

**FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD AMBIENTAL
-UNA PROPUESTA EDUCATIVA EXPERIENCIAL Y HOLÍSTICA-**

**MARÍA ALEJANDRA GIRALDO BERNAL
ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C. MAYO DE 2018**

**FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD AMBIENTAL
-UNA PROPUESTA EDUCATIVA EXPERIENCIAL Y HOLÍSTICA-**

**MARÍA ALEJANDRA GIRALDO BERNAL
ESTUDIANTE DE LICENCIATURA EN BIOLOGÍA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR A EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
BIOLOGÍA**

**DIRECTORA:
MARÍA ROCÍO PÉREZ MESA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C. MAYO DE 2018**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., mayo 2018



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su infinito amor y haberme permitido llegar a este momento.

A mis padres que siempre han sido el pilar fundamental en mi vida y un apoyo incondicional en este camino.

A la profesora Rocío Pérez por confiar en mi trabajo, motivarme a culminarlo y por todas sus enseñanzas y su tiempo dedicado.

A la profesora Carmen Cantero por mostrarse siempre dispuesta en participar y colaborar para el desarrollo de este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al Departamento de Biología, por haberme abierto las puertas y convertirse en un segundo hogar en el que pude crecer personalmente y profesionalmente.

Al colegio INEM Lorenzo María Lleras, por su cálida acogida y disposición.

A un amigo y gran amor que me apoyó y fortaleció en momentos difíciles, me enseñó a soñar y crecer como persona.

A mis compañeros y amigos que siempre estuvieron para darme la mano, escucharme y apoyarnos mutuamente.






DEDICATORIA

El presente trabajo de grado es el fruto de muchos años de esfuerzo, dedicación y amor por esta carrera, y se la quiero dedicar a mis padres, por ser un ejemplo de lucha, amor y respeto, y por su incondicional apoyo hacia mis sueños.

A mi familia, por sus consejos, apoyo y ejemplo de vida.


A todos aquellos que creyeron en mí, en que esto era posible y que estuvieron a mi lado.



	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 6 de 127	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Fortalecimiento de la Identidad Ambiental -Una Propuesta Educativa Experiencial y Holística-.
Autor(es)	Giraldo Bernal, María Alejandra.
Director	Pérez Mesa, María Rocío.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 117 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	PROPUESTA EDUCATIVA, HOLÍSTICO, EXPERIENCIAL, AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL, LUGAR, IDENTIDAD AMBIENTAL.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado surge de la experiencia de práctica pedagógica integral, realizada durante el primer semestre del año 2017 en el INEM Lorenzo María Lleras de Montería. Esta práctica se llevó a cabo con estudiantes del grado noveno, donde se trabajó aspectos de reconocimiento del ambiente desde el conocimiento de la diversidad biocultural y vegetal, que condujera a una transformación en la manera de visibilizar el ambiente y un sentido de apropiación por la institución. A partir entonces del trabajo realizado y de las reflexiones emergentes se vio la importancia de profundizar en una propuesta de educación ambiental que involucrara los aspectos sociales, la familia, los valores culturales, entre otros elementos, para fortalecer la identidad ambiental y que adicionalmente aporte al PRAE de la institución.</p> <p>De esta manera, este trabajo tuvo como objetivo generar una propuesta educativa que contribuyera al fortalecimiento de la identidad ambiental de estudiantes del grado noveno a partir de un enfoque holístico y experiencial, pues ello invita a vincular a los estudiantes y maestros en procesos contextuales de su ambiente, pero de manera relacional y a su vez propiciando sentimientos, vivencias y conocimientos que puedan ser apropiados y utilizados en la construcción de su ambiente presente y futuro.</p> <p>Igualmente, la propuesta tuvo como objeto generar alternativas para llevar a cabo procesos de educación ambiental en la escuela bajo una mirada contextualizada, histórica, dinámica y sistémica, que permita hacer frente a los impactos negativos que han generado</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 7 de 127	

los modelos de desarrollo mercantilistas, que permean la identidad cultural, las relaciones ser humano-naturaleza, y por ende las prácticas educativas.


Ahora bien, dentro de los resultados más sobresalientes, se encontró en los estudiantes que la identidad que se tiene hacia el medio natural tanto local, regional como nacional está ausente de historicidad, a su vez acogen en sus prácticas, saberes y hasta en su medio natural elementos externos y propios de otras culturas o regiones, es decir se presenta un tipo de sincretismo, lo que puede afectar poco a poco la identidad ambiental de las personas y la comunidad. Por otro lado, se generaron actitudes reflexivas y analíticas que permitieron describir y sentir al ambiente como un conjunto de aspectos sociales, políticos, naturales y culturales construidos por ellos mismos, sin embargo, se visualiza en algunos de los estudiantes la poca implicación en generar actitudes de cambio, reflejando una postura de responsabilidad hacia los otros y no desde ellos mismos. También se logró conocer y reflexionar frente a la importancia de la historia y sus dinámicas en la construcción del presente y del futuro de la institución.

Por su parte, los resultados frente a la identidad ambiental de los maestros que participaron permitieron identificar diferentes constructos, en los que se aprecia una visión de ambiente cambiante, que se hace visible en los paisajes urbanos como la ciudad y el paisaje natural; este ambiente también adquiere significados, valores y sentimientos que los identifica y a su vez los hacen “lugar”, pues le atribuyen y se atribuyen a sí mismos características del ambiente. Así mismo este ambiente se convierte para ellos en un compromiso a futuro, pues implica un convivir y al mismo tiempo un construir. Sin embargo, muchos de los emblemas que ellos reconocen como representativos de su identidad, están asociados con una visión del ambiente como recurso y provecho humano, desconociéndose elementos identitarios ancestrales que tienen otras concepciones sobre el ambiente desde una mirada holística que integra al ser humano con la naturaleza. En tal sentido la visión de ambiente como recurso incide en las relaciones: persona→ambiente, colectividad→ambiente, que pueden afectar su identidad ambiental.


Finalmente, uno de los resultados y aportes que hace este trabajo al campo de la educación ambiental, es el de ampliar a nivel conceptual y redefinir la identidad ambiental, como también involucrar este concepto de la psicología ambiental en procesos educativos, con la intención de desarrollar sentido en las propuestas ambientales, además de aportar otra visión para abordar el PRAE en la escuela.

3. Fuentes


Para llevar a cabo la investigación se utilizaron 61 fuentes bibliográficas. Entre las fuentes consultadas se encuentran trabajos de grado, artículos, libros, fuentes orales y audiovisuales. A continuación, se mencionan las más sobresalientes:

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 8 de 127	

1. Bayona, A & García, M. (2006). Diseño de una guía pedagógica y didáctica en educación ambiental para el posicionamiento de la diversidad biológica, en relación con la diversidad social y cultural, en las escuelas urbanas de la región Andina colombiana: el caso de Bogotá. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
2. Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-33. doi:10.15359/ree.19-3.11
3. Cerquera, Y. (2015). Propuesta pedagógica de Educación Ambiental, desde la perspectiva de la complejidad, en torno a los residuos sólidos. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana).
Recuperada de:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16405/CerqueraMojocoYeinsonFernando2015.pdf?sequence=1>
4. Chala Bernal & Matoma Fetiva. (2013). La construcción de la identidad en la adolescencia. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
5. Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge. (2012). Plan de acción institucional 2012-2015. Montería: Eco Prints. Obtenido de <http://www.cvs.gov.co/jupgrade/images/stories/docs/planes/PAI%20CVS%202013-2015%20-%20copia.pdf>
6. Cortés Moreno, S & Molina Andrade, N. (2017). Fortalecimiento de actitudes proambientales en los estudiantes del curso 602 de la i.e.d Campestre Monteverde frente a su ambiente, a través de una propuesta pedagógica que vincule las expresiones artísticas (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
7. De la Cruz, P. (2014). Identidades ambientales, un caso comparativo entre el Trapecio amazónico y el Archipiélago de San Andrés. *Revista Colombiana de Geografía*, 23(1), 125-131.
8. Ferrer, U. (2002). ¿Qué significa ser persona? Madrid, España: Palabra S.A.
9. Gandini, A. (2007). Aplicando el enfoque holístico en la educación del siglo XX. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 3(1), 31-58.
10. Giraldo Bernal, M. A. (2017). RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD VEGETAL REPRESENTATIVA Y BIOCULTURAL DE MONTERÍA, POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INEM LORENZO MARÍA LLERAS, COMO APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD AMBIENTAL, Y SENTIDO DE PERTENENCIA POR LA INSTITU. *Bio-grafía, Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. (Extraordinario)*, 100-111. doi: <http://dx.doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7087>
11. González, E. (2007). Fundamentos de Totalidad y Holismo en las Competencias para la investigación. *Laurus*, 13(24), 338-354.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 9 de 127	

