para la incorporación de la misma, en las dinámicas del desarrollo territorial (aspectos relevantes para el objeto de la investigación).

Desde nuestras observaciones, sobre las dinámicas de los CIDEA, realizadas a través de su relación con la Estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* (específica para estos actores), identificamos en la perspectiva sociológica de Giddens (2003), algunos elementos teórico-conceptuales que, puestos en relación con las experiencias CIDEA (campo empírico de la investigación), nos permitieron avanzar en su interpretación como: *pequeños sistemas sociales* que, desde su quehacer en el territorio, incorporan la dimensión ambiental como su eje fundamental de movilización y de sus proyecciones hacia la transformación de las realidades ambientales y educativas, reconocidas como realidades sociales (aspecto relevante para el objeto de la investigación).

Destacamos aquí, los aportes de esta perspectiva sociológica, pues es a través de ella que logramos ampliar y profundizar el conocimiento sobre las dinámicas relacionales instaladas por la diversidad de actores (CIDEA), en los escenarios interinstitucionales que ellos configuran para sus desarrollos en los ámbitos locales, y desde los cuales, interactúan para la producción de conocimientos y de los instrumentos técnico-políticos, requeridos para su toma de decisiones. Es a la luz de las perspectivas de Simmel (2014) y Giddens (2003) que, como se vio en párrafos anteriores (6.2.4.1. Los CIDEA como escenarios de gestión sistémica integrada y compartida, p. 486) emergen las relaciones de: acción recíproca, interdependencia, intersubjetividad y, en consecuencia, la construcción de “lo colectivo”; las cuales consideramos esenciales para el sentido y significación de las realidades que ellos construyen en el “día a día” de su quehacer, para la integración y articulación, de conocimientos y perspectivas orientadoras de sus acciones y proyecciones hacia la gestión sistémica de la EA, en relación con la política pública: Política de Educación Ambiental.

Visto así, la interpretación de los CIDEA como “pequeños sistemas sociales” representa un hallazgo de la investigación, importante para el fortalecimiento de su caracterización (objeto de la tesis). Ellos, hoy por hoy, como se puede evidenciar en el Cuadro 3 (Tabla 51), se aproximan a la nueva concepción de gobernanza, en el campo de la educación ambiental, en relación con su correspondiente política, instalada en el territorio. En este sentido y dependiendo de los alcances que estos comités puedan llegar a tener, podrían generar a mediano o largo plazo: cambios fundamentales en la manera de ver y de formar la política pública, y de garantizar su apropiación en todos los ámbitos del desarrollo social. Lo anterior, teniendo en cuenta su posicionamiento como factores de sostenibilidad de la política y como instrumentos de diálogo, con las dinámicas del desarrollo territorial, así como con las dinámicas técnico-políticas propias del nivel nacional.

Vale la pena precisar aquí, que el desarrollo del proceso investigativo nos llevó a reconocer que, además de los hallazgos anteriores, para la caracterización de los CIDEA, así como para los logros y alcances propios de la tesis, pudimos tener como resultado de nuestras apuestas, enfoques y desarrollos de la investigación, avances significativos para la aproximación a un sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia (ver Tabla 51. Cuadro 3), que consolida los aspectos retomados desde su historicidad e interpretados en el marco de nuestra investigación, a partir del enfoque inductivo presente en las aproximaciones metodológicas de la misma.

Finalmente, consideramos que, al cierre de esta investigación, se abren posibilidades importantes para la realización de nuevas lecturas críticas sobre las realidades de la educación ambiental en Colombia y la profundización sobre la evolución de la Política de Educación Ambiental a través de sus estrategias, como también en los avances y proyecciones de la investigación en EA. En este sentido, consideramos que los diferentes desarrollos de la presente tesis pueden ser motivo para imaginar nuevos proyectos de investigación que conciten el interés en la reflexión crítica sobre la EA y su relación con la política pública, a partir de sus impactos efectivos en la transformación de las realidades ambientales, reconocidas como sociales. Por otro lado, continuar en la profundización de las reflexiones críticas en torno a la investigación de la educación ambiental.

6.3. Aspectos relevantes para la discusión

Es de nuestro interés, presentar aquí, los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental - CIDEA, instalados hoy en todos los ámbitos del desarrollo local colombiano, desde su rol como mediadores entre la ciudadanía, las instituciones gubernamentales y demás organizaciones comprometidas con la Política de Educación Ambiental, en los niveles nacional y territorial. Esto, teniendo en cuenta que, en su trayectoria, ellos se han posicionado como mecanismos de articulación de las diferentes instancias (niveles políticos) y de la institucionalidad técnica, los gremios, las organizaciones de la sociedad civil, la empresa privada y demás actores del desarrollo territorial, para la toma de decisiones sobre las problemáticas ambientales y educativas, en el contexto de la política pública; caso particular, de la Política de Educación Ambiental. Destacamos

aquí, entonces, las dinámicas de interacción que se establecen desde el “quehacer” de estos comités y que, desde la investigación, son portadoras del concepto y prácticas de la nueva gobernanza, que incorporamos como un criterio relevante para su caracterización (objeto de la investigación).

En este contexto nos interesa, además, posicionar el concepto de *Pequeño Sistema Social* planteado por Giddens (2003), como una aproximación a lo que hoy son los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental -CIDEA en el territorio; entendiendo que este concepto, es el que convoca la integración de las concepciones técnico-políticas y pedagógicas, de los actores que los conforman y que son responsables de la instalación de las acciones de la EA en el territorio (agencia). Consideramos este concepto como una contribución a la calidad de las condiciones de los CIDEA, en relación con su caracterización. Teniendo en cuenta que es desde las dinámicas de interacción, que los actores de la EA entran en un diálogo, con las condiciones de estos “pequeños sistemas”, desde el cual fortalecen su identidad y transfieren elementos de la misma, a sus espacios de gestión de la EA. Espacio en el que la diversidad de sustratos de los que ellos provienen, les permite reconocer que no hay una sola manera de ver, interpretar y comprender las realidades ambientales, y que el mundo de la significación también es portador de estas condiciones.

Lo anterior, a nuestra manera de ver, proporciona a los CIDEA condiciones importantes para su reconocimiento como *pequeños sistemas sociales emergentes* (campo de la EA) que, en el caso particular, se referencian en sistemas sociales mayores, tales como el Sistema educativo nacional y el Sistema Nacional Ambiental -SINA; los cuales, desde los orígenes de su convergencia para la concepción, orientación y proyecciones de la Política, se han consolidado como factor importante para la sostenibilidad del proceso de institucionalización de la EA en Colombia.

los CIDEA, entonces, son catalizadores de los ideales que se proyectan desde la Política Nacional de Educación Ambiental, y se van instalando en el ámbito local del territorio como: *experiencias situadas* (nivel de concreción de las acciones) y, *escenarios de conocimiento* y producción de instrumentos de gestión sistémica; posicionando la educación ambiental como la estrategia pertinente a la transformación de las realidades ambientales, en el marco de la apropiación de esta Política, como una política pública. En este contexto consideramos que los actores -CIDEA pueden ser entendidos como *agentes de transformación* de las realidades educativas y ambientales; inicialmente, desde las nuevas apuestas de la Política Pública y su proyección e impacto, a través del posicionamiento de la educación ambiental, en las posibilidades de transformación de la institucionalidad territorial del país.

Desde nuestra perspectiva la Política de Educación Ambiental es a su vez, catalizadora de la acción-reflexión del territorio, desde su acompañamiento a los escenarios CIDEA, para su crecimiento, pertinencia y retroalimentación con los sistemas referenciales de origen (Sistema Educativo Nacional y Sistema Nacional Ambiental -SINA). Aspecto desde el cual destacamos el papel que juega la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN*, como mediadora de

la calidad de los diálogos, que se establecen entre la Política, sus desarrollos en el territorio y su proyección hacia otras maneras de ver, de hacer y de instalar las políticas públicas, para una verdadera apropiación por parte de los actores locales en el territorio: allí donde ellas se concretizan, y tienen sentido para los cambios sustanciales de las realidades de la educación, el ambiente y el desarrollo, en la vía de la transformación social del país.

Finalmente, podemos afirmar aquí, que incorporar la investigación como un componente de las experiencias que, en el campo de la educación ambiental, se han venido instalando en el territorio, en el caso colombiano, desde sus proyectos de acción local, y particularmente los CIDEA, es para nuestra investigación, una forma de contribuir, desde su propia lectura crítica, en su emergencia y evolución; gracias a que ella favorece el reconocimiento de su valor como potenciadoras de cambios fundamentales en los ámbitos desde los cuales ellas pueden ser y hacerse posibles; es decir, desde “los pequeños mundos”, y reconocer a la vez, al decir de Edgar Morin (2010), su “efervescencia creativa” y su importancia como “viveros del futuro”: *hacia una nueva educación para una nueva sociedad en Colombia*.

CONCLUSIONES

Se presentan aquí, las conclusiones del presente trabajo de investigación, destacando, por un lado, el rol de la aproximación histórica, *historia del tiempo presente*, en la narrativa de la trayectoria de la experiencia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental del MEN, y, por otro lado, la identificación de aspectos considerados “clave” para los orígenes y evolución de los CIDEA en Colombia, en el contexto de una política pública. Aspectos que están directamente asociados a la relación permanente-indisociable que se establece entre el Programa-MEN, la Política de Educación Ambiental y los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA).

En este contexto resulta pertinente destacar la importancia de la postura de la investigadora en la experiencia, que en el marco de su observación participante permitió constatar, desde la construcción de la narrativa de la experiencia, en el marco de la investigación, la concreción de la Política en el territorio a través de los CIDEA. Así mismo se presentan, además de la consolidación de la investigación, los alcances y proyecciones de la misma.

El rol de la historicidad: desarrollo de las acciones de la investigación para la identificación de aspectos “clave” para los orígenes y evolución de los CIDEA en Colombia

La construcción de la historicidad del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de su estrategia de formación-investigación, a través de la investigación, nos permitió constatar su papel fundamental para la definición del eje de temporalidad que acompañó la construcción de una narración obligada: *el relato*, para la búsqueda del sentido y la significación de la experiencia de los Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), en el contexto del desarrollo territorial del país.

El relato, en su condición de factor narrativo, es el que se ubica en nuestra investigación, como principio de interpretación y comprensión del devenir histórico de estos Comités en la concreción de las apuestas y de la emergencia de sentido y horizontes de la Política de Educación Ambiental, y, a la vez, es el que nos permite poner en conexión las realidades históricas del Programa y de su estrategia de formación-investigación, posicionadas como fuentes de origen, evolución y proyecciones de los CIDEA en Colombia.

La narrativa de estos Comités trae implícita una aproximación histórica para la interpretación de su trayectoria, asociada directamente a la del Programa de Educación Ambiental (MEN) y su estrategia de formación-investigación, instalados en el país desde los propósitos de institucionalización de la educación ambiental. Programa que, además, dio lugar a la Política de Educación Ambiental en la que hoy se inscriben estos CIDEA, como la estrategia fundamental

para su concreción en el ámbito local del territorio. Razones por las cuales, consideramos imprescindible la construcción histórica de estos comités, para su caracterización (objeto/objetivo de la investigación).