12. Green, C. (2017). Children Environmental Identity Development in an Alaska Native Rural Context. *Interntational Journal of Early Childhood*, 49(3), 303-319.
13. Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). PLACE ATTACHMENT: CONCEPTUAL AND EMPIRICAL QUESTIONS. *Journal of environmental Psychology*, 273-281.
14. Ibáñez, M., & Amador Muñoz, L. (2017). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO ÁMBITO EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN NUEVO CAMPO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL. *Revista de educación social RES* (25).
15. Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS*(21), 30-42.
16. Martínez, I. (2015). Identidad ambiental: la construcción del concepto a partir del análisis de la plataforma Pro-Río. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53459>
17. Mayer, F. S., & McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals. *Journal of environmental Psychology*, 503-515.
18. Minambiente; MEN. (julio de 2002). Política nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá, Colombia.
19. Ministerio de ciencia. (2016). Charla completa: ¿Qué es la identidad? [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZP45ANGVST4&list=LLROEJFhfDCqqN3wDfdeBqgA&t=0s&index=25>
20. Mora Alvarado, M. A. (1997). Identidad y ecología: elementos para una propuesta de análisis. *Revista ABRA*, 18(25-26), 83-94. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/issue/view/395>
21. Moreno Molina, B. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(41 (especial)), 283-298. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300018>
22. Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*.(7), 136-145. Obtenido de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Fabrikart/article/view/2227/1843>
23. Noguera de Echeverri, A. P. (2002). El reencantamiento del mundo: Ideas para una ética-estética desde la dimensión ambiental. *Mimesis*, 23(1), 25-43. Obtenido de https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v23_n1_2002.htm
24. Ortega Herrera, W & Rodríguez Velandia, M. (2016). El mariposario como estrategia didáctica para caracterizar la identidad ambiental en los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar (Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
25. Páramo, P. (2007). El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
26. Rengifo, B. A., Quitiaquez Segura, L., & Mora Córdoba, F. J. (2012). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYE A LA SOLUCIÓN DE LA

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 10 de 127	


PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EN COLOMBIA. XII Coloquio internacional. Colombia. Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>

27. Rodríguez, M. P., & Ortega Herrera, W. R. (2017). Un mariposario como estrategia didáctica para desarrollar identidad ambiental en los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar de Suba (profundización). Seres, Saberes y contextos, 2(especial), 5-12.
28. Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement: une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. En S. Collectif, & C. Gohier, La formation fondamentale – Un espace à redéfinir (págs. 293-318). Montréal: Les Éditions Logiques.
29. Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en Educación Ambiental. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional., 1-13. Obtenido de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf
30. Sauvé, L. (2006). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA GLOBALIZACIÓN: DESAFÍOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN(41), 83-101.
31. Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. Revista científica, 1(18), 12-23. doi:<https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
32. Schultz, W., & Tabanico, J. (2007). Self, Identity, and the Nature Environment: Exploring Implicit Connections with Nature. Journal of Applied Social Psychology.
33. Tugurian, L., & Carrier, S. (2017). Children's environmental identity and the elementary science classroom. The Journal of Environmental Education, 48(3), 143-153. doi:<https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1191415>
34. Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, 1-22.
35. Yepes, F. (2001). Ganadería y transformación de ecosistemas: un análisis ambiental de la política de apropiación territorial. En J. M. González, F. Yepes Pérez, J. Carrizosa, L. C. Palacio, C. Montoya, G. Márquez, & G. Palacios (Ed.), Naturaleza en disputa. Ensayos de historia ambiental de Colombia 1850-1995. UNIBIBLOS. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46808/6/9587010760.preliminares.pdf>
36. Wankun Vigil, D. (2011). El concepto de reconocimiento y el problema de identidad en el "Edipo Rey" y la "Antígona" de Sófocles. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/12686/1/T32892.pdf>

4. Contenidos

Este documento se organiza en 6 capítulos, estructurados de la siguiente manera:

Capítulo 1: En este capítulo se describe el contexto donde se llevó y va enfocado el trabajo de grado, partiendo desde lo más global a lo local, como también las dinámicas y

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 11 de 127	

los diversos factores problema que se dan en esa escala. En esta primera parte también se encuentra como planteamiento del problema y su respectiva pregunta de investigación: *¿Qué tipo de propuesta educativa posibilita el fortalecimiento de la identidad ambiental en estudiantes del grado noveno del INEM Lorenzo María Lleras?*, seguidamente su justificación, la cual argumenta los aportes de este trabajo, sus razones del porqué y el para qué de la investigación. Finalmente se encuentran los objetivos que orientan el desarrollo del trabajo

Capítulo 2: Aquí se presenta el panorama de debates, aportes y otro tipo trabajos semejantes en el campo de abordaje e interés del presente tema, de donde se sustenta o refutan elementos conceptuales de la investigación como lo son: la identidad, identidad ambiental, lugar y ambiente; también se abordan antecedentes tanto de orden internacional, nacional e institucional de la universidad; no solamente del campo de la enseñanza de la educación ambiental sino también de aquellos que tienen incidencia en el campo educativo pensados por la psicología ambiental.

Capítulo 3: Describen tanto los referentes metodológicos como el diseño metodológico que guía el desarrollo del trabajo y las cinco fases en las cuales tuvo lugar.


Capítulo 4: En este capítulo se presentan los resultados y sus análisis correspondientes a la pregunta problema, y las variables contempladas que permitieron interpretar la información, tales como el apego al lugar, conexión con la naturaleza, la identidad, concepciones de ambiente y relaciones con lo otro y el otro. También se presenta como parte de los resultados la propuesta educativa.

Capítulo 5: Aquí se presentan las conclusiones y reflexiones que emergen del trabajo.

5. Metodología

Este trabajo se desarrolló desde un paradigma cualitativo; junto con el reconocimiento de las distintas interacciones entre el sujeto conocido y el sujeto cognoscente. También es un tipo de investigación propositiva ya que a partir de la identificación de los problemas y su naturaleza e interrelación se formula una propuesta que permite resolver el problema identificado.

El enfoque que orientó el trabajo es el hermenéutico-interpretativo, puesto que permite llegar a conocer las situaciones, las costumbres y las actitudes predominantes de los sujetos, prevaleciendo el análisis y las descripciones. Por otra parte, la investigación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando el aprendizaje</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 12 de 127	

presenta características de estudio de caso, haciendo uso de herramientas de recolección de datos que este enfoque proporciona como: la observación, la entrevista, el análisis documental, que permitieron triangular la información.

Durante el proceso de práctica pedagógica se hizo uso de técnicas como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, el cuaderno de campo y los grupos de discusión; ya para el presente trabajo se hizo uso de técnicas interpretativas, analíticas, de revisión documental que permitieran la formulación de la propuesta.

El desarrollo del trabajo consistió en 5 fases:

Fase 1: Práctica pedagógica integral.

Fase 2: Revisión documental e indagación a maestros sobre aspectos de la identidad ambiental.

Fase 3: Diseño y elaboración de la propuesta educativa.

Fase 4: Evaluación de la propuesta educativa.


Fase 5: Reflexiones finales.

6. Conclusiones

A través de la propuesta diseñada y elaborada se posibilita la resignificación de la enseñanza de la biología en la escuela de manera contextualizada, no solo atendiendo a las necesidades presentes sino permitiéndose pensar en las futuras, tanto del ser humano como aquellas preferencias de lo otro, de forma que los estudiantes, familias y maestros pudieran proyectar su modelo de desarrollo regional a partir de sentimientos de alteridad que conllevaran a generar prácticas conscientes y reflexivas en su diario vivir.

En ese sentido, la propuesta contribuye de manera significativa a la institución y en general al campo de la educación ambiental a redefinir la mirada de los PRAE y la visión de la formación de ciudadanos ambientalmente comprometidos y con una fuerte identidad ambiental.

Así mismo, se logró involucrar a los maestros y estudiantes a la propuesta a partir de la identificación de sus necesidades ambientales, sociales y educativas, permitiéndose integrar de manera holística cada uno de estos aspectos en los módulos; así mismo la parte experiencial consistió en generar contacto con la naturaleza, y su realidad ambiental, tanto dentro de la institución como por fuera de ella, provocando la visibilidad de las relaciones que se tejen y construyen ambiente y que envuelve valores, actitudes y comportamientos que a su vez permiten la autodefinición del yo, del otro y lo otro, es decir su identidad ambiental.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 21-05-2018	Página 13 de 127	

En cuanto al abordaje de esta temática para ser llevada a la escuela, posibilitó generar la inclusión de la psiquis en el campo de la educación ambiental, pues si bien poco se ha abordado sobre la importancia de la autodefinición y la definición del otro y lo otro en las prácticas y en la construcción del ambiente, es muy importante reconocer desde aquí, que tal cómo cada uno se percibe y percibe al otro y lo otro, así mismo se actúa; por consiguiente si desde la educación ambiental se ve la importancia de trabajar no únicamente los aspectos de sensibilización o las prácticas, sino en fortalecer desde adentro de las personas y las comunidades la identidad ambiental, implícitamente se trabajarán las prácticas, valores, comportamientos y demás aspectos constituyentes. En ese sentido se puede decir que, al trabajar la identidad ambiental, se habla de una educación ambiental contextualizada y holística.