Lo anterior nos permite constatar que, para hablar de la historicidad de los CIDEA en Colombia, es indispensable volver la mirada, particularmente, a la estrategia de formación-investigación que se instala en el territorio, en el marco del Programa y de la Política, en razón a que, existe una relación de coexistencia entre el Programa, la Política y los Comités. En el *corazón del Programa tiene origen la estrategia de formación-investigación* portadora de la visión, la concepción y las intencionalidades para la formación de actores institucionales/organizacionales, asociados al proceso de institucionalización de la educación ambiental en el territorio colombiano, como son los que conforman los CIDEA. Esto nos lleva a reconocer que es a través de la estrategia que:

1. *los CIDEA se incorporan como sujeto/objeto de formación al mencionado proceso, y que nos fue posible identificar, a través de las etapas del Programa, elementos-hito, que desde el proceso de historicidad se reconocen como “momentos clave” para la evolución de estos Comités.*
2. *los actores que conforman estos CIDEA, entran en contacto directo con esta estrategia, desde el reto que tienen en el contexto de la Política de Educación Ambiental, que los posiciona como: la estrategia llamada a superar la atomización de esfuerzos en la consecución de los objetivos de la educación ambiental y, a la vez como la que tiene realmente la posibilidad de actuar en el ámbito local del territorio, desde algunos espacios de autonomía (libertad), desde los que definen y proyectan sus acciones en el ámbito local.*
3. *el Programa, moviliza su intencionalidad de fortalecimiento de los actores institucionales y no institucionales (CIDEA), como portadora que ella es del carácter emancipador —empoderamiento-apropiación— que acompaña la apuesta de la educación ambiental en Colombia, desde los propósitos de transformación de las realidades ambientales y educativas en el ámbito territorial. Ejemplo:*

En las actividades del proceso formativo, fueron evidentes el papel de la información obtenida por los actores CIDEA como producto de la “indagación” en sus propios contextos institucionales/locales, relevante para el intercambio, las discusiones y la construcción de sus reflexiones críticas. Evidencias de lo anterior, son los instrumentos de indagación-investigación en contexto que acompañaron el desarrollo de cada uno de los módulos (contenidos) en la implementación de la estrategia de formación-investigación. Estos instrumentos, ubicados como base de la lectura del contexto realizada por los actores CIDEA a través de todas las actividades de la estrategia y sus proyecciones hacia la consolidación de los espacios de formación. (Ver Capítulo V.).

En las discusiones y reflexiones sobre la información fueron generadoras de los espacios de formación instalados por la estrategia, a través de los diferentes niveles de participación: el de los actores CIDEA en proceso de formación, el del equipo de profesionales del ámbito nacional, que participó en el proceso de formación de estos actores en el territorio, y el de los pares externos invitados al desarrollo del mencionado proceso: conferencistas y observadores, nacionales e internacionales (pares técnico-académicos).

En la preparación de las conclusiones se vincularon los actores del proceso de formación para su concreción a través del trabajo colectivo (interacción): la organización de una dinámica en la que la interdisciplina, la intersectorialidad, y la transversalidad, se fueron configurando como los ejes fundamentales de la información emanada en el escenario concreto de la formación (mesas de trabajo departamentales, subregionales y nacionales), la construcción del conocimiento y del trabajo de reflexión y acción: *relación, teoría-praxis*.

Un “indicador” de la apropiación se constata en la reflexión crítica de estos actores y en sus propuestas, que se reflejan en los documentos producidos desde los hechos y experiencias vividas por los actores mismos, en cada uno de los momentos y espacios de formación de la estrategia. Proceso muy exigente porque requiere conocimiento de herramientas para la producción colectiva de documentos-memorias, los cuales hacen parte de la documentación densa y abundante, producida en el marco del proceso de formación-investigación CIDEA, a través de su trayectoria histórica, contexto esencial para la caracterización de estos comités, objeto de la investigación. (Ver capítulos IV y V).

Estos aspectos nos permitieron reconocer que, la construcción de la historicidad del Programa y de su estrategia *de formación-investigación*, fue imprescindible para la caracterización de los CIDEA, y que la aproximación: *historia del tiempo presente*, es de la mayor pertinencia para este propósito; teniendo en cuenta que una de sus exigencias, es justamente *la existencia de una documentación densa y abundante*, producida en el desarrollo de estos comités (“experiencia situada”) y, en el marco de las realidades sociales, propias de sus contextos particulares.

Documentación que, en el caso de nuestra investigación, está constituida como la base documental del Programa, la cual contiene la diversidad de materiales, que registran procesos, hechos y resultados de la participación de los actores CIDEA en los espacios de formación, propios de la estrategia de formación (Ver base documental -Anexo 3).

Esta aproximación, desde los resultados de la historicidad, nos permitió reconocer en las tres (3) etapas históricas del Programa de EA (MEN): Exploración (1992-1996), Profundización (1996-2000/2001) y Proyección (2000/2001-2012), sus elementos estructurantes, transicionales y, particularmente, aquellos relacionados con las “pistas de cambio”, que permiten ver los acontecimientos históricos emergentes en cada una de ellas y, por ende, los indicios de evolución

de los CIDEA, como es el caso del reconocimiento de los actores que conforman los CIDEA como sujeto – objeto de formación, por parte del Programa. Hecho que se ubica como “clave” para la emergencia de la etapa de Proyección del Programa en la cual la estrategia de formación-investigación orienta su quehacer específicamente, a los actores CIDEA.

La *estrategia de formación-investigación* se posiciona como el referente principal de los CIDEA —objeto de la investigación—, movilizador de su acción y reflexión crítica y, por ende, eje estratégico para la interpretación, comprensión y transformación de sus realidades locales, atendiendo a uno de sus retos más importantes, en el marco de la Política de Educación Ambiental, como es la superación del atomismo y la dispersión de sus acciones en el territorio.

Destacamos aquí la importancia de la aproximación histórica, para los propósitos de la investigación como portadora de aspectos relevantes en lo concerniente a los retos de construcción de una “historia inédita²⁶⁰”, que como la del *Programa-MEN* y su influencia en el origen de esta Política y en la emergencia de los CIDEA, experiencia de concreción de la misma en el territorio, hoy tiene a su alcance:

- 1) una “documentación densa y abundante, producida y en circulación” en las dinámicas de los diferentes ámbitos y escenarios del territorio, en los que se movilizan los actores de la educación ambiental; 2) la relación con los protagonistas de la historia, que se constituyen en testigos vivos de los eventos y acontecimientos históricos; y 3) una diversidad de “experiencias locales” que, en el marco del proceso histórico del Programa y de la Política, son reveladoras de su pertinencia para la transformación de las realidades ambientales y educativo-ambientales, del país (experiencia situada de los 12 departamentos partícipes de las acciones de la estrategia de formación-investigación).

Se constata así, el rol esencial del enfoque *historia del tiempo presente* en la construcción de la narrativa de la experiencia del Programa y, en su seno, la de la Política y la de los CIDEA, organizadas de manera coherente en el eje del tiempo (2001/2002-2012); la cual, por primera vez, hace inteligible “la acción en la historia” del Programa, a través de su significación para la calidad de la narrativa histórica que: ubica la reflexión crítica como singularidad de la investigación/investigadora, sujeto que narra, y que, desde los propósitos de la presente investigación, nos permitió avanzar en la vía de la interpretación y la comprensión de la diversidad de realidades de la educación ambiental, en el desarrollo institucional y territorial del país; y confirmar, a través de su estrategia de formación-investigación, *la coexistencia entre el Programa, la Política de Educación Ambiental y los CIDEA*.

²⁶⁰ Una historia que no aún no ha sido publicada, y, para el caso particular, hace referencia a la presente investigación como primera versión escrita de la historia del Programa, de la Estrategia y de los CIDEA en Colombia.

Es en este contexto que emergen los CIDEA como catalizadores de las apuestas de los Lineamientos (1995-1996) que luego dieron lugar a la política de educación ambiental (política pública 2002); desde lo cual estamos de acuerdo con Alan Boutet cuando desde su investigación (2004), ya los asimila como una de las *estrategias privilegiadas de la Política de Educación Ambiental en Colombia.*”

La importancia de la aproximación: “Historia del tiempo presente”, en la historicidad de los CIDEA - estrategia de la Política Nacional de Educación Ambiental

Desde nuestro punto de vista, la aproximación: *historia del tiempo presente*, es la que nos ha permitido construir la trayectoria histórica de los CIDEA, en el marco del análisis y la reflexión sobre los “sistemas sociales vivos”, caso particular: el sistema ambiental reconocido como una de las dimensiones de la problemática social²⁶¹ y marco de la experiencia objeto de la tesis, que se expresa en: 1) la experiencia CIDEA que aún ‘vive’ en el territorio, 2) los actores CIDEA que participaron en el proceso de formación-investigación, están activos aún, y continúan vinculados a la experiencia, en sus contextos particulares. Estos aspectos emergen como indicadores importantes para su sostenibilidad en el eje espacio-tiempo (2001/2002-2012), base de la construcción y la consolidación de la experiencia en el territorio.

Podemos afirmar, que hoy los actores CIDEA —partícipes de la experiencia de formación-investigación del Programa— son movilizados de los resultados de la documentación densa y abundante producida a través del desarrollo de la experiencia de formación-investigación, específica para los CIDEA (experiencia situada), que todavía se encuentra en circulación, y que además, ha sido contextualizada por parte de estos actores, desde los propósitos de sus dinámicas en el espacio CIDEA y han dado lugar a una documentación propia para sus acciones y reflexiones en el campo de la educación ambiental, mostrando evidencias en su camino hacia la descentralización y la autonomía de la Política: indicios de sostenibilidad en el territorio.

Caso particular, la producción de instrumentos técnico-políticos, tales como: planes departamentales y municipales de desarrollo de la educación ambiental, que nos parecen destacados en estas conclusiones, como evidencia de los resultados de la apropiación que ellos han ido logrando, y que desde el proceso de formación han ido retomando, resignificando y fortaleciendo la *relación de “performance” presente en la interacción: Programa de Educación Ambiental ⇔ estrategia de formación-investigación ↔ CIDEA.*

Todo esto es parte fundamental de un relato, que como resultado de la investigación da lugar a la narrativa de un proceso social inédito: *la historia del proceso de institucionalización de la educación ambiental en Colombia, en el contexto de una política pública: la Política Nacional de Educación Ambiental*, contada a través de la historicidad del Programa, así como de su estrategia

²⁶¹ Constitución Política de 1991

de formación-investigación, que dio lugar al fortalecimiento de los actores CIDEA como agentes de transformación social y sus proyecciones en el ámbito local del territorio. Lo anterior, confluye en la caracterización de una de las estrategias más importantes de la mencionada Política, como es la estrategia CIDEA, y seguramente en adelante, desde ella, esperamos dar lugar a otros relatos complementarios en el país.

Esta investigación saca a la luz pública, por primera vez, la historicidad de un proceso social que permite ver que la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia, como toda su dinámica, no es un mito, es una realidad contada desde una orilla que tuvo que ver con una coyuntura histórica de cambios políticos fundamentales para el país, en el marco de su carta constitucional de 1991. Esta última, portadora de una nueva mirada a los conceptos de territorio, región y desarrollo, y de una nueva forma de Estado que da lugar a la consolidación de la región, pensada desde una idea de nación que avanza hacia la autonomía y descentralización de la política en el territorio.

La historicidad permite identificar “pistas” para avanzar hacia otras maneras de ver, de aproximarse, y de construir la política pública en Colombia, en el marco de la autonomía regional/local (apropiación), tomando como referente, un proceso formativo dialógico (participación), pertinente a las necesidades de comprensión de los contextos locales y a la significación de las realidades concretas en “lo ambiental” y “lo educativo ambiental”.