En ese orden, el trabajo hace notar la importancia del papel del maestro en los procesos de transformación y aporte a la formación ambiental de la comunidad desde la identidad ambiental, siendo el maestro un mediador en la construcción de conocimiento y un potenciador para la transformación de las realidades ambientales.

Por último, la propuesta permitió generar una alternativa de reconocimiento de la educación ambiental de manera holística y experiencial desde la escuela, involucrando el PRAE, y que, al mismo tiempo en sus procesos de validación y evaluación (desde su estructura y desarrollo temático) por expertos, se constató el cumplimiento de los objetivos propuestos, del desarrollo conceptual, del uso adecuado de las gráficas e imágenes, de la motivación de la lectura, de la congruencia de los módulos con el tema central, de la claridad y coherencia conceptual, de su innovación, de su función como instrumento que posibilita la reflexión docente y la comprensión del ambiente y de su trascendencia desde la población docente hasta la comunidad escolar.

Elaborado por:	Giraldo Bernal, María Alejandra
Revisado por:	Pérez Mesa, María Rocío

Fecha de elaboración del Resumen:	10	05	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1 INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I	22
2 MARCO CONTEXTUAL	22
2.1 Montería una ciudad de grandes riquezas naturales que se ven amenazadas.....	22
2.2 El Instituto Nacional de Educación Media Diversificada –INEM- Lorenzo María Lleras de Montería	25
2.3 Factores problema en el INEM Lorenzo María Lleras de Montería: la influencia del sector económico y político.	29
2.4 Dinámicas institucionales, una descripción a partir de la observación participante:.....	31
2.5 Sobre los estudiantes del grado noveno	33
3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
4 JUSTIFICACIÓN.....	39
5 OBJETIVOS	45
5.1 GENERAL:	45
5.2 ESPECÍFICOS:	45
CAPÍTULO II	46
6 ANTECEDENTES.....	46
7 MARCO REFERENCIAL CONCEPTUAL	51
7.1 Propuesta educativa:.....	51
7.2 Modelo pedagógico holístico y experiencial:	52
7.3 Ambiente y educación ambiental.....	53
7.4 Lugar	56
7.5 Identidad e Identidad ambiental	59
CAPÍTULO III	74
8 REFERENTE METODOLÓGICO	74
8.1 Tipo de investigación:.....	74
8.2 Enfoque del trabajo:	75

8.3 Población y muestra:	75
8.4 Técnica de recolección de datos:	75
8.5 Instrumentos de investigación:	75
8.6 Ruta metodológica:	77
Fase 1: Práctica pedagógica integral.	77
Fase 2: Revisión documental e indagación a maestros sobre aspectos de la identidad ambiental.	79
Fase 3: Diseño y elaboración de la propuesta educativa	80
Fase 4: Evaluación de la propuesta educativa	82
Fase 5: Conclusiones.....	83
CAPÍTULO IV.....	84
9 RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	84
9.1 Fase 1: Práctica pedagógica integral.	84
9.2 Fase 2: Revisión documental e indagación a maestros sobre aspectos de la identidad ambiental.	94
9.3 Fase 3: Diseño y elaboración de la propuesta educativa.	106
9.3.1 Diseño.....	106
9.3.2 Elaboración:.....	107
9.4 Fase 4: Evaluación de la propuesta.	114
9.4.1 Datos cuantitativos:.....	114
9.4.2 Datos cualitativos:.....	116
CAPÍTULO V.....	120
10 CONCLUSIONES	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa del municipio de Montería en diferentes escalas.	222
Figura 2: Mapa digital de la institución.....	25
Figura 3 a: Basuras en zonas verdes..	27
Figura 3 b: Quemadas de residuos sólidos.....	27
Figura 4: Exposición de la institución por falta de muro de encerramiento.	30
Figura 5: Protocolo de clase.	32
Figura 6. Propuesta educativa, modelo pedagógico y contexto sociocultural.	5252
Figura 7. Roles del estudiante y el maestro.....	53
Figura 8. Tipos de representación del medio ambiente en la educación ambiental	55
Figura 9. Zonas verdes después del descanso.....	8484
Figura 10. Muro de encerramiento deteriorado.....	84
Figura 11. Problemas en el reconocimiento de plantas nativas de Montería.	877
Figura 12. Reconocimiento de los usos de las plantas nativas de la región.	88
Figura 13. Representaciones del ambiente por los estudiantes del grado 904.....	90
Figura 14. Inclusión de algunos estudiantes como agentes participantes en la conformación de su ambiente institucional	91
Figura 15. Desarrollo del taller "Mi ambiente...nuestro ambiente"	92
Figura 16. Mapas elaborados por los estudiantes del grado 904.....	94
Figura 17. Portada de la propuesta con la forma del tronco del árbol.....	107
Figura 18. Caja en forma del fruto del árbol " <i>Sterculia apetala</i> " de los elementos que allí se guardan.....	107
Figura 19. Elementos que acompañan la propuesta.....	112
Figura 20. Estructura de las actividades.....	114
Figura 21. Representación porcentual de las opciones seleccionadas en la categoría "de la estructura del documento"	115
Figura 22. Representación porcentual de las opciones seleccionadas en la categoría "del desarrollo de los temas".....	116

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Red conceptual del marco teórico que fundamenta la propuesta educativa.	64
Esquema 2: Metodología empleada en el desarrollo de la propuesta.	75
Esquema 3: Representación de elementos de la identidad ambiental en la propuesta educativa	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación del suelo municipal de montería.	23
Tabla 2. Reconocimiento de las plantas nativas según estudiantes del grado noveno.	87
Tabla 3. Lista de constructos utilizados por las maestras en la clasificación de la identidad ambiental.	95
Tabla 4. Ejemplo de los elementos de la identidad ambiental trabajados en las actividades.	108
Tabla 5. Visibilización de la identidad ambiental en los módulos.	11095

1 INTRODUCCIÓN

Hace más de mil años, las primeras sociedades de América se encontraban establecidas en ciertos espacios en donde desarrollaron vínculos muy estrechos con la naturaleza, reflejados en un conocimiento local, donde interpretaron su territorio y emergieron una serie de saberes, valores, comportamientos y prácticas que iban en relación con los ciclos de este lugar. A su vez, cada persona y cada una de las comunidades se identificaban así mismas bajo características o significados que le atribuían al entorno natural, lo que implicaba también un reconocimiento y respeto por la diferencia y diversidad del otro y lo otro (naturaleza).

Tras la llegada de nuevas formas de concebirse así mismo, a lo otro y lo otro al continente americano (que generalmente implicaban el rechazo y la homogenización de la diferencia y la diversidad), trajeron y transformaron las formas de relacionarse y construir ambiente; en consecuencia, muchos de los conocimientos, valores y prácticas ancestrales se fueron perdiendo y entremezclando, y junto con ello las identidades propias y colectivas cambiaron, respondiendo a la aceptación e inclusión de nuevos grupos.

Hoy por hoy, la sociedad y nuestro ambiente actual es el producto de esa serie de interacciones y maneras de visibilizarse a sí mismo, a los demás y a la naturaleza, pues se encuentra entremezclada por diferentes culturas, pensamientos y prácticas que han conllevado a problemáticas socioambientales antes no visibles en gran escala.

Si bien se conocen los grandes problemas de contaminación y parte de las consecuencias que éstos acarrearán para la vida en la Tierra, muchas de las alternativas de solución pensadas van encaminadas a los últimos eslabones de la cadena y escasas veces afrontan la raíz de tales problemas (que radica en el ser humano) y las pocas que lo hacen, se enfocan en las acciones más no trascienden en la psiquis humana.

Con ello, una de las alternativas de solución, que involucran al ser humano como agente de transformación del ambiente actual, ha sido la educación ambiental que atiende a las estructuras mentales del individuo que le permite construir su realidad; sin embargo esta alternativa también ha venido transformando su punto de actuación, enfocándose en esos últimos eslabones de la cadena, a través de proyectos como el manejo de residuos sólidos, conservación, preservación de recursos naturales, entre otros que responden a prácticas utilitarias de la naturaleza y a una invisibilización de las identidades.

Por tal motivo y al ver que desde la educación ambiental se le ha brindado muy poca atención a la solución de tales problemáticas de fondo como lo es la pérdida de

identidad, aunado a la serie de proyectos antes descritos, que tienden a la mirada de la naturaleza como recurso, y que no conllevan a una verdadera reflexión del ser en todas sus dimensiones, surge el interés de este trabajo de fortalecer la identidad ambiental.

Cabe mencionar que este interés, también radicó en los análisis y resultados que emergieron del trabajo de práctica pedagógica integral desarrollada en el INEM Lorenzo María Lleras de Montería, con estudiantes del grado noveno; como de los análisis de las diferentes teorías que se han propuesto describir la identidad ambiental y cómo esta permite la autopercepción y la percepción de lo diferente al yo para la construcción del ambiente.

Pues si bien, la identidad ambiental es actualmente considerada desde la psicología ambiental como:

“una sensación de conexión con alguna parte del ambiente natural no humano, basado en la historia, apego emocional, y/o similarmente, que afecta los modos en los cuales percibimos y actuamos en el mundo; una creencia acerca de que el ambiente es importante para nosotros y una importante parte de quienes somos nosotros” (Clayton, como se citó en Olivos & Aragonés, 2011)

ha mantenido una escasa aparición en el campo educativo, e inclusive desde la psicología ambiental, se trabaja similarmente a los conceptos de conexión con la naturaleza, identidad de lugar, apego al lugar y comportamiento ambiental; esto plantea un problema a la hora de saber cómo se trabaja en la escuela, qué exactamente desarrollar para generar procesos de fortalecimiento de la identidad ambiental, y qué exactamente fortalecer de la identidad ambiental. Por consiguiente, el presente trabajo tuvo como propósito identificar la manera en cómo los maestros y estudiantes del grado noveno del colegio INEM Lorenzo María Lleras entendían el ambiente, y cómo se identificaban con su ambiente regional de forma que se pudiera proponer y aplicar un concepto más claro de la identidad ambiental siendo así más pertinente para el contexto.

A partir de ello se diseñó y elaboró una propuesta educativa que estableció cinco subtemas: las relaciones ancestrales en la región del ser humano-naturaleza, las interacciones actuales ser humano-naturaleza en la región, las potencialidades ambientales de la región, una reorientación de los subproyectos ambientales de la institución y el cuerpo como lugar ambiental y reflejo cultural; todos ellos orientados de forma holística y experiencial, y que responden al fortalecimiento de la identidad ambiental.

Finalmente, el trabajo que se presenta a continuación aparte de que recoge las relaciones naturaleza-persona para la construcción de ambiente y el fortalecimiento

de la identidad ambiental, teniendo en cuenta aquellos aspectos que manifiestan las características de estas relaciones (como lo son los valores, significados, saberes, creencias, que participan en la valoración y acción de los espacios regionales, de sí mismo, del otro y lo otro), también espera que pueda ser empleado desde las diferentes áreas académicas y pueda ser un punto de partida para trabajar la educación ambiental en la escuela, bajo una mirada de respeto e inclusión de la diversidad biocultural.

CAPÍTULO I

2 MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual en el que se desarrolla la investigación contempla los siguientes elementos: el escenario, los sujetos y el objeto de estudio. En lo que respecta al primer elemento, Montería y más específicamente el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada –INEM- Lorenzo María Lleras de Montería, es el medio, en el cual se hizo la observación a partir de la práctica pedagógica I y II. Los sujetos fueron los estudiantes del grado noveno de la institución mencionada y el objeto de estudio fue la diversidad vegetal y biocultural de la región e institución.

Los resultados de dichos elementos hacen un aporte a nivel significativo, prospectivo y reflexivo del ambiente, y son parte constitutiva de esta investigación y de la materialización de la propuesta educativa holística que contempla el contexto regional, el contexto educativo y el contexto de la población, en este caso específico el grado noveno; elementos que más adelante se describen.

Es importante señalar que ésta contextualización se realizó en dos momentos: El primero, se desarrolló en el segundo semestre del año 2016, cuyo objetivo se orientó al acercamiento del contexto regional de Montería y de la institución anteriormente mencionada, a partir de una revisión documental (de artículos, trabajos de grado propios del municipio y documentos presentes en la web) y el segundo momento, se efectuó en el primer semestre del 2017 y el objetivo fue enriquecer y retroalimentar el acercamiento realizado a partir de dicha práctica.

En el trabajo de campo realizado, se utilizaron técnicas etnográficas como la observación participante y la entrevista semiestructurada. Asimismo, algunas herramientas fueron el diario de campo, la fotografía, las grabaciones y la búsqueda bibliográfica. Lo anterior, permitió identificar percepciones del ambiente, sentido de pertenecía e identidad ambiental, contexto de los estudiantes y características de la región.

2.1 Montería una ciudad de grandes riquezas naturales que se ven amenazadas.

Montería, la capital del departamento de Córdoba se sitúa en la parte noroccidental de Colombia (ver figura 1); este territorio se caracteriza por ostentar extensas llanuras y valles de carácter inundable, lo

Figura 1: Mapa del municipio de Montería en diferentes escalas.

Adaptadas de: http://monteriaweb.tripod.com/gobernacion/cordoba_mapa_fisico.html y google maps.



que lo hace propicio para el desarrollo de actividades predominantes como lo son la ganadería y la agricultura.

Esta ciudad a su vez se levanta sobre la cuenca media del río Sinú y presenta una altitud de 20 msnm, su “temperatura promedio anual de (...) 28°C con picos superiores a 40°C en temporada canicular” (Secretaría de Educación Municipal de Montería [SED Montería], 2016, pág. 4) influye particularmente en las actividades de la región que predominan en horas tempranas de la mañana o en horas de la tarde-noche. Así mismo estas condiciones propician la formación de un bioma cálido, semiárido y semi húmedo, que permite el desarrollo de bosque seco tropical, y de exuberantes especies endémicas de flora y fauna como:

(...) *Hyla phantasmagoria* (...) *Dendrobates opisthomelas* (...) *Habia gutturalis*, *Crax alberti*, *Crax rubra* (...) [*Trachemys callirostris* o también llamadas hicoteas], (...) *Chigua bernalli* y *Chigua restrepoi* (...), *Cedrela odorata* (...) y *Bactris gasipaes var. Chichagui*. etc (Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge [CVS], 2012, pág. 32 y 33).

Algunas de estas especies (principalmente las hicoteas y las plantas de la familia zamiaceae, como las *chiguas bernalli* y *resrepoi*) se encuentran en peligro crítico por acciones antrópicas como la sabanización, la caza y el crecimiento urbano (por nombrar algunos), que conllevan por ejemplo a la pérdida de su hábitat, al aumento en la tasa de mortandad y por último a la reducción poblacional; que junto con su poco estudio conducen a que sean nulas o débiles sus acciones de conservación.

En otras palabras, todo el compendio de características geográficas, topográficas, biológicas, climáticas, políticas y culturales, han moldeado las formas de vida y de vivir el territorio. Es así como Córdoba “en sus procesos de transformación desde 1952 cuando se separó territorialmente del departamento de Bolívar” (Cabrales, 2012, pág. 2), hasta el día de hoy, la agricultura y ganadería se han convertido en la fuente principal de sustento de la región. De tal manera, que del área total de Montería (3705 km²), la actividad ganadera y agrícola ocupa actualmente más del 50% de los usos del suelo (ver tabla 1).

Tabla 1. Clasificación del suelo municipal de montería.

Categoría	Área (Ha)	Porcentaje (%)
Suelo urbano	4177,4	1,3
Suelo de expansión	659,4	0,2
Suelo suburbano	3002,8	0,9
Suelo rural	250184,2	78,1
Suelo protegido	62438,2	19,5
TOTAL SUELO MUNICIPAL	320462	100

Nota. Recuperada de: “Proceso de revisión y ajuste al POT de Montería 2002-2015”, Alcaldía de Montería, 2009. Recuperado de: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/monteriacordobapot2002-2015.pdf>.

Esta ganadería se realiza de manera semi-intensiva y extensiva, predominando la producción de carne y leche, donde “se incluye el ganado vacuno, (...) caprino, caballar, mular, (...) [producción de cerdos], aves de corral, apicultura, cunicultura y los productos lácteos”, entre otros (Cabrales, 2012, pág. 22). Del ganado vacuno, sobresalen razas como el Cebú, Holstein, Pardo suizo y el Simmental; que ofrecen una de las mejores carnes y a su vez han podido adaptarse desde hace siglos a este ambiente, convirtiendo a Montería en una de las capitales colombianas ganaderas por excelencia.