Emergen algunos hallazgos relacionados *con una serie de condiciones* que presentan los CIDEA, identificadas como “claves” para su reconocimiento como la estrategia pertinente y, a la vez, como los espacios/escenarios esenciales para la institucionalización de la EA en el país, teniendo en cuenta que los actores que los conforman:

1. Son *portadores de una investidura institucional, organizacional/comunitaria, relevante* para el desarrollo social del territorio en el marco de la política pública.
2. Son *delegados de quienes toman las decisiones técnico políticas*, en el campo de lo educativo, de lo ambiental, y en general en todos los demás campos, asociados al desarrollo territorial, de interés para la apropiación de la Política de Educación Ambiental (política pública);
3. *Ponen en relación la diversidad institucional /organizacional/ comunitaria* y, por ende, las dinámicas intrainstitucionales, que convergen en el espacio/escenario que da lugar a los CIDEA; desde las cuales imprimen a éstos últimos el carácter interinstitucional e intersectorial, en el marco de la institucionalización de la educación ambiental;
4. Son *portadores de una información sustancial sobre el objeto, los propósitos e intencionalidades ambientales, educativas y educativo-ambientales*, asociadas a la gestión del desarrollo territorial, lo cual se expresa en las posturas, experiencias, discusiones, y/o conflictos, provenientes de la diversidad institucional/organizacional que ellas representan y

que es la fuente para la construcción de apuestas orientadas a la transformación de las realidades locales;

5. Son los llamados a fortalecer lo sustancial de cualquier postulado que surja como referente de una toma de decisiones en educación ambiental (que da lugar a una postura); en razón a que ellos tienen las potencialidades individuales y colectivas, para la generación de las propuestas, instrumentos y otros, en el marco de las dinámicas propias de los CIDEA.
6. Son concedores del contexto local, portadores de visiones, concepciones, conocimientos y saberes que se instalan, desde su convergencia, no solo en los espacios de reflexión y acción de los CIDEA sino también, en los de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental. Así, podemos afirmar que ellos llegan al encuentro de la educación ambiental como población interesada en la comprensión de su problemática ambiental y educativa.
7. Son portadores de capacidades para la apropiación de los conocimientos relacionados con los procesos que se instalan en sus espacios / escenarios de reflexión y acción (CIDEA), asociados a la producción de propuestas, instrumentos y acciones para la transformación de las realidades de la educación ambiental, en el contexto de la institucionalización, en el ámbito local del territorio: futuros agentes de transformación social.

Consideramos estas condiciones como uno de los hallazgos importantes de nuestra investigación, que nos induce a confirmar la disposición conceptual y estratégica de los actores que constituyen estos comités, para su incorporación en el proceso formativo y su relación con la apropiación del conocimiento requerido para la interpretación y comprensión de las realidades ambientales (concepto y prácticas de la participación); propósito fundamental de la estrategia de formación-investigación del Programa de Educación Ambiental.

La estrategia de formación-investigación y su relación con el proceso de caracterización de los CIDEA (segunda parte del objetivo)

La construcción de la historicidad de la estrategia de formación-investigación del Programa de educación ambiental del MEN, nos permitió reconocer algunos aspectos que justifican el interés de los actores CIDEA para su formación y la contribución de la misma, en su caracterización (objetivo específico de la investigación) entre los que destacamos:

1. *La dispersión y multiplicidad de visiones, concepciones y actividades implementadas en el territorio* a nombre de la educación ambiental —en ocasiones opuestas a sus propósitos— registradas en las exploraciones del Programa en su primera etapa (1992-1994) y confirmadas en su Etapa de Profundización (2001/2002): “Indicios” de la necesidad de análisis e interpretación de esta problemática y de los retos de formación para avanzar hacia su integración.

2. *La diversidad de actores institucionales y no institucionales, con influencia directa en el manejo de las problemáticas educativa, ambiental y de la educación ambiental y, por ende, implicados en la “superación del atomismo marcado” en sus acciones en el ámbito local del territorio: reto fundamental de la Política de Educación Ambiental.*
3. *El interés de dichos actores en la profundización del conocimiento de la educación ambiental, desde sus intencionalidades de participación en el proceso de institucionalización de la misma en las dinámicas del desarrollo territorial en los niveles institucional, organizacional (sociedad civil, grupos comunitarios, empresa privada, gremios, entre otros).*

El hallazgo de estos aspectos, nos permitió comprender la necesidad de formación específica de los actores CIDEA en Colombia, teniendo en cuenta que como lo registramos en párrafos anteriores, ellos presentan condiciones “sine qua non” para la gestión sistémica y la institucionalización de la educación ambiental en el territorio; las cuales, a la luz de nuestras reflexiones e interpretaciones históricas de la experiencia, nos permiten constatar que son ellos los llamados a asumir los retos de la Política de educación ambiental, para la transformación de sus realidades, en todas las dinámicas, niveles y ámbitos del desarrollo territorial: condiciones portadoras de información privilegiada para su caracterización.

Este hallazgo ocurre en el momento histórico de iniciación de la Etapa de proyección del Programa (2001/2002), en el cual suceden simultáneamente dos hechos históricos, a saber:

La Política de educación ambiental (SINA - 2002) reconoce a los CIDEA como su estrategia para la descentralización y la autonomía de la educación ambiental en el país: aunar esfuerzos técnicos, financieros y de gestión para la institucionalización del tema en el territorio. A su vez, el Programa reconoce a los actores que conforman estos Comités, como sujeto-objeto de formación y, en consecuencia, su estrategia de formación-investigación amplía su radio de acción para acoger a la pluralidad de los nuevos actores; teniendo en cuenta la diversidad de contextos, temáticas y de sustratos educativos, de los que ellos provienen y que reflejan la necesidad e interés de su participación en el proceso de formación en educación ambiental.

Emerge aquí un acontecimiento que, desde nuestra mirada investigativa, se posiciona como el *hito* trascendental para la historicidad del Programa y de su estrategia de formación-investigación, así como para la de los propios CIDEA, teniendo en cuenta los impactos que tienen los dos hechos que lo configuran, en la ampliación de las dinámicas técnico-políticas de la educación ambiental en Colombia, desde su aproximación a una población caracterizada por la diversidad de actores, relacionados con el ambiente, la educación y el desarrollo territorial. Aspecto que, destacamos como indicativo de un *giro sustancial de la estrategia*, y que se expresa en:

1. La incorporación explícita del “contexto” como factor fundamental para la exploración y la lectura crítica-reflexiva de las problemáticas ambientales, asociadas al desarrollo institucional, local y regional del territorio.
2. La apertura al conocimiento y comprensión de las realidades ambientales y educativas, como sistémicas y complejas, desde los propósitos de formación del Programa de educación ambiental, *para el empoderamiento de actores plurales y diversos*, como agentes de cambio de las realidades ambientales, en proyección a las transformaciones del contexto social del territorio.
3. El fortalecimiento del componente investigativo en la estrategia de formación del Programa, ubicado como eje esencial para la construcción de su mirada reflexiva-crítica y sistematizadora. Esta última, reconocida por nosotros como indispensable para el fortalecimiento del concepto y prácticas de la relación participación-apropiación, fuente del *sentido y significación de las realidades de la educación ambiental*.

Consideramos que este giro es portador de implicaciones directas en *el redimensionamiento de la estrategia de formación-investigación*, relacionadas con la profundización del conocimiento del terreno concreto de la acción de la Política, en relación con sus criterios de pertinencia: 1) el reconocimiento de pistas para su relación con los actores de la educación ambiental, y de los diversos elementos contextuales y conceptuales de los que son portadores los actores CIDEA que entran en proceso de formación, y 2) la identificación del mecanismo de diálogo requerido para su interacción con las diversas dinámicas de estos actores en el territorio.

Estos aspectos se ubican en la estrategia como esenciales para sus propósitos de exploración de las necesidades de conocimiento de estos actores y sus capacidades de reflexión y de proyección de sus acciones: pues lo que está en juego en este contexto, es que la pertinencia de las pistas reconocidas y de elementos contextuales y conceptuales que en verdad involucren a los actores de la educación ambiental; ello es medular en la formación, así como en los mecanismos de diálogo para la interacción de los actores en el territorio

El giro de la estrategia de formación-investigación del Programa en este momento histórico, viene a ser fundamental para el *origen del proceso de construcción de la estrategia de formación-investigación en educación ambiental, para los actores CIDEA* en Colombia. La población que converge en el escenario de la formación es portadora de dos condiciones fundamentales para este giro, como son: la interinstitucionalidad y la intersectorialidad; que como se pudo ver en el capítulo VI son principios estructurantes de los CIDEA y, por ende, contribuyen en su caracterización (objetivo de la investigación)

Aquí, desde nuestro trabajo de interpretación en la investigación, podemos confirmar la importancia que tuvo la influencia de la estrategia, en el proceso de caracterización de los CIDEA (objetivo específico de la tesis) y que se manifiesta en:

- a. *la legitimación de los CIDEA, por parte de la Política* que los incorpora como la estrategia fundamental para superar la “atomización de las acciones de la educación ambiental en el territorio” (MADS y MEN, 2012).
- b. *La inclusión de los Actores CIDEA en los propósitos formativos del Programa: incorporación de la educación ambiental en el desarrollo territorial;* desde lo cual, pasan de ser actores de apoyo a la gestión de la educación ambiental en el sector formal de la educación en Colombia (Etapa de Profundización del Programa: 1996-2001), a ser posicionados como el grupo base para la formación de agentes de transformación de las realidades de la educación ambiental, en el territorio (Inicio de la Etapa de Proyección del Programa: 2001/2002).
- c. *La apertura de la estrategia de formación-investigación a nuevas dimensiones,* en relación con el nuevo espectro de actores, institucionales, no institucionales y comunitarios-CIDEA, que trajo como implicaciones, por un lado, una nueva manera de abordar los conocimientos, asociada directamente a las diversidad de condiciones y necesidades de estos actores, y, por otro lado, el desarrollo contextual y pertinente de la formación para la consolidación de sus espacios de reflexión - acción, y su posicionamiento técnico en el ámbito local del territorio.
- d. *La construcción por parte de los actores - CIDEA, de sus propios instrumentos técnicos para la apropiación de la educación ambiental en el territorio* (lineamientos, planes, estrategias, entre otros), en el contexto de la Política, referente mayor del proceso de institucionalización de la educación ambiental.
- e. *El cambio de estatus de los CIDEA: que pasan de la coordinación de acciones educativo-ambientales a la asesoría,* a través del de la producción y posicionamiento de sus instrumentos técnico-políticos como ejes de su gestión, en la vía de avanzar hacia la autonomía y la descentralización de la educación ambiental en el país.

La influencia de la relación: Estrategia ↔ Programa ↔ Política, en la caracterización de los CIDEA

Esta relación, registrada a través de toda la documentación del Programa, fue la que nos permitió reconocer la “existencia” de la dinámica de interacción establecida entre los propósitos del Programa de Educación Ambiental (MEN) y las potencialidades de su estrategia —para la formación de los actores CIDEA— como portadora que ella es de los principios de apropiación del conocimiento técnico, político y pedagógico, y sus requerimientos para la puesta en contexto, a través del proceso de formación-investigación, en el marco de los retos de la Política de Educación Ambiental.