En cuanto a la agricultura hay prácticas que “pueden ser heterogéneas, con cultivos anuales y transitorios y cultivos semipermanentes y permanentes” (INEM Lorenzo María Lleras, 2017, pág. 3), principalmente se destacan los cultivos de algodón, arroz, yuca, ñame, plátano, berenjena, maíz y frutales como el mango, guayaba agria, y el limón; muy pocos de estos cultivos aún son de subsistencia (aquellos que son fuente primaria de la alimentación de las familias).

En conjunto, estas actividades han influido considerablemente en el componente ambiental, social y educativo de la región, (este último sobresale en las instituciones públicas y de la gobernación); por ejemplo, en el primero (componente ambiental), se ve aumentada la tasa de extinción y la pérdida de biodiversidad (tras el aumento de hectáreas para pastoreo o siembra, que destruyen hábitats), también se ve incrementada la introducción de especies (para su producción como lo son todo el ganado vacuno, pastizales como el *teatino* y frutales como el mango), que compiten con las especies nativas, todo ello a su vez, como lo menciona la CVS (2012) generan impactos al ambiente físico, como la modificación de los patrones de drenaje, compactación, cambios en la estructura del suelo, erosión, y fragmentación de bosques (pág. 99).

Del mismo modo para el segundo componente (social), la influencia agrícola (intensiva) y pecuaria, desde su momento de introducción al país (en el año de 1525 y en Montería en 1534) proyectó todo un cambio cultural, simbólico, y relacional entre el hombre y la naturaleza, que alteró las formas de concebirla (pasando de una concepción indígena holística, de integración y respeto a una visión capitalista, recursista y extractivista de esta) y junto con ello todos los saberes cosmogónicos, religiosos y las prácticas ancestrales cíclicas y ecológicas (agricultura, pesca y caza) se vieron desplazadas, es así como hoy en día prevalece la visión capitalista con sus prácticas agropecuarias, donde se le ha dotado de simbología (riqueza, y prosperidad), hábitos (consumo masivo de carne, leche, cereales etc.), celebraciones y fiestas (feria nacional de la ganadería) hasta convertirse en un factor primordial de la economía nacional.

Por tal motivo, estas actividades permean el sistema educativo (tercer componente), más que nunca allí, donde se propicia una educación orientada a estos sectores, a través de la financiación de proyectos encaminados al emprendimiento y la innovación en productos agrícolas y en menor medida al mejoramiento ambiental,

aunque también se incluyen otro tipo de proyectos como lo son los de tendencia agroindustrial o industrial.

En resumen, tales intereses educativos siguen relegando saberes y prácticas de culturas ancestrales que habitaron la región como los de la etnia Zenú, mientras que los saberes y prácticas occidentales que a lo largo de la historia ambiental en Colombia y sobre todo en la región de Córdoba han impactado negativamente los ecosistemas de río, bosque, ciénaga, etc, siguen prevaleciendo. Lastimosamente, los proyectos que se denominan como ambientales, y que son en menor medida abordados en la escuela, tienen un débil enfoque socioambiental, inclinándose con mayor fuerza a temáticas de carácter solucionista-inmediatista, que desvían el origen del problema en aspectos como lo son los residuos sólidos por ejemplo, en vez de abordar el punto en donde convergen todos estos problemas, como lo es la identidad ambiental pudiéndose así encontrar maneras que permitan mejorar la relación con la naturaleza.

2.2 El Instituto Nacional de Educación Media Diversificada –INEM- Lorenzo María Lleras de Montería

El Instituto educativo INEM Lorenzo María Lleras, se encuentra ubicado en la parte norte de la ciudad de Montería, en una zona urbano - marginal, en el kilómetro 5-vía Cereté, limitando con el barrio Mocarí, al sur occidente con la universidad de Córdoba y al oriente con fincas arroceras y de pancoger (ver Figura 2).

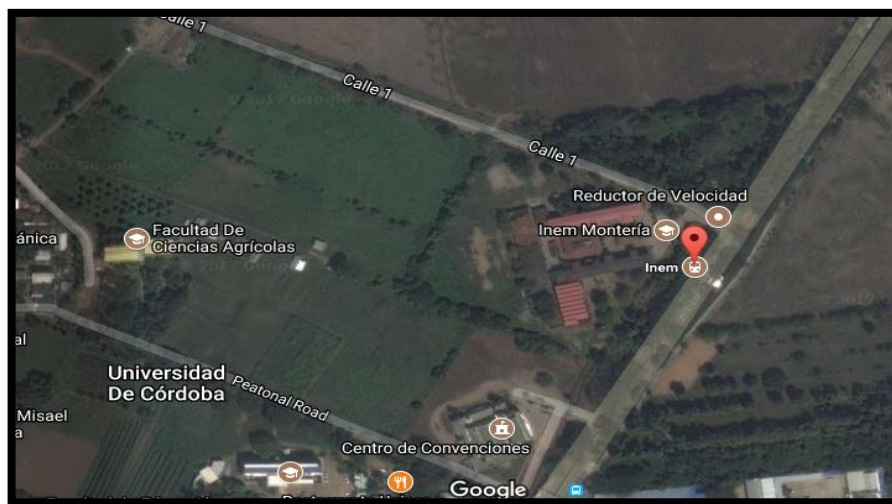


Figura 2: Mapa digital de la institución. (2017). [En línea], disponible en: [\[https://www.google.es/maps/place/Inem/@8.7921793,-75.8555914,582m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x8e5a2f0184ef2e47:0xc25aa87012e04d2b!8m2!3d8.791687!4d-75.85581\]](https://www.google.es/maps/place/Inem/@8.7921793,-75.8555914,582m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x8e5a2f0184ef2e47:0xc25aa87012e04d2b!8m2!3d8.791687!4d-75.85581)

Este es un colegio oficial, mixto, que hace parte de los 18 INEM que existen en el país. Nació en el año de 1971 bajo el propósito de “atender las necesidades socioeconómicas y culturales de los países en vía de desarrollo” (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 15) y actualmente responde a:

Formar personas idóneas para la vida, a prepararlos para ingresar al mundo laboral o profesional, de generar hombres y mujeres de bien, ciudadanos competentes, basados en el principio de la educabilidad, **aprender a aprender**, de acuerdo a las exigencias y necesidades de la sociedad actual (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 8).

El INEM cuenta con un modelo pedagógico holístico, esto entendido como una formación integral e interdisciplinar, relacionado con el aprendizaje significativo y constructivista; de manera que se hace énfasis en el trabajo cooperativo, productivo, experiencial y social. Lo anterior lo articulan bajo la modalidad de proyectos de aula o proyectos pedagógicos productivos (ppp) cobijando desde primaria hasta grado once, con una variación en su integración a partir de grado noveno, en el que los estudiantes son agrupados según unas especialidades de interés o ramas de estudios (Agropecuaria, Comercial, Industrial, y Promoción Social), en donde siguen desarrollando tales proyectos, pero enfocados al sector productivo y a la formación de personal cualificado, con ayuda de entidades como el SENA, la CUN y la UniSinú; de este modo los estudiantes se gradúan como Bachilleres técnicos o académicos bajo una especialidad según el convenio que se tenga.

Así mismo, la institución maneja una jornada única, que contempla un horario de 6:30 am a 2:30 pm para bachillerato y de 6:00 am a 12:00 m para primaria. Durante este tiempo, los estudiantes son participes de clases y de los proyectos educativos, junto con dos descansos en los que la institución les ofrece tanto desayuno como almuerzo reforzado.

Para el desarrollo de estas actividades tanto académicas como de esparcimiento, la institución cuenta con una amplia planta física (4000 Ha) algo deteriorada, conformada por tres bloques: D, C y, A (Ver anexo 1a y 1b: Planta física INEM Lorenzo María Lleras). En el bloque D y C hay 56 aulas de clase, 12 departamentos para docentes de las diferentes áreas, tres salas de informática, un aula de contabilidad, cinco talleres (Metalmecánica, Electricidad, Carpintería y ebanistería, Mecanografía), laboratorio de física y química, un punto vive digital, un coliseo, canchas de volibol, futbol, básquet (que están en mal estado) y tres baterías de baños.

El bloque A, es el administrativo, donde se ubica la rectoría, vicerrectoría, registro y control, pagaduría, dos oficinas de orientadores escolares, sala de bilingüismo, biblioteca, teatro, tienda escolar y una cafetería. De igual manera se tiene una granja experimental, ubicada en Berasategui y un vivero “Las Iguanas” ubicado al frente de la Institución. Las zonas verdes son amplias, con canchas de fútbol, jardineras,

y presentan una alta diversidad de flora, que como producto de la práctica pedagógica se pueden identificar especies tales como: *Citrus limón*, *Ixora coccinea*, *Hibiscus rosa-sinensis*, *Codiaeum variegatum*, *Ficus benjamina*, *Duranta sp*, *Livistonia chinensis*, *Licuala grandis*, *Syzygium malaccense*, *Sterculia apetala*, *Mangifera indica*, *Ixora macrothyrsa*, *Carica papaya*, *Cocos nucifera*, *Artocarpus altilis*, *Musa acuminata*; entre muchas otras más (Giraldo Bernal, 2017). Esta diversidad de flora puede albergar fauna o actuar como recurso para muchos de los animales de la zona, como los murciélagos, iguanas y zorras. A su vez en algunos lugares de las zonas verdes se realizan quemadas indebidas de los residuos sólidos (ver figura 3a y 3b).



Figura 3 a: Basuras en zonas verdes. Tomada por: María Alejandra Giraldo. El 4 de febrero de 2017.



Figura 3 b: Quemadas de residuos sólidos. Tomada por: María Alejandra Giraldo. El 4 de febrero de 2017.

Por otra parte, en cuanto al Proyecto Educativo Institucional (ahora en adelante PEI), se evidencia una idea de desarrollo y de formación de estudiantes hacia lo agrícola, al situar la visión de la institución como un:

centro de educación técnica para una juventud que puede aportar mucho a la sociedad a la que pertenece y que está floreciendo, porque Córdoba como región agropecuaria, comercial e industrial naciente, requiere preparación de personal propio de la región para que los sectores productivos no busquen personal cualificado en otras partes (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 19).

Lo anterior refleja que, la educación en Montería y en este caso particular del INEM, se ve influenciada por las actividades económicas de la región, orientando la formación al trabajo agropecuario e industrial desde los proyectos educativos.

Igualmente, ésta influencia económica de la región en los intereses educativos del INEM persiste desde sus inicios (hace 46 años), lo que le permitió posicionarse como una de las instituciones pioneras de educación pública, que le daba oportunidad a la mayoría de la población del municipio como de regiones aledañas, de educarse y practicar labores agrícolas y pecuarias, bajo la modalidad de una enseñanza similar a la técnica, aspecto que generaba un valor agregado frente a otras instituciones de educación.

Hoy por hoy, la institución incluye otro factor muy importante en la educación, que es la dimensión ambiental; y lo que se busca con ello es fomentar la participación de los estudiantes en la solución de problemáticas del contexto, generándose una serie de actitudes y valores en pro de la sociedad y la naturaleza; claramente todo ello responde también a la necesidad de una educación para el desarrollo sostenible.

Por lo anterior, desde el decreto 1743 de 1994, el INEM en su PEI acoge el Proyecto Ambiental Escolar (ahora en adelante PRAE), denominado “Semillas para la Sostenibilidad”, el cual se divide en subproyectos como “El maravilloso mundo de las frutas”, “Mi jardín educador”, “Ecología social”, “Abonando ando”, “Mi vivero escolar” entre otros (Ver anexo 2: Subproyectos PRAE). Con estos subproyectos se busca el mejoramiento de la calidad de vida y del ambiente de los estudiantes, incentivando experiencias con su entorno natural y rural, “de manera que se pongan en práctica actitudes y hábitos de cuidado, y responsabilidad medioambiental” (INEM Lorenzo María Lleras, 2017, pág. 36).

El desarrollo del PEI y el PRAE se llevan a cabo en las distintas sedes de la institución (Sede Central, El Ceibal, Nuevo Bosque y Gimnasio Unicorn, dentro del campus de Universidad de Córdoba), pero es en la sede principal (central) donde se cuenta con la mayor población estudiantil, con todos los grados (desde transición hasta grado once), mientras que en las otras sedes solamente se encuentra transición y los espacios para realizar prácticas de campo, por lo que el mayor impacto de estos proyectos se dan en tal sede (central).

Para el desarrollo del PRAE específicamente, se destinan unas jornadas especiales y/o actividades que varían según el cronograma elaborado por los maestros de ciencias naturales, que relacionan fiestas religiosas, patrias, cívicas y ambientales (Ver anexo 3: Cronograma de actividades PRAE). Las jornadas y actividades que mayor participación tienen por parte de estudiantes, maestros y padres de familia están:

- **INEM Verde:** Jornadas que se realizan cada mes, donde participan todos los estudiantes y profesores de la institución. Consiste en la recolección y disposición adecuada de los residuos sólidos de la institución (Ver anexo 4: Nota Meridiano).
- **Semana santa:** Esta actividad consiste en la realización de un evento donde se exponen una serie de platos, postres y demás alimentos típicos y propios de esta época en la región. Los alimentos son preparados con antelación por estudiantes, sus familias y los profesores, destinando los fondos recabados para la mejora de las zonas e infraestructura de la institución.
- **El maravilloso Mundo de las Frutas:** Esta actividad cuenta también con la participación de la comunidad educativa, donde se realizan stands con preparaciones de platos de frutas propias de la región; allí todos prueban y

conocen parte de la diversidad de frutos y se apropian de sus costumbres culturales.

2.3 Factores problema en el INEM Lorenzo María Lleras de Montería: la influencia del sector económico y político.

En este apartado, se describen las principales problemáticas que afronta la institución, teniendo en cuenta el contexto y los factores que han conllevado a que estos se presenten, esto es importante resaltarlos, ya que para esta investigación el origen de una situación es el punto clave para afrontarlo o para trazar la ruta de actuación.

Como bien se dijo en antes, existe indudablemente una estrecha relación entre la economía y los intereses educativos, y la muestra fehaciente de ello es el INEM, que maneja una educación que responde a las necesidades agropecuarias e industriales de la región, y todo ello aumenta las oportunidades de la población de acceder a un trabajo y en últimas a una “mejor calidad de vida”¹; sin embargo, esa “tendencia hacia lo tecnológico, el predominio de las ciencias y los procesos industriales” (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 23), dejan un vacío en cuanto al papel de la formación ambiental desde lo social y el sujeto, reduciéndola a tan solo un componente de abordaje ya sea desde la tecnología, los procesos industriales y las ciencias, donde el fin último está en fomentar el desarrollo del entorno, bajo una mirada de emprendimiento, y en consecuencia los problemas ambientales que presentan su origen en lo social, siguen siendo ignorados, lo que genera todo un círculo vicioso (puesto que prevalece la visión del ambiente como recurso, y a su vez el ser humano es ajeno a este), sin solución.

Por otro lado, el detrimento y el abandono físico de la institución (que es evidente), es un factor muy importante que ha dificultado que los procesos educativos con los estudiantes se lleven y respondan favorablemente a los objetivos planteados por la institución, a causa de:

- El intenso calor y la falta de cobertura de ventilación, que agota y disminuye el rendimiento tanto de los estudiantes como de los maestros.
- La falta del muro de seguridad, que permite el ingreso de ladrones, robando los implementos necesarios para realizar las prácticas de campo (fundamentales para la enseñanza agropecuaria).
- La escasa poda en las zonas verdes que impiden la realización de clases al aire libre.

¹ Se resalta entre comillas, ya que cuando se habla de calidad de vida en este caso, el trabajo en actividades agropecuarias e industriales, pueden generar un estado de satisfacción y bienestar físico, psicológico, social y económico, pero en cuestiones ambientales, puede que ese bienestar no esté eficientemente representado en el presente o futuro cercano, a consecuencia de unas relaciones poco armónicas con el ambiente y que ponen en tela de juicio eso que se denomina calidad de vida.

- El mal estado de los laboratorios en cuanto a la presencia de excremento de murciélagos y las condiciones de asepsia en algunos instrumentos.

Existen muchos otros factores, que repercuten en el pleno desarrollo de las actividades académicas, puesto que es necesario tales condiciones para que los estudiantes y maestros puedan tener una mejor concentración, atención, disposición, creatividad, comunicación, convivencia, estimulación en la práctica, etc. Lo anterior no quiere decir que los maestros no lleven a cabo estrategias que contrarresten estos déficits, sin embargo los limitados y precarios recursos dificultan los procesos formativos e inducen actitudes como “la desmotivación, problemas de disciplina, escaso sentido de pertenencia, y compromiso en el cuidado del aula [...]”; los cuales propician que el aprendizaje logrado por los niños y niñas no sea óptimo” (Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015, pág. 2).

Es así, como las problemáticas de la institución trascienden del impacto económico regional, al aspecto político, ya que, no solo es el la influencia de las actividades agrícolas, pecuarias e industriales en la educación, sino que también es la consecuencia del inadecuado manejo y destinación de rubros o incumplimiento de políticas de la región hacia la institución, que por último está afectando la seguridad pública al ignorar el peligro de tener un muro a medio construir (ver Figura 4) que colinda con la vía principal exponiendo a las instalaciones, a los menores de edad y en general a la comunidad educativa a robos, daños, escapes, ingreso de pandillas y en general a una inseguridad total.