Destacamos aquí esta relación, porque es a través de ella que pudimos identificar con mayor claridad, los elementos contextuales, conceptuales y estratégicos del Programa, de los CIDEA y

de la Política, los cuales consideramos fundamentales para la caracterización de la estrategia, y que presentamos a continuación:

1. El Programa es portador de la visión, la concepción, el conocimiento/saberes y los marcos estratégicos del proceso formativo implementado para la apropiación de la educación ambiental por parte de los actores institucionales y no institucionales, como para la contextualización de los propósitos de apropiación de las realidades ambientales (la cultura ambiental en el territorio).
2. La Política es portadora de los principios orientadores del sentido de sociedad que está presente en la Constitución política de 1991 (Estado social de derecho) y, en el caso particular, se ubica como el contexto de la apuesta política de la educación ambiental en Colombia
3. Los CIDEA son portadores de los “principios de realidad” de la Política, desde su anclaje en lo local/regional y, desde sus posibilidades de intervenir concretamente el terreno de lo público y de lo político en el territorio. (Cap. IV, p. 268)

El Programa es marco referencial para la Política, al igual que la Política es marco referencial para el Programa y, ambos son portadores de elementos conceptuales y estratégicos de los CIDEA. En consecuencia, estos Comités se constituyen en referentes obligados para el Programa y la Política (Cap. IV, p. 110) (Objetivo específico). En este contexto, la estrategia de formación-investigación, en sí misma, es generadora de reflexiones y acciones, desde el momento en que se enuncia e instala en un contexto local, para su quehacer formativo y, a la vez, es resignificadora de sentido para sus propias acciones y las de los CIDEA.

Constatamos aquí el carácter *performativo de la Estrategia*; el que de acuerdo con Austin J. L. (1955), se origina cuando un acto de comunicación implica a la vez, una acción que tiene la capacidad de transformar un orden del “mundo” establecido. Lo cual, en el caso de esta estrategia, sucede cuando en las dinámicas interactuantes de los tres aspectos: Política, Programa y CIDEA, se instala una capacidad que influye en la transformación de cada uno de ellos, desde los inicios del proceso de institucionalización de la EA en Colombia. En consecuencia, todo lo anterior influye en la caracterización de la estrategia, dadas sus relaciones directas con los CIDEA, a través del proceso de formación-investigación para su consolidación en el territorio, y a la vez, influye directamente en la caracterización de los CIDEA (segunda parte del objetivo específico) (Capítulo I, p. 58).

Las condiciones y aspectos relevantes para la caracterización de los CIDEA en Colombia

La historicidad del Programa fue igualmente indispensable para la identificación de los cambios que los CIDEA fueron experimentando, desde sus orígenes, en el marco de las políticas nacionales, ambiental y educativa, teniendo en cuenta que son las diferentes etapas históricas del Programa, las que contienen, ‘información privilegiada’ para nuestros propósitos de lectura crítica y mirada

sistematizadora de la experiencia, y nos permiten ver que estos comités han transitado desde su rol inicial, como: “*Coordinadores*” de las acciones de la EA en el territorio (Exploración: 1992-1996), pasando por su ubicación como apoyo a la gestión técnico-financiera del Proyecto de institucionalización de la EA en Colombia (Profundización: 1996-2001), hasta el momento de su reconocimiento, por parte de la Política de Educación Ambiental (Proyección: 2002- 2012), como estrategia indispensable para superar la dispersión de las acciones de EA en el país (Capítulo VI).

Retomamos aquí, *las características esenciales que configuran las condiciones que presentan los CIDEA* (arriba mencionadas): su carácter interinstitucional e intersectorial, la sustancialidad de su información institucional y local, su pluralidad de actores, la diversidad de sus contextos y su interconexión con las autoridades locales; que consideramos favorables para la incorporación de la EA en las dinámicas institucionales, no institucionales, comunitarias y otras, y en todos los espacios de la planeación y la gestión del desarrollo territorial, dadas las potencialidades/capacidades de los actores que los conforman, para asumir los retos del Programa y de la Política.

Estas condiciones desde nuestro punto de vista, son las que juegan un papel estratégico en la constitución de los principios estructurales y de funcionamiento de los comités, y a la vez, se posicionan como dimensiones para su asimilación como espacios técnico-políticos (Capítulo VI). Este hallazgo, de la investigación, nos condujo a reconocer estas condiciones como factores indispensables para la consolidación de los CIDEA en relación con la Política de Educación Ambiental en Colombia y, por ende, para la transformación de las realidades educativas, ambientales y de la educación ambiental: *transformación social*.

Es a través de su historicidad que estos comités son reconocidos entonces, como espacios/escenarios de conocimiento y comunicación, con una relevancia como actores que ubican la gestión sistémica, a la base de la contextualización, conceptualización y la producción de instrumentos técnico-políticos; así como para el posicionamiento y sostenibilidad de sus acciones, acorde, con la diversidad de sus contextos locales: “indicios” importantes para la autonomía de la gestión de la educación ambiental (capítulo VI).

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, desde el objeto de nuestra investigación, hemos podido avanzar en la confirmación de que son los CIDEA, la estrategia “clave” para la consolidación de la educación ambiental y, por ende, factor de la legitimación y del empoderamiento indispensables para la apropiación de las apuestas de la Política y su concretización en los ámbitos local y regional del país. Fue este reconocimiento el que nos permitió contextualizar y profundizar teórica y conceptualmente, la caracterización de los comités, tomando como base general dos aspectos:

Desde el aspecto social, como “pequeños sistemas sociales emergentes”, dado que estos comités presentan propiedades estructurales de los sistemas referenciales, a los cuales deben su origen: 1)

el Sistema Nacional Ambiental –SINA, y 2) el Sistema Nacional Educativo (Cap. VI). Propiedades que tienen que ver con el carácter estratégico del sistema de caracterización que definimos a través de la investigación, a partir de cinco dimensiones que aparecen en el Cuadro 3 del Capítulo VI. Como resultado de la investigación, avanzamos entonces, hacia la caracterización que en la actualidad da vida a su experiencia y permiten ver resultados en cuanto a las posibilidades de sostenibilidad de la misma en el territorio.

Desde el aspecto político, como precursores de nuevas miradas de la política pública, en el marco de la democracia participativa/deliberativa y, por lo tanto, a nuevas formas de ver, de pensar y de hacer la política pública. Al igual que a una concepción de institucionalización que pone todo su énfasis como concepto y como práctica, tomando distancia del concepto de legalización como punto de partida para un proceso de apropiación/empoderamiento e institucionalización del tema, y dando prioridad a la legitimación: concepto más próximo en su concepción y prácticas a los sistemas asociados a los ideales de la gobernanza ambiental.

Como uno de los resultados/hallazgos más importantes de la investigación presentamos aquí, una primera aproximación a un *sistema de caracterización de los CIDEA en Colombia* (ver Capítulo VI), como una constatación del fortalecimiento de las condiciones y las capacidades que los actores de estos Comités han desarrollado, a través de su participación permanente en la estrategia de formación-investigación, orientada a: la profundización y la sostenibilidad de las dinámicas de la educación ambiental, la apropiación de las realidades ambientales, educativas y de la educación ambiental, y las definiciones para la toma de decisiones técnico-políticas en todos los niveles y ámbitos del desarrollo, teniendo en cuenta la diversidad de los contextos de planeación y gestión del desarrollo territorial.

La postura de la investigación y la investigadora, en el contexto del campo metodológico

Nos parece importante destacar aquí, la posición privilegiada en la que se ubica la investigación/ investigadora, al hacer parte y poder incidir directamente en el proceso implementado por el Programa, a través de su Estrategia formativa, para el fortalecimiento de los CIDEA. En este sentido, tres aspectos, juegan un papel primordial en el objeto de nuestra investigación:

1. *Su participación directa*²⁶² en la construcción del enfoque (*formación-investigación*), la conceptualización, el desarrollo y el seguimiento a la Estrategia formativa -CIDEA, en los diferentes departamentos del país, en los que ella se instala, desde los retos que les imprime la Política: la superación del atomismo de la EA en Colombia.

²⁶² La participación, como coordinadora del Programa Nacional de Educación Ambiental, del Ministerio de Educación de Colombia, responsable de la orientación conceptual y estratégica, así como de la gestión técnico-académica y pedagógica, del proceso de institucionalización de la educación ambiental en el territorio nacional.

2. *Su observación participante y lectura crítica (investigación-participación)* de la puesta en acción de la Estrategia, teniendo en cuenta los propósitos de *apropiación de la EA*, por parte del Programa, y los de su *empoderamiento/apropiación* en el territorio, por parte de la Política (institucionalización).
3. *Su mirada sistematizadora*, desde el seguimiento a los procesos de formación/investigación de la Estrategia, para el análisis y la producción de información pertinente a las necesidades formativas de los actores CIDEA, y, a la evolución del propio proceso formativo y sus proyecciones hacia la transformación de las realidades de la educación ambiental. Aspectos de interés para el objeto y los objetivos de la tesis.

Consideramos que estos aspectos, constituyen la base fundamental para la postura de la investigación, en razón a que la experiencia de formación-investigación, conlleva una carga importante de subjetividad, derivada de la diversidad de actores CIDEA vinculados a la Estrategia como “sujetos de formación en contexto”, y que es a través de su interacción con ellos, que la investigadora realiza su trabajo reflexivo-crítico dentro del proceso formativo y amplía su interpretación de la experiencia concreta de estos actores, desde las apuestas de transformación de las realidades de la EA en sus instituciones/organizaciones y en el territorio.

La singularidad de la postura de la investigadora, radica en su presencia en el “adentro del proceso de formación / investigación”, siendo portadora de acciones formativas y, a la vez, de miradas de investigación, pertinentes a las necesidades de reflexión crítica, sobre la experiencia, para su interpretación y comprensión. Aquí, el eje de movilidad de la investigación se ubica entonces, entre la internalidad y la externalidad de la experiencia, lo cual, a su vez, favorece el posicionamiento de la investigadora como narradora e intérprete:

Como narradora, desde la construcción histórica de hechos y acontecimientos, que han sido importantes en la observación y la lectura crítica de la experiencia formativa -CIDEA; y *como intérprete*, desde los propósitos de comprensión de la misma, teniendo en cuenta su singularidad —contexto— y sus posibilidades de mediación dialógica entre una realidad “ideal”, representada en la Política y las realidades concretas en las que ella se expresa en el territorio. Las cuales interactúan desde una concepción particular de la política pública: participativa, incluyente, en diálogo permanente con las experiencias locales.

Esta postura de la investigación da lugar a **un primer rol**, asociado a los propósitos de la estrategia de formación-investigación del *Programa-MEN* y a los retos de la Política de Educación Ambiental, y **un segundo rol**, asociado a los propósitos de la investigación. Aspecto que fue indispensable para la profundización de nuestra mirada crítica, pues es a través de la estrategia que llegan al espacio de formación, conocimientos teórico-conceptuales que son pertinentes para la interpretación de las realidades de los actores CIDEA, y, es a través de la experiencia, que los actores CIDEA llegan al mismo espacio, con información de ‘primera mano’ que obtienen desde

la *lectura directa del contexto (indagación)*. Todo lo cual, se ubica como factor esencial para el proceso formativo y, para nuestro propósito de interpretación de las realidades concretas de la experiencia (teoría-praxis).

La relación que se establece en esta dinámica entre la estrategia y los CIDEA, es la que nos permite ver la riqueza del contexto de la formación que está en relación directa con el contexto del terreno de la acción; desde lo cual, la estrategia de formación crece en contenidos, en fortalecimiento del dialogo con los actores y en la calidad de los espacios formativos, pensados “a la medida” de las expectativas de los actores. En esta dinámica, se empoderan los actores y se empodera la estrategia, un ejemplo vivo de la relación participación (acción dialógica) ↔ apropiación (empoderamiento), eje dinamizador de la Estrategia.