Figura 4: Exposición de la institución por falta de muro de encerramiento. Tomada por: María Alejandra Giraldo. El 4 de febrero de 2017.

Este deterioro de la institución ha sido producto de la poca o nula inversión por parte del anterior ente encargado (Gobernación de Córdoba) (ver anexo 5: Sección informativa A), ya que como lo dice la rectora de la institución para el periódico el Meridiano:

El lote donde está el INEM es de la gobernación de Córdoba, y por eso la Alcaldía no invierte, y para colmo la Gobernación le debe a la administración municipal más de mil millones de pesos por concepto de impuestos (Redacción el Meridiano, 2016).

Lo anterior produjo graves déficits en los rubros destinados para el mantenimiento tanto de la planta física como docente (Ver anexo 5: Sección informativa B).

Aunado a ello, la deserción ha sido otro problema en aumento, hasta provocar casi su cierre y esto debido al mismo detrimento de la institución como también al surgimiento de más instituciones públicas en la región, ubicadas en zonas más centrales (de estratos 2, 3 y 4) junto con la urbanización de la zona norte (donde predominan los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6) y la creación de instituciones privadas cercanas al INEM, que conllevaron a esa deserción o reducción en la población estudiantil, que por ahora acoge principalmente estudiantes de barrios de invasión (Mocarí), de corregimientos cercanos (Garzones) y de pequeñas fincas (de estratos 1 y 2). Cabe resaltar que esta población acogida se considera como marginal, ya que presenta un alto índice de pobreza como problemas de abandono municipal y delincuencia asociada.

Lo anterior se fundamenta en lo dialogado con maestros y estudiantes, como también en lo observado y mencionado en el PEI, donde “la población estudiantil se ve disminuida por el aumento del valor del pasaje del transporte y por la creación de muchas instituciones educativas oficiales en los barrios de estratos uno y dos” (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 11); donde además hay cifras que lo demuestran: en el año de 1979 tenía tres mil quinientos estudiantes, en el 2004, 1700 estudiantes, para el 2013, 1562 estudiantes (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, págs. 16-17), para el 2016, 900 estudiantes y actualmente sigue disminuyendo.

Sin embargo, desde el 29 de septiembre de 2017 el colegio pasó a manos de la Alcaldía de Montería, con lo cual, su nuevo ente encargado podrá invertir y devolverle al INEM las condiciones de seguridad y su calidad educativa que antes ofrecía a la sociedad Cordobesa, promulgando la incursión en el campo agropecuario e industrial, que impulsa la economía de la región, de allí también surge la importancia y pertinencia de generar ese sentido de pertenencia y cuidado por lo que esta y ha de venir, encaminando la dimensión ambiental a una perspectiva más social, profunda y menos inmediatesta-solucionista.

2.4 Dinámicas institucionales, una descripción a partir de la observación participante:

Es importante mencionar que, durante los procesos de observación participativa en algunas de las clases de ciencias naturales, en el PRAE y en otros proyectos de la

institución, se pudo evidenciar que se tiende a privilegiar la enseñanza de contenidos que dan poco espacio para crear sentido y propiciar reflexiones para el estudiante. Así mismo se aprecia una baja relación de los contenidos de la enseñanza con el contexto local, como también es poco explícito el abordaje interdisciplinar a pesar de contar con el trabajo por proyectos, reflejándose prácticas como: el dictado, la exposición, la tarea, la revisión del cuaderno, entre otros; aspectos que fueron descritos en el diario de campo.

Para ilustrar mejor lo anterior, se describen las acciones más reiterativas en el salón de clase en la figura 5.

- Clase # 1:
- ✓ El profesor revisa la presentación personal de los estudiantes para ingresar al salón, dejando entrar a aquellos que cumplen con todas las normas a cabalidad.
 - ✓ Los estudiantes se sientan en filas y esperan a ser llamados a lista por el profesor.
 - ✓ El profesor pide a los estudiantes que saquen el cuaderno, y hagan un pequeño resumen de lo que se vio la clase anterior.
 - ✓ Luego el profesor expone el tema, da ciertos ejemplos y por último realiza algún tipo de escrito o mapa conceptual en el tablero. En las ocasiones que no escribe en el tablero, dicta el contenido a los estudiantes, o deja un taller para resolver.
 - ✓ Mientras los estudiantes copian o resuelven el taller, pide la tarea.
 - ✓ Al terminar deja tarea para casa, y se asignan a estudiantes para que hagan el aseo del salón.

Figura 5: Protocolo de clase. Fuente: diario de campo (Giraldo, 2018).

De igual forma, mediante charlas y entrevistas semiestructuradas, dos maestras del área de ciencias naturales expresan que el aprovechamiento de escenarios diferentes al salón de clase es reducido siendo ellas participes de promover el uso de espacios para el desarrollo de proyectos ambientales como el vivero escolar, la producción de abonos, y propiciar temáticas que vinculan las condiciones de vida de los estudiantes, de manera que tengan una relación para su formación especialmente desde el bienestar y la salud (ver anexo 6: Entrevista a maestros).

Otras de las dinámicas que se desarrollan en los espacios del colegio, guardan relación a las características zonales de la institución antes mencionada, como también a los niveles de apropiación y sentido de pertenencia de los estudiantes hacia esta; es así como los salones de clase están asignados a cada maestro, de manera que los estudiantes rotan por estos según su horario de clase; ello se estableció así tras el continuo desorden, robos de equipos etc. Esta medida ha tenido buenos resultados para mantener el orden y los materiales de las aulas; sin embargo, ha conllevado otro tipo de impactos fuera de estas como la evasión de

clases, desperdicios de agua, daños a la vegetación y agresión a la fauna silvestre de la institución.

Por último, en cuanto a las dinámicas en el descanso, los estudiantes aprovechan las zonas verdes para realizar actividad física y otras actividades de esparcimiento, momentos en los cuales se incrementa la disposición de los residuos sólidos fuera de los lugares establecidos para ello; también algunos estudiantes aprovechan para salir de la institución por la parte del muro derrumbado, con el fin de comprar alimentos, hacer encuentros con familiares, amigos ajenos a la institución, u otras personas; siendo estas actividades prohibidas por la institución en horas escolares. Igualmente, los maestros hacen uso de este tiempo para organizar los salones, y hacer parte de sus labores académicas.

2.5 Sobre los estudiantes del grado noveno

La población a la cual estuvo dirigida la propuesta es aquella con la que se trabajó durante el proyecto de práctica pedagógica integral en el periodo 2017-1, es decir con los estudiantes del grado 904 de la institución INEM Lorenzo María Lleras de Montería.

Este grado está constituido por 45 estudiantes (19 niños y 26 niñas), con edades que oscilan entre los 13 y 17 años.

Estos estudiantes son habitantes de barrios del centro de la ciudad, pero en su gran mayoría del barrio Mocarí, caseríos cercanos y Cereté. Hay que resaltar que, en la institución, todos los grados de bachillerato cuentan con 4 cursos, y que, a partir del grado noveno, cada curso representa a una de las líneas o ramas de especificidad antes mencionadas (Agropecuaria, Comercial, Industrial, y Promoción Social).

Por lo tanto, al trabajar con el grado noveno para esta propuesta, se abarca a cada una de las ramas de especificidad, lo que hace que la propuesta se enriquezca teniendo en cuenta los objetivos, gustos e intereses de los estudiantes y de la institución, y a su vez se logre no solo una interdisciplinariedad, sino que trascienda a una transdisciplinariedad.

Ahora bien, como parte de lo que se logró interactuar, observar y contextualizar durante la práctica pedagógica, gracias a las entrevistas, talleres y el desarrollo de las clases, la mayoría de los estudiantes se caracterizan por tener una personalidad participativa, creativa, colaboradora, dinámica, dialogante, compañerista, y curiosa; sin embargo, se les dificulta el trabajo de tipo escritural, argumentativo y crítico en contraste a las actividades que incluyan el hacer, la experimentación y la práctica (ver anexo 7). También se resalta un gran interés y receptividad frente a las propuestas de aulas abiertas.

La pertinencia de trabajar con esta población no sólo radica en el hecho de la continuidad del proceso de práctica, sino también por las características antes mencionadas y a su vez porque estos estudiantes se encuentran en etapas de un desarrollo cognitivo (conductuales y psicológicos) claves para los procesos de construcción de una identidad ambiental, tales como el pensamiento hipotético deductivo y el pensamiento reflexivo. Características psicológicas que permiten reconocer la situación problema o el contexto, definirse a sí mismos, ser conscientes de sus acciones, pero sobre todo, yendo “más allá de la situación presente y captar lo posible y lo abstracto, el pasado y el futuro, siendo cada vez más capaz[ces] de razonar en términos de proposiciones e ideas” (Kitsikis, 1983, pág. 75); todo esto conllevaría a que los estudiantes pudieran dirigir y planear sus actos conociendo y reflexionando desde el espacio-tiempo su existencia y la del otro (entendido como el ambiente que los rodea).