Alcances de la investigación

En cuanto a los alcances del trabajo de tesis, la estrategia de formación-investigación aporta elementos conceptuales y estratégicos que, desde sus propósitos de apropiación del conocimiento en relación con las realidades ambientales, por parte de los actores CIDEA, favorecen su reflexión crítica y el fortalecimiento de sus capacidades como agentes de transformación de las realidades de la educación ambiental en sus contextos particulares y, en consecuencia, en los ámbitos locales y regionales del territorio.

El proceso de formación que se moviliza a través de las acciones de la estrategia, contribuye en la participación efectiva de los actores CIDEA en el proceso de institucionalización de la educación ambiental, en el desarrollo territorial del país. Ellos, desde su proceso formativo salen fortalecidos como agentes dinamizadores de la reflexión y la acción de la educación ambiental, en los espacios de encuentro, de discusión, de debate, desde los cuales producen, colectivamente su propio conocimiento y sus instrumentos técnico-políticos: Políticas, planes, programas y estrategias. En este sentido constatamos aquí esta producción en los doce (12) CIDEA que hicieron parte de la experiencia de la estrategia formativa y que para la investigación constituyen las experiencias situadas.

Cuatro (4) CIDEA departamentales: *Antioquia, Córdoba, Nariño y Caldas*, presentan como sus instrumentos técnico-políticos: *Políticas de Educación Ambiental*, siete (7) CIDEA departamentales: *Boyacá, Cauca, Risaralda, Guaviare, Norte de Santander, Quindío y Valle del Cauca*, presentan Planes Decenales de educación ambiental aún vigentes y un (1) departamento, *Bolívar*, cuenta con un *Programa de Investigación, Educación y Cultura Ambiental*. Todos estos instrumentos son mediadores para la negociación y concertación de los actores CIDEA con las instituciones/organizaciones locales, y se posicionan como factor de legitimación de su quehacer en los cambios fundamentales de las realidades ambientales y educativas: transformación social del país.

Identificación de pistas que trascienden el proceso de institucionalización de la EA y de apropiación de su Política Nacional y se aproximan a la resignificación de la formación ciudadana, ubicando como uno de sus ejes fundamentales la Educación ambiental como una apuesta política que fortalece el empoderamiento de los actores para la calidad y pertinencia de la acción colectiva frente al manejo y resolución de conflictos ambientales locales. Todo lo cual contribuye en la construcción de estrategias orientadas a la sostenibilidad de la gestión y la educación ambiental en el territorio (ver Anexo 5, instrumentos institucionalización de la EA).

Proyecciones

Desde los resultados de la investigación, nosotros estamos interesados y tenemos la disposición de realizar en el corto plazo:

- La socialización de los resultados de la investigación en las diversas regiones del país y, particularmente, en los departamentos en los cuales se encuentran instalados los doce Comités Interinstitucionales de Educación Ambiental que hicieron parte de la experiencia de formación-investigación y que son objeto de este trabajo; con el fin de abrir los espacios de conocimiento y discusión del proceso, las reflexiones, y la pertinencia de la producción de conocimiento para el fortalecimiento de la sostenibilidad de la educación ambiental en los ámbitos local y territorial del territorio.

A mediano plazo:

- Abrir las posibilidades para la realización de una siguiente fase de esta investigación orientada a una construcción colectiva de la historicidad de la experiencia CIDEA en Colombia, como la manera más adecuada de sistematizar la experiencia de las realidades de los procesos de formación de la educación ambiental, y de contribuir en las nuevas formas de verlos y de proyectarlos hacia la transformación de la educación y su relación con la apropiación y su relación con la significación de las realidades ambientales del país.

A largo plazo:

- *La creación del observatorio de la educación ambiental y la formación para la ciudadanía: la instalación de una propuesta formación e investigación nacional, pertinente a la producción de conocimientos para la interpretación y comprensión de las realidades concretas de la Política Nacional de Educación Ambiental en el territorio, y la identificación de pistas relevantes para avanzar hacia el fortalecimiento de la sostenibilidad de la misma, y su contribución en la consolidación del proceso formativo y sus impactos en la consolidación de la Educación Ambiental en Colombia como una apuesta política para la transformación social del país.*

En este contexto, podemos afirmar aquí: que la Política de Educación Ambiental en Colombia es también un instrumento que se ubica como mediador entre las relaciones de la política pública del nivel nacional, con el nivel regional, en todas las dinámicas del desarrollo territorial del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, A. y Román, J. (2018). Reflexiones en torno al concepto de participación ciudadana: consideraciones aristotélicas y neoaristotélicas. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 63-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143587>
- Aguilar, C. y Lima M. A. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Aguilar, L. F. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 100-112. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (2), 187-202.
- Álvarez, Á. (1992). *Análisis de Políticas Públicas*. Publicaciones del Centro Latinoamericano de Administración del CLAD y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de conceptos políticos usuales*. Ed. Eumednet. https://www.academia.edu/download/31340808/GLOSARIO_DE_CONCEPTOS_POLITICOS_USUALES_PDF.pdf
- Asociación Colombiana de Zoológicos y Acuarios [Acopazoa] y Fondo para la Acción Ambiental [FPAA]. (2003). *Biodiversidad: Colombia país de vida*. Cargraphics S. A.
- Asociación de Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible [ASOCARS]. (s.f.). *Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible (CAR)*. <https://www.asocars.org/wp-content/uploads/2020/04/Historias-de-las-CARS.pdf>
- Austin J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (1993). *Programa Ambiental*: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=446097>
- Baño, R. (1998). Participación ciudadana: elementos conceptuales. En E. Correa y M. Noé (eds.), *Nociones de una ciudadanía que crece* (pp. 15-37). Flacso-Chile.

- Benavides, L. (2008). ¿Hacia dónde va la educación? *AZ Revista de Educación y Cultura*, I (14). 1-18.
- Bobbio, N. (2010). *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política* (14.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales* (3.a ed.). Universidad de los Andes. Ed. Grupo Editorial Norma.
- Boutet, A. (2004). *L'implantation de la Politique Nationale d'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) de la Colombie (1995-2000): Enjeux et contraintes de la participation dans quatre régions en situation de conflits et de violence sociale* [thèse doctorale, Université du Québec À Montréal]. Repositorio institucional.
- Boutet, A. (2010). Comunicación, participación y gobernabilidad: una experiencia de fortalecimiento de la institucionalización y de la sociedad civil en contextos de conflicto y violencia social. En Corantioquia y MEN (eds.), *Investigación y Educación Ambiental. Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental* (pp. 159-170). DGP Editores.
- Brunner, J. (1991). *El significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza.
- Carrillo, V. y Medina, V. (2020). Lasswell y las políticas públicas: el origen de una disciplina. *Debates IESA*, XXV (1), 34-38. https://www.researchgate.net/publication/345981723_Harold_Lasswell_y_el_analisis_de_politicas_publicas_el_origen_de_una_disciplina
- Carrizosa, J. (2001). *¿Qué es ambientalismo? La visión ambiental compleja*. Giro Editores Ltda.
- Carrizosa, J. (2007). Ambiente y desarrollo, el reto de la sostenibilidad. En C. Zorro-Sánchez, *El desarrollo: perspectivas y dimensiones. Aportes interdisciplinarios* (pp. 283-316). CIDER.
- Carrizosa, J. (2014). *Colombia compleja*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis e Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Cohen, J. (2010). Délibération et légitimité démocratique. En C. Girard y A. L. Goff, *La Démocratie Délibérative* (pp. 207-241). Hermman Éditeurs.
- Congreso de la República de Colombia. (1993b). Ley 70 de 1993. Diario Oficial 41.013. Imprenta Nacional de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1993a). Ley 99 de 1993. Diario Oficial No. 41146. Oficina de divulgación y prensa del Ministerio de Medio Ambiente.
- Congreso de la República de Colombia (1994a). Ley 134 de 1994. Diario Oficial 41.373. Imprenta Nacional de Colombia.

- Congreso de la República de Colombia (1994b). Ley 115 de 1994. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 388 de 1997. Diario Oficial 43.091. Imprenta Nacional de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1454 de 2011. Diario Oficial 48.115. Imprenta Nacional de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1549 de 2012. Diario Oficial CXLVIII. N. 48.482. Imprenta Nacional de Colombia.
- Consejo de Estado, Sala de Consulta y Servicio Civil. (2010). Radicado 11001-03-06-000-2010-00004-00-1983 (consejero ponente. William Zambrano Cetina).
- Constitución Política de Colombia (1886). República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2012). (27.^a ed.). República de Colombia. Legis Editores S. A.
- Convenio Andrés Bello. (2022). *¿Qué es el CAB?* Convenio Andrés Bello. <https://convenioandresbello.org/cab/que-es-el-cab/>
- Courdourier-Real, C. (2008). Educación para la participación ciudadana. *AZ Revista de Educación y Cultura, I* (8). 22-25.
- Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia [Corantioquia]. (2019). *Plan de Gestión Ambiental Regional, 2007-2019*. <https://www.corantioquia.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/PGAR0719.pdf>
- Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia [Corantioquia] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Documento Informe Consolidado Proyecto: “Fortalecimiento de los Procesos de Educación Ambiental en el Área de Jurisdicción de Corantioquia”. Corantioquia y MEN. Colombia
- Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia [Corantioquia] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Investigación y educación ambiental. *Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental, 4*, 159-170.
- Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia [Corantioquia] y Ministerio de Educación [MEN]. (2012). *Investigación y educación ambiental: apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental*. Ed. Digiprint Editores E. U.

- Cortina, A. (2007). Democracia deliberativa. En J. R. Carracedo, A. M. Salmerón y M. T. Méndez (eds.). *Ética, ciudadanía y democracia* (pp. 143-161). *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1292/1248>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (3.^a ed.). Alianza Editorial.
- Costa-Neto, E. M. (2011). Etnobiología y el proceso de empoderamiento de los pueblos tradicionales. *Ecología en Bolivia*, 46(1), 1-3. <https://ecologiaenbolivia.com/documents/EditorialFinal461.pdf>
- Cuesta, J. (2010). La historia del tiempo presente: estado de la cuestión. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 1, 227-241. <http://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/5714>
- Danner, F. (2017). Jürgen Habermas: délibération et démocratie. *Revista de Filosofía*, 24(44), 43-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6085157>
- Departamento Administrativo de Función Pública. (2021). *Concepto 100921 de 2021*. Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=16225
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2006a). *Actividades económicas a nivel departamental* [Mapa a escala 1:2.280.000]. DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2006b). *Densidad de la población en el resto municipal* [Mapa a escala 1:2.300.000]. DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2006c). *Población indígena, ROM y afrocolombiana* [Mapa a escala 1:4.790.000]. DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2007). *Colombia, una nación multicultural: su diversidad étnica*. DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2010). *Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005-2020 (estudios postcensales 7)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/7Proyecciones_poblacion.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2011). *Estimación y proyección de población nacional, departamental y municipal total por área 1985-2020*. <https://www.datos.gov.co/dataset/Proyecciones-de-poblacion-seg-n-municipio-2020/dynh-a7n8/data>

- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2005). *Visión Colombia II Centenario: 2019. Propuesta para discusión*. Printer Colombiana S. A. https://www.dapboyaca.gov.co/descargas/planes_desarrollo/vision%20colombia%20ii%20centenario%202019.pdf
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20II%20CD.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (s.f.). *Estadísticas históricas de Colombia*. <https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/estudios-economicos/Paginas/estadisticas-historicas-de-colombia.aspx>
- Díaz, J. (2008). *Regímenes y Sistemas Políticos. Programa Administración Pública Territorial*. Escuela Superior de Administración Pública [ESAP]. <https://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/3-Regimenes-y-Sistemas-Politicos.pdf>
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Dueñas, L. y García, E. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y Palabra*, 80, 1-17. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (D. Ochoa, Trad.) Fundación Editorial El Perro y La Rana. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Ed. Samava Impresiones.
- Fals Borda, O. (1986). Democracia y participación: algunas reflexiones [ponencia]. *16.º Congreso Latinoamericano de Sociología*, Río de Janeiro, Brasil.
- Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1), 35-40. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8654/9298>
- Fals Borda, O. (2000). *Acción y espacio: autonomías en la nueva República* (1.ª ed.). Ed. Tercer Mundo Editores.
- Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia Crítica*, 34, 184-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2487893>

- Fernández, M. (2015). *Manual de derecho procesal administrativo y contencioso administrativo*. Universidad La Gran Colombia. https://www.ugc.edu.co/sede/armenia/files/editorial/manual_derecho_procesal_T1_V1.pdf
- García, J. (1990). El plan de acción forestal vale veinte mil millones. Antioquia busca ser más verde. *Periódico El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-26985>.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Ed. Amorrortu Editores.
- Gil, X. (2008). Sobre la noción actual de hecho histórico: entre contingencia y construcción. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(270). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-145.htm>
- Gobernación de Norte de Santander, Secretaría de Educación y Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental [Corponor]. (2008). *Plan Departamental de Educación Ambiental 2008-2013*. Corponor. <https://www.corponor.gov.co/rededucacionambiental/PlanDptalEdAmbCIDEA2008-2013.pdf>
- Goffin, L. (1993). *Comprendre et pratiquer l'environnement*. Médiathèque de la communauté française de Belgique.
- Goffin, L. (1998). L'Environnement comme éco-socio-système. En M. Loriaux, *Populations et développements: une approche globale et systémique* (pp. 199-231). Ed. Academia-Bruylant et L'Harmattan.
- González, E. y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 58-68. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211178005.pdf>
- González, M. (2003). Los CIDEAS como estrategia para el fortalecimiento de la educación ambiental en el ámbito institucional e interinstitucional [memorias]. *Mesa Subregional Costa Atlántica*, Cartagena, Colombia.
- González, M. (2007). El desarrollo sostenible: una mirada crítica [ponencia]. *Memorias. Conferencia de la Mesa Subregional*, Risaralda, Colombia.
- González, L. de G. (2006). *En busca de caminos para la comprensión de la problemática ambiental: la escisión moderna entre cultura y naturaleza*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Granda, A. (1994). Asamblea Nacional Constituyente y Constitución Política de 1991. *Revista Pensamiento Humanista*, (2). 83-95. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7700/Asamblea%20nacional%20contituyente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. R. Martínez, Trad.). Ed. Herder Editorial.
- Guerrero, O. (1993). Políticas públicas: interrogantes. *Revista de Administración Pública*, 84, 83-88. <http://omarguerrero.org/articulos/PPinterrogantes.pdf>
- Guhl, N. E. (2018) ¿Cómo le fue a Santos en términos ambientales? *Revista Digital Semana Sostenible*. <https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/balance-del-gobierno-santos-en-terminos-ambientales/41155>
- Helfrich, S. (2008). *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*. Frente y vuelta y Fundación Heinrich Böll.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Editorial Gustavo Gili S. A.
- Habermas, J. (1999a). *Tres modelos normativos de democracia. La inclusión del otro*. Paidós
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la Acción Comunicativa, I*. Taurus.
- Habermas, J. (2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Polis*, 10. 1-9. <http://journals.openedition.org/polis/7473>
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. G. (2016, 10 de julio). La Constitución de 1991: 25 años de un proyecto humanista y democrático. *Razón Pública, para saber lo que pasa en Colombia*. <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/9569-la-constituci%C3%B3n-de-1991-25-a%C3%B1os-de-un-proyecto-humanista-y-democr%C3%A1tico.html>
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones? *Revista CS. Universidad ICESI*, 8, 17-53. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1128/1491
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM], Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt [IAvH], Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico Jhon von Neumann [IIAP], Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras José Benito Vives De Andrés [Invemar] e Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas Sinchi [Sinchi]. (2006). *Mapa grandes biomas de Colombia. Ecosistemas continentales, costeros y marinos de Colombia* [Mapa a escala 1:1'500.000]. IDEAM, IGAC, IAvH, IIAP, Invemar y Sinchi.
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM], Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt [IAvH], Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico Jhon von Neumann [IIAP], Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras José Benito Vives De

- Andrés [Invemar] e Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas Sinchi [Sinchi]. (2007). *Ecosistemas continentales, costeros y marinos de Colombia*. IGAC.
- Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt [IAvH]. (2012). *Antecedentes*. <http://www.humboldt.org.co/es/instituto/que-hacemos/acerca-del-instituto>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC]. (1997). *Regiones naturales* [Mapa a escala 1: 5'000.000]. IGAC.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC]. (2006). *Mapa físico-político* [Mapa a escala 1: 1'500.000]. IGAC.
- Jickling, B. (2006). Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizado. *Trayectorias*, VIII (20-21), 63-73. <http://www.redalyc.org/pdf/607/60715248007.pdf>
- Lara, M. P. (1990). La identidad social en Habermas: entre el consenso y la alteridad. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 1(7), 257-272. <https://doxa.ua.es/article/view/1990-n7-la-identidad-social-en-habermas-entre-el-consenso-y-la-alteridad>
- López, J. (2009). El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 18, 153-166. <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/116/124>
- López, J. (2020). *Bases para un marco teórico alternativo al paradigma dominante de las políticas públicas* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69433/JennyElisaL%C3%B3pezRodr%C3%ADguez.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez, G. (2003). Ecosistemas estratégicos en Colombia. *Ensayos de Economía*, 13(7), 1-15. <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/07ecos.pdf>
- Martí, L. (2009). *La República Deliberativa*. Ediciones Jurídicas y Sociales, S. A. https://www.academia.edu/28103686/La_republica_deliberativa._Una_teor%C3%ADa_de_la_mocracia_-_libro_completo.pdf
- Martín-Barbero, J. (1996). *Pre-Textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Editorial Universidad del Valle.
- Martínez, J. (2011). Entrevista a Beatriz Uribe Botero, Ministra de Medio Ambiente de Colombia. Por una Política Nacional de Producción y Consumo Sostenible. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/entrevista-beatriz-uribe-botero-colombia-por-una-politica-nacional-produccion-consumo-sostenible/>

- Mascareño, C. (2001). Réseaux sociaux territorialisés. Nouveaux espaces pour la politique sociale. (Allusion au cas vénézuélien). *Contraste, Revue spécialisée dans les études régionales*, 1(2), 1-6.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2.^a ed.). SAGE Publications Ltda. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf
- Meira, P. (2006). Elogio de la educación ambiental. *Trayectorias*, VIII (20-21), 41-51. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60715248005.pdf>
- Melucci, A. (1985). El reto simbólico de los movimientos sociales. *Social Research*, 52(4), 789-816.
- Mercados Común del Sur [Mercosur]. (2010). *Sistema de Información Cultural del Mercosur*. Sitio web del Sistema de Información Cultural del Mercosur (SICSUR).
- Ministerio del Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2010). *Evaluación ex post del Programa Ambiental, Sistema Nacional Ambiental-SINA I. Consorcio OTS/APyA*. MAVDT y DNP.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Javegraf. <https://www.uco.edu.co/extension/prau/Biblioteca%20Marco%20Normativo/Politica%20Nacional%20Educacion%20Ambiental.pdf>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS] y Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental (10 años)*. Ed. Stilo Impresores Ltda.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Acuerdo No. 407 del 8 de julio de 2015. Programa Nacional de Educación Ambiental y Participación: “La formación de ciudadanía responsable: un país más educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia”*. Base documental del Programa de Educación Ambiental – MEN Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Ambiente y Sánchez, A. (coord.). (2002). *Las voces del SINA*. Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca [CVC].
- Ministerio de Cultura. (2009). *Formación integral a partir de comunidad, territorio y memoria. Memoria: la bitácora del patrimonio*. Colombia Aprende. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/la-bitacora-del-patrimonio/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995). *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental (documento de apoyo)* (1.^a ed.). MEN y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). *Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país”* (1.^a ed.). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996a). *Lineamientos generales para una política de educación ambiental* (1.^a ed.). Ed.Interlínea Editores Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996a). *Taller: “Sistematización ajustes y proyecciones”. Etapa de Exploración del Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media en las zonas rurales y pequeño urbanas del país”*. Fusagasugá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996b). *Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país”* (1.^a ed.). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996b). *Serie Documentos de Trabajo. La educación ambiental en el Ministerio de Educación Nacional: historia y proyecciones* (1.^a ed.). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental (documento de apoyo)* (3.^a ed.). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2000). *Decreto 88 de 2000*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86186_archivo_pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Cuadernillo Mesa Nacional “Sistema Nacional de Educación Ambiental. Hacia el fortalecimiento de la incorporación de la educación ambiental en la dinámica del desarrollo territorial: desde la planeación y la gestión”*. Fase IV del *Proyecto Matriz* (base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional). Medellín, Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. Pacto Social por la Educación*. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan%20decenal%20de%20educacion%202006%20-%202016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Programa de Educación Ambiental: módulo web PRAE*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010-2011). *Consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA en Colombia, como mecanismos de*

- gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial (incluyen temáticas relevantes para el desarrollo sostenible como son biodiversidad, cambio climático, derechos ambientales, manejo de residuos sólidos, manejo de cuencas, entre otros. MEN y UNESCO.*
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación (2010-2014)* (1.^a Ed). Cedro Impresores S. A. <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=22610>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Programa de Educación Ambiental. Estructura organizativa y funcional* (documento interno de trabajo). Colombia
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *El Programa de Educación Ambiental del MEN: aspectos conceptuales y estructurales que acompañan sus desarrollos estratégicos en el país* (documento interno de trabajo). Colombia
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Programa de Educación Ambiental: estructura organizativa y funcional. Documento interno de trabajo.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Plan sectorial 2010-2014. Documento No. 9.* [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plan sector ial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plan%20sectorial.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008) *Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia”.* Convenio 061 de 2007. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2008). *Proyecto: “Fortalecimiento del Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental en Colombia”.* Convenio 061 de 2007. *Informe final.* AECI.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Corporación Autónoma Regional de Antioquia [Corantioquia]. (2009). *Plan de Gestión Ambiental de la Corporación.* <https://www.corantioquia.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/PGAR0719.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental [Corponor]. (2002). *Informe final del Convenio 061 de 2001.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge [CVS]. (2007). *Proyecto “Apoyo al fortalecimiento de la educación ambiental en el departamento de Córdoba”* (Convenio Ministerio de Educación Nacional y Secretaría para el Convenio Andrés Bello). Ed. Torreblanca Impresores.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Corporación Autónoma Regional de Risaralda [CARDER], Universidad Tecnológica de Pereira [UTP] y Gobernación de Risaralda. (2005). *Diplomado Educación ambiental y contexto institucional: una estrategia transversal para la cualificación de la gestión ambiental y su proyección en el departamento de Risaralda* (base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional). MEN, CARDER, UTP y Gobernación de Risaralda. <https://docs.google.com/document/d/1JctSezkYzn6xSc9a2nxZROdGPNfbj2Fh/edit>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1991). *Plan de Apertura Educativa 1991-1994*. DNP.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Fondo de Apoyo a la Implementación de las Políticas Ambientales en Colombia. Contribución Holandesa. Fideicomiso [FAP-SINA]. (2002a). *Componente 5: Educación Ambiental. Documento Informe Mesa de Trabajo Interinstitucional. Primera Reunión Departamental “Competencias y Responsabilidades Institucionales en Materia de Educación Ambiental”*. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS]. (2012a). *Informe Requerimientos Contraloría General de la República*. [Sistema Interno de Correspondencia del Ministerio de Educación Nacional]. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS] (2012b). *La Educación Ambiental en Colombia, una realidad que se instala desde las políticas nacionales educativa y ambiental*. Informe presentado al Ministerio de Relaciones Exteriores (Cancillería). Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2001). *Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica del área rural y pequeño urbana del país”* (Convenio MEN-MMA y Crédito BID). MEN y MMA.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2001). *Propuesta Fase II del Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica del área rural y pequeño urbana del país”* (Convenio MEN-MMA-Crédito BID). Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2002b). *Componente 5: Educación Ambiental. Documento Informe Mesa de Trabajo Interinstitucional. Segunda Reunión Departamental “Elementos de orden conceptual y contextual que fundamentan los CIDEAS”*. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2002c). *Documento Propuesta: “Fortalecimiento Regional al Proceso de Descentralización de la Educación Ambiental”*. Fase III del Proyecto. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003a). *Componente 5: Educación Ambiental Cuadernillo de Trabajo Mesa Nacional “La Educación Ambiental y el Desarrollo Regional”*. Fase II del Proyecto. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003b). *Componente 5: Documento Informe Mesa Subregional Eje Cafetero “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del Proyecto. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003c). *Componente 5: Educación Ambiental. Documento Informe de la Mesa Subregional Costa Atlántica “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del Proyecto. Cartagena, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003d). *Componente 5: Educación Ambiental. Documento Informe Mesa Subregional Sur Pacífico “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del Proyecto. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003e). *Cuadernillo de Trabajo Mesas Subregionales “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del proyecto. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003f). *Componente 5: Educación Ambiental [Memorias]. Mesa Nacional “La Educación Ambiental y el Desarrollo Regional”*. Fase II del *Proyecto Matriz*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (2003g). *Componente 5: Educación Ambiental. Documento Informe Reunión de Trabajo Interinstitucional Departamento de Quindío*. Fase II del *Proyecto Matriz*. Armenia, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004a). *Cuadernillo de la primera mesa de trabajo interinstitucional: “Fortalecimiento de CIDEA: Competencias y Responsabilidades en educación ambiental” Departamento de Boyacá, Tunja*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Boyacá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004b). *Cuadernillo Segunda Mesa de Trabajo Interinstitucional “Fortalecimiento de CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004c). *Cuadernillo Tercera Mesa de Trabajo Interinstitucional “Gestión Interinstitucional-Red de Relaciones del CIDEA”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Cúcuta, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004d). *Informe Tercera Mesa de Trabajo “Gestión interinstitucional: red de relaciones del CIDEA. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004e). *Informe primera mesa de trabajo “Fortalecimiento de CIDEA: Competencias y Responsabilidades”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Caldas, Antioquia, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004f). *Mesas Subregionales III Fase. “Contribuciones para el fortalecimiento de los procesos de planificación de la educación ambiental, en el contexto regional, departamental, local e institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”* (cuadernillo de trabajo). Fase III del proyecto. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004j). *Informe Segunda Mesa de Trabajo “Fortalecimiento de CIDEA: Diseño estratégico del plan departamental de educación ambiental. Elementos de orden contextual, conceptual y proyectivo”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004h). *Documento Informe Mesa Subregional Eje Cafetero. “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”*. Fase III del *Proyecto Matriz*. Pereira, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004i). *Documento Informe Mesa Subregional Mixta. “Contribuciones para el fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el contexto regional, departamental, local e institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”*. Fase III del Proyecto Matriz. San José del Guaviare, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004j). *Documento Informe Mesa Subregional Costa Atlántica. “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”*. Fase III del Proyecto Matriz. Montería, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004k). *Documento Informe Mesa Subregional Sur Pacífico. “Contribuciones para El fortalecimiento de los Procesos de Planificación de la Educación Ambiental, en el Contexto Regional, Departamental, Local e Institucional, desde los propósitos de descentralización de la Política Nacional de Educación Ambiental: estrategia CIDEA”*. Fase III del Proyecto Matriz. Popayán, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005a). *Cuadernillo de trabajo Mesa nacional sistema nacional educativo ambiental: “Reflexiones sobre las redes sociales de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) y su contribución en la gestión regional de la Educación Ambiental”*. Fase III del Proyecto Matriz. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005b). *Documento Mesa Nacional Sistema Nacional Educativo Ambiental: “Reflexiones sobre las redes sociales de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) y su contribución en la gestión regional de la Educación Ambiental”* (memorias). Fase III del Proyecto Matriz. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Informe final del Proyecto UNESCO 2008-2009: “Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación*

Ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local” (base documental del Programa de Educación Ambiental). Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008-2009). *Ficha del Proyecto: “Fortalecimiento del proceso de incorporación de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en las dinámicas del desarrollo local”, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental*”. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010-2011). *Ficha del Proyecto: “Consolidación de los CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial”*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010-2011). *Informe final del Proyecto: “Consolidación de los CIDEA en Colombia, como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito territorial”*. MEN y UNESCO. <https://docs.google.com/document/d/1TYVazwi75IIKjZEuyKSbmBJaChOKkRkA/edit?usp=sharing&ouid=117305472910488395387&rtpof=true&sd=true>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010a). *Consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental CIDEA en Colombia como mecanismos de gestión de los Planes de Educación Ambiental en el ámbito*. Proyecto UNESCO 2010-2011. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación [MEN] y Programa de Educación Ambiental. (2010). *Mesa Nacional de Comités Técnicos Interinstitucionales: hacia la resignificación del quehacer de los CIDEA en el marco de las intencionalidades de institucionalización de la Educación Ambiental en el país*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2006a). *Presentación: Convenio MEN-Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Socialización de los Avances del convenio MEN-Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [reunión de trabajo, 26 diapositivas]. Programa de Educación Ambiental y Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007). *Convenio Número 61 de 2007. Suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional*

- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. MEN y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007). *Memorias de la Mesa Nacional “Sistema Nacional de Educación Ambiental «Hacia el fortalecimiento de la incorporación de la educación ambiental en la dinámica del desarrollo territorial: desde la planeación y la gestión»*. Propuesta: cuarta fase del Proyecto “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica del área rural y pequeño urbana del país”. Medellín, Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2010a). *Mesa Nacional CIDEA. Proyecto: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica y media en zonas urbanas del país”*. Cuarta fase: “Apoyo al fortalecimiento institucional e interinstitucional de la educación ambiental, en el ámbito territorial”. MEN. (Convenio Ministerio de Educación Nacional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2010c). *Mesa Nacional CIDEA. Proyecto: Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica y Media en zonas urbanas del país. Fase IV del Proyecto Matriz*. Girardot, Colombia (base documental del Programa de Educación Ambiental). MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011a). *Informe presentado al viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia. (Convenio Ministerio de Educación Nacional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja [UPTC]. (2005). *Diplomado: Educación Ambiental y contexto institucional: Estrategia transversal para la cualificación de la gestión ambiental y su proyección en el Departamento de Boyacá* (informe final). MEN y UPTC.
- Ministerio del Medio Ambiente [MMA]. (1995). *Cultura para la paz: hacia una política de educación ambiental*. Oficina de divulgación y prensa del MMA.
- Ministerio de Medio Ambiente [MMA]. (1999). *Proyecto Colectivo Ambiental. Plan Nacional Ambiental. Ministerio del Medio Ambiente*. MMA.
- Ministerio del Medio Ambiente [MMA] y Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca [CVC]. (2002). *Las voces del Sistema Nacional Ambiental* (1.^a ed.). Ed. Panamericana, Formas e Impresos S. A.

- Ministerio de Medio Ambiente [MMA], Departamento Nacional de Planeación (DNP) e Instituto Alexander von Humboldt (IAvH). (1996). *Política Nacional de Biodiversidad. Resumen Ejecutivo*. DNP.
- Ministerio de Medio Ambiente [MMA] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2001). *I Agenda Conjunta de Trabajo Ministerio de Educación Nacional-Ministerio del Medio Ambiente, como rector del SINA* (base documental del Programa de Educación Ambiental). Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (2001). Por un pensamiento ecologizado. En Ministerio de Educación Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Fondo FEN, *Formación de dinamizadores en educación ambiental* (pp. 13-27). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Morin, E., (2002). Ética y globalización [ponencia]. *Conferencia plenaria del Seminario Internacional "Los Desafíos Éticos del Desarrollo"*, Buenos Aires-Argentina. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2009). *Educación en la era planetaria*. Ed. Gedisa S. A.
- Müller, B. (1993). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques* (Reinhardt Koselleck). <https://www.e-periodica.ch/cntmng%3Fpid%3Dszg-006:1993:43::888+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Novo, M. (2003). El desarrollo sostenible: sus implicaciones en los procesos de cambio. *Polis. Revista Latinoamericana*, 5, 1-9. <http://polis.revues.org/6908>
- Oakley, P. y Clayton, A. (2003). *The monitoring and evaluation of empowerment: a resource document*. INTRAC.
- Orellana, I. y Fauteux, S. (2002). La educación ambiental a través de los grandes momentos de su historia. En L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (comps.), *Textos escogidos en educación ambiental. De una América a otra* (pp. 39-54). Universidad de Quebec.
- Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] y Ministerio de Cultura. (2008). *Informe. Sistema Nacional de Cultura Colombia*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1988). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro Común*. ONU. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMA-D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. ONU. https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracion_rio.htm
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1993). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro, 3 al 4 de junio de 1992* (Volumen I. Resoluciones aprobadas por la Conferencia). ONU.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1997a). *Eduquer pour un Avenir Viable. Une Vision Transdisciplinaire pour l'Action Concertée*. ONU. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686f.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1997b). *Declaración de Salónica. Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la sostenibilidad* (Salónica, Grecia. 8-12 de diciembre de 1997). ONU. <https://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/salonica.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi, URSS, 14-26 de octubre de 1977: informe final*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Imprimerie des Presses Universitaires de France. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [Orealc]. (2009). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014*. UNESCO y Orelac. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181906S.pdf>
- Páez, C. (2018). *La idea de 'subdesarrollo' en el pensamiento Latinoamericano*. Fundación Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Equidad de la Mujer (Cideem). <https://cideem.org/idea-subdesarrollo/>
- Palacio D., Hurtado, R., y Garavito L. (2003). Redes socio-ambientales en tensión: la gestión ambiental de los humedales de Bogotá. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 4(6), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.45>

- Parker, C. (2014). El mundo académico y las políticas públicas frente a la urgencia del desarrollo sustentable en América Latina y el Caribe. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(39), 175-201.
- Pesqueux, Y. (2009) Institución y organización. *Cuadernos de Administración*, (41), 7-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225014901002>
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research*. Taylor & Francis Printers Ltd.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles. Diario Oficial 41.476. República de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1902266>
- Presidencia de la República de Colombia. (2011). Decreto 3570 de 2011 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65328>
- Presidencia de la República de Colombia. (2012). *Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación (2010-2014)*. Ed. Cedro Impresores S. A.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1991). *Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994. La Revolución Pacífica*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1994). *Plan Nacional de Desarrollo. Ley de inversiones 1994-1998. El Salto Social*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1998). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para Construir la Paz*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: desarrollo para todos (tomo 1)*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007b). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: desarrollo para todos (tomo 2)*. DNP.
- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011a). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos (tomo 1)*. DNP.

- Presidencia de la República de Colombia y Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011b). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos* (tomo 2). DNP.
- Presidencia de la República de Colombia. (2012). *Agenda Intersectorial de Educación Ambiental y Comunicación (2010-2014)*. Ed. Cedro Impresores S. A.
- Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (2005). *Agenda 21. Capítulo 36*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Proyecto de Ley 99 de 1992. (1992). Congreso de la República de Colombia. Senado. Exposición de Motivos 99 de 1993. Nivel Nacional. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12633#0>
- Reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 (3.^a ed.). Presidencia de la República de Colombia. Ed. OP Gráficas.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte a l'action*. Éd. du Seuil.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico* (vol. 1). Ed. Siglo XXI Editores.
- Robottom, I. (2012). Investigación y desarrollo profesional en educación ambiental. En Corantioquia y MEN, *Investigación y educación ambiental* (pp. 119-133). Ed. Stilo Impresores Ltda.
- Rodríguez, A. (2021). *Yo participo, tú participas, otros deciden. La participación ambiental en Colombia*. Ed. NRS Servicios Gráficos.
- Rodríguez M. (2000). *La biodiversidad en Colombia*. <http://www.manuelrodriguezbecerra.org/bajar/aquienleimporta.pdf>
- Rodríguez, M. (2009). Maestros del Medio Ambiente. *Periódico El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5793527>
- Romero, M., Cabrera, E. y Ortiz, N. (2008). *Informe sobre el estado de la biodiversidad en Colombia 2006-2007*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Roth, A-N. (1999). *Etat et Politiques Publiques en Amérique latine. Le cas des politiques environnementales en Colombie* [Tesis de doctorado, Université de Genève]. Repositorio institucional.
- Sabucedo, M. (1996). *Psicología política*. Ediciones Síntesis.

- Salazar, F., Benavidez, J., Trespalacios, O. y Pinzón, F. (2010). *Informe sobre el estado de los recursos naturales renovables y del ambiente componente de biodiversidad continental-2009*. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (I. d. España, Ed.). Ed. Mc. Graw-Hill.
- Sauvage, P. (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia Crítica*, 17, 59-70. <http://www.redalyc.org/pdf/811/81111329005.pdf>
- Sauvé, L. (1996). Education relative à l'environnement: pour un savoir critique et un agir responsable. Tessier, R. y Vaillancourt, J. *La recherche sociale en environnement, Nouveaux Paradigmes*, 89-106.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement-Éléments de design pédagogique*. Guérin éditeur.
- Sauvé, L. (2012). Miradas críticas desde la investigación en educación ambiental. En Corantioquia y MEN, *Investigación y educación ambiental* (pp. 133-169). Ed. Stilo Impresores Ltda.
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. En B. Bader, A. Legardez, A. Barthes y L. Sauvé, *Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, Éducation relative à l'environnement-Regards, Recherches. Réflexions*, 11, 19-40. <http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volume11/11-1.pdf>
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. En D. Bourg y A. Papaux, *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp. 376-379). Presses Universitaires de France.
- Sauvé, L. (2017a). Educación ambiental y ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *REMEA.-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, XVI, 261-278. https://www.academia.edu/60472011/Educaci%C3%B3n_Ambiental_y_Ecociudadan%C3%ADa_un_proyecto_ontog%C3%A9nico_y_pol%C3%ADtico
- Sauvé, L. (2017b). L'éducation à l'écocitoyenneté. En A. Barthes y J. M. Lange (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à*. (pp. 56-65). L'Harmattan.
- Sistema de Información Ambiental de Colombia [SIAC]. (2002). *Perfil del estado de los recursos naturales y del medio ambiente en Colombia*. Ed. Trade Link Ltda.
- Scott, W. y Oulton, C. (1999). Educación ambiental: un debate desde múltiples perspectivas. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=203602>

- Scott, W. (2012). La investigación y la educación ambiental: la necesidad de apuestas multidimensionales. En Corantioquia y MEN, *Investigación y educación ambiental* (pp. 169-186). Ed. Stilo Impresores Ltda.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Susen, S. (2015). Emancipation. En M. T. Gibbons, D. Coole, E. Ellis y K. Ferguson (eds.), *The Encyclopedia of Political Thought* (pp. 1024-1038). Wiley Blackwell.
- Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: un reto para la educación de la nueva sociedad*. Ministerio de Educación Nacional [MEN] – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ed. Javegraf.
- Torres, M. (1998). La educación ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 23-48. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1110>
- Torres, M. (1998-1999). L'éducation relative à l'environnement en Colombie Une proposition nationale construite dans un processus de recherche. *Éducation Relative À L'environnement*, 1, 97-117.
- Torres, M. (2002). *Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental*. Ministerio de Educación Nacional [MEN] – Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ed. Javegraf.
- Torres, M. (2003a). *Documento Informe de la Mesa Subregional Costa Atlántica “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del *Proyecto Matriz*: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país (Base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional). Cartagena, Colombia.
- Torres, M. (2003b). *Documento Informe Mesa Subregional Eje Cafetero “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Fase II del *Proyecto Matriz*: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país (Base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional). Bogotá, Colombia.

- Torres, M. (2003c). *Documento Informe Mesa Subregional Sur Pacífico “Reflexiones a propósito de la construcción de procesos de planificación de la educación ambiental en el contexto regional, departamental, local e institucional (Política Nacional de Educación Ambiental)”*. Segunda Fase del *Proyecto Matriz: Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país*. (Base documental del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional). Bogotá, Colombia.
- Torres, M. (2007). La Educación Ambiental en Colombia: un contexto de transformación social y un proceso de participación en permanente construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión-acción [ponencia]. *Encuentro de Educación para la Sostenibilidad en la Provincia de Castellón*, Castellón, España.
- Torres, M. (2008c). Política Nacional de Educación Ambiental: reflexiones y proyecciones [Diapositivas de PowerPoint, 31]. *Foro. La Política Nacional de Educación Ambiental: una Política Pública*. Medellín, Antioquia.
- Torres, M. (2009). Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) hoy: “retos y proyecciones en el marco del proceso de institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia”. *Cuadernos de Pedagogía*, 392. Wolters Kluwer España, S. A.
- Torres, M. (2009a). El Programa Nacional de Educación Ambiental: una estrategia fundamental de participación y apropiación para la institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, en el marco de las Políticas Nacionales Educativa, Ambiental y particularmente de la Política Nacional de Educación Ambiental [ponencia]. *Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, Bonn, Alemania. UNESCO.
- Torres, M. (2009b). Educación Ambiental en Colombia: una experiencia para la resignificación del conocimiento y la transformación de la realidad educativa del país [ponencia]. *Foro Internacional: Educación Científica, Innovación Pedagógica y Didáctica de las Ciencias*, Quito, Ecuador. UNESCO.
- Torres, M. (2010). La Educación Ambiental en Colombia: un marco para la exploración y la reflexión sobre las necesidades investigativas. En Corantioquia y MEN, *Investigación y Educación Ambiental. Apuestas investigativas pertinentes a los campos de reflexión e intervención en educación ambiental* (pp. 113-126). Ed. Digiprint Editores E. U.
- Torres, M. (2010-2011). L'éducation relative à l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. *Éducation Relative À L'environnement, Regards-Recherches-Réflexions. La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement*, 9, 45-58.

- Torres, M. (2012). La política nacional de educación ambiental en Colombia: un marco para la exploración y la reflexión sobre las necesidades investigativas en educación ambiental. En Corantioquia y MEN, *Investigación y educación ambiental* (pp. 119-133). Ed. Stilo Impresores Ltda.
- Torres, M. (2013). *La Educación Ambiental en Colombia: realidad que se construye desde una experiencia participativa en el contexto de una política pública “Una mirada desde un proceso investigativo que se instala en la acción de una Estrategia Formativa”*. Bogotá.
- Torres, M. (2015). *Presentación: Política Nacional de Educación Ambiental-Proceso de Investigación* [Diapositivas de Power Point].
- Torres, M. et al. (1998). *Bases fundamentales para el desarrollo de la exploración investigativa: “Proyección de los elementos conceptuales básicos de la educación ambiental, construidos por los docentes para el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)”*. Proyecto “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país” (Convenio MEN-MMA y crédito BID). MEN.
- Torres, M. et al. (2002). *Cuadernillo preparatorio para el desarrollo de la fase II del Proyecto Matriz: “Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país”*. Bogotá, Colombia.
- Torres, M. et al. (2005). *Presentación: “Proyecto de Expansión: Propuesta para la Ampliación de Cobertura en el Territorio Nacional”* [reunión de trabajo, 16 diapositivas]. Coordinación del Programa de Educación Ambiental y Viceministerio de Educación Pre-escolar, Básica y Media. MEN.
- Torres, M. et al. (2006). *Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental y su papel en el desarrollo regional* [diapositivas de PowerPoint]. Ibagué, Colombia.
- Torres, M. et al. (2006b). La Educación Ambiental en Colombia. “Retos desde la Política Nacional de Educación Ambiental” [ponencia, 16 diapositivas de PowerPoint]. *Encuentro Regional de Experiencias en Educación Ambiental. Un Reconocimiento al Trabajo de la Comunidad Educativa*, Popayán, Colombia.
- Torres, M., et al. (2008a). Política Nacional de Educación Ambiental: Reflexiones y Proyecciones [documento base de la conferencia]. *Foro “La Política Nacional de Educación Ambiental. Una Política Pública”*, Medellín, Antioquia.
- Torres, M. et al. (2009). *Programa de Educación Ambiental. Resultados y proyecciones del Programa* [18 diapositivas de PowerPoint]. Programa de Educación Ambiental.
- Torres, M. et al. (2010b). *Proyecto: “Introducción del Programa de Educación Ambiental a las dinámicas del desarrollo territorial”* [19 diapositivas de PowerPoint]. Bogotá, Colombia.

- Torres, M. *et al.* (2011b). *Programa de Educación Ambiental: Estructura Organizativa y Funcional* [97 diapositivas de PowerPoint]. Versión modificada en septiembre de 2012. Bogotá, Colombia.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions. Que sais-je?* Presses Universitaires de France.
- Trebtsch, M. (1998). El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 29-40. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110029A/7005>
- Trellez, E. y Wilches, G. (1999). Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe. *Educational Portal of the Americas, Interamer 67*. Secretaría General de Organización de Estados Americanos. http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_67es/cap2_1.aspx?culture=en
- Uribe de H., M. T. (1989). La territorialidad de los conflictos y de la violencia en Antioquia. En Gobernación de Antioquia. (ed.), *Realidad social*, 1 (pp. 51-112). Editorial Gobernación de Antioquia.
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Almudena Editores.
- Vargas, A. (2000). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Almudena Editores.
- Vargas, A. (2001). *El Estado y las políticas públicas*. Almudena Editores.
- Vargas, A. (2007). Políticas públicas, gobernanza y globalización. En *Fundamentos de Políticas Públicas* (pp. 7-34). Universidad Nacional de Colombia. Ed. Kimpres.
- Vargas, G. (2007). Efectos de formación y constitución de subjetividad. En G. Vargas-Guillén, *Formación y subjetividad* (pp. 165-187). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, S. A.
- Vergara Estevez, J. (2005). La concepción de la democracia deliberativa en Habermas. *Quorum Académico*, 2(2), 72-88