Igualmente, teniendo en cuenta que están en procesos de búsqueda y desenvolvimiento de habilidades y destrezas básicas para continuar con estudios superiores o para el campo laboral (media vocacional), es fundamental generar desde allí procesos de reflexión bajo el principio de la alteridad, siendo parte y constructores del ambiente, de manera que en un futuro, y en sus consecuentes labores, tomen posturas y acciones que vayan en favor de este y no se continúe con las mismas prácticas destructivas, invasivas y extractivas hacia la naturaleza; volcando a la construcción de una sociedad más responsable y resiliente con el ambiente.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto histórico colombiano, la educación se ha convertido en uno de los pilares esenciales para garantizar la formación de ciudadanos competentes con el ambiente como se explica en la Política Nacional de Educación Ambiental (De ahora en adelante PNEA). Así mismo, se encuentra que buena parte de las políticas también se orientan a la búsqueda de modelos de excelencia que atienden a las demandas internacionales, aspecto que impacta bajo una mirada que puede ser homogenizante al desconocer la diversidad biocultural y los contextos locales.

Es así como la educación del INEM Lorenzo María Lleras se ha visto permeada en parte por esas políticas, pues desde su origen ha atendido a una situación especial correspondiente a la diversificación de la enseñanza donde se hace especialmente énfasis al comercio, la industria y la agricultura, desde una visión técnica y una mirada del ambiente como recurso. Lo anterior se evidencia desde el PEI en su misión, donde se habla de:

formar estudiantes de manera integral en los diversos niveles de formación, fundamentando su accionar en competencias básicas, ciudadanas, laborales e investigativas a través de procesos de auto-gestión, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que garanticen en nuestros egresados la continuidad en su vida académica y su inserción en el sector productivo (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 32).

y desde los objetivos del PRAE donde se busca:

contribuir a la conservación, protección y preservación de los recursos naturales y formando integralmente para elevar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa y los habitantes del entorno (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 46)

Todo lo anterior muestra una educación que se orienta bajo una mirada instrumental y solucionista del ambiente; donde se fomenta el desarrollo de actividades que responden al modelo de desarrollo sostenible.

En ese orden, la educación ambiental en la institución tiende a ser descontextualizada frente a las necesidades ambientales reales de la región e institución (que no implican necesariamente a las prácticas de desarrollo), puesto que:

- ✚ No hay una visión sistémica del ambiente para el análisis de los problemas ambientales de la institución.
- ✚ No se llevan a cabo procesos reflexivos que expliciten las relaciones entre las problemáticas ambientales de la institución (residuos sólidos, bullying,

robos, irrespeto al medio natural, etc) con las perspectivas psicológicas de los estudiantes y las dinámicas sociales de la región.

- ✚ El proyecto ambiental (PRAE) se ha orientado al desarrollo de propuestas relacionadas con el vivero (en donde se siembran plantas de tipo ornamental), el embellecimiento de del colegio (ligada con la propuesta del vivero), la celebración de fechas ambientales y el manejo de residuos sólidos que sesgan el conocimiento de la biodiversidad local como de prácticas alternativas de apropiación para con esta.
- ✚ No se tiene en cuenta aspectos históricos que muestren otras formas relacionales y de apropiación del entorno (como los de la etnia Zenú) que hacen parte de la identidad regional.
- ✚ El dialogo y reconocimiento de ecosistemas, paisajes y de la biota local se hace muy difícil, debido a que existen ciertas restricciones económicas limitantes en la institución que impiden realizar salidas pedagógicas que faciliten tales procesos.
- ✚ Parte de las actividades desarrolladas en el PRAE no cuentan con un contenido de fondo en parte por las presiones académicas que están sujetos algunos maestros, encaminándose tales actividades a ser más inmediatistas y reactivas que preventivas y reflexivas.

En resumen, la educación ambiental en la institución se reduce a un enfoque biofísico, donde las actividades “a pesar de tener su valor pedagógico y contribuir en la mitigación de una problemática ambiental, en sí mismas no entrañan la complejidad del ambiente, ya que no tienen en cuenta las múltiples dimensiones asociadas a las problemáticas ambientales” (Cerquera, Y, 2015. Pág. 17) que allí emergen, colocando nuevamente una visión problemática de ambiente y una solución reactiva que ignora las interacciones entre los actores y el medio, que es en realidad lo que ocasiona la generación de residuos sólidos, e inclusive de otras problemáticas más.

Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados como la falta de acercamiento con la naturaleza, con la historia y los pocos procesos reflexivos; se dificulta así que los estudiantes puedan reconocerse en el otro y lo otro y en consecuencia el comprender la importancia de cuidado; todo ello a su vez problematiza visibilizar lo público como lugar que merece ser cuidado y respetado.

Por lo anterior se puede decir que las problemáticas vivenciadas en la práctica como el:

- Arrojar constantemente residuos en las zonas verdes, inclusive luego de haber hecho jornadas de aseo.
- Agredir a animales que visitan la institución como ranas, sapos, aves, murciélagos, entre otros.
- Poco cuidado de jardineras plantas y recipientes elaborados.

- La falta de interés por los estudiantes de resolver las problemáticas ambientales a pesar de reconocerlas.
- La poca participación y desconocimiento del PRAE por los estudiantes, debido a que algunas actividades ambientales no se desarrollan y algunas toman un valor calificativo carente de sentido, que producen el hacer por la nota y no por convicción propia.

trascienden más a la parte relacional, de pertenencia y de identidad, que a una mirada lineal de ellas; puesto que todas ellas tienen su origen en la parte conductual de los sujetos (estudiantes), conducta que muestra las necesidades de ser, tener, hacer y estar en el mundo de una manera dominante y poco armónica, siendo así estas conductas el reflejo de la identidad de cada uno.

Por consiguiente, la identidad ambiental que funciona como mecanismo por el cual las personas y las colectividades hacen frente a la realidad, se convierte en el punto fundamental a trabajar, puesto que es evidente que los estudiantes presentan una identidad ambiental débil que conlleva a una crisis no sólo de la persona sino de todo un colectivo y de su ambiente.

En consecuencia el presente documento de investigación que partió del análisis y del trabajo de práctica pedagógica integral, identificó las dificultades socio-ambientales de la comunidad educativa y la región, que permitió plantear el foco de investigación hacia el fortalecimiento de una identidad ambiental en los estudiantes, ya que si bien es débil, no es tocada por ninguno de los proyectos de la institución, tampoco en el plan de estudios, y es considerada dentro del análisis de práctica, como la madre de las problemáticas que acontecen en la institución; pues como bien se dijo en antes, ésta es la que permite desde una mirada fuera de un desarrollo globalizado, la construcción de mecanismos para hacer frente a su mundo de vida y la creación de un proyecto socio-cultural oponible a la cultura globalizante, como también permite la construcción de ambiente en comunidad basado en prácticas, costumbres y saberes propios de su cultura y realidad; por lo tanto trabajar este tema ofrece una solución continua en el tiempo y también posibilita que tanto los maestros como los estudiantes sean participes en procesos que fortalezcan esta identidad.

Por otro lado, en cuanto al PRAE, como se mencionó, parte de sus actividades no trascienden a procesos reflexivos y no cuentan con un contenido profundo que dé sentido a las prácticas, tras no comprender las relaciones de interdependencia y las repercusiones que traen las acciones humanas al ambiente.

Por consiguiente, es fundamental transformar el sentido que tiene el PRAE para los estudiantes y la forma de ser abordado por los maestros, de manera que sea más incluyente, vaya de la mano con el modelo pedagógico, las prácticas educativas y el diario vivir de los estudiantes, erradicando el activismo ciego, y permitiendo que

los procesos de educación ambiental estén fundamentados epistemológicamente, donde la praxis tenga una meta intencional, consciente y de conducta controlada.

En ese sentido, la formulación de una propuesta educativa puede responder a esa necesidad de fundamentar los procesos de educación ambiental y entrar en diálogo con el contexto, mostrando una forma de llevar a cabo procesos de educación ambiental que más que una ruta, se convierte en fuente de inspiración para involucrar aspectos intelectuales-cognitivos, sensoriales y afectivos, a la hora de trabajar la identidad ambiental en la escuela.

Por último, cabe mencionar que el PRAE de la institución tiende a estar orientado hacia los estudiantes, donde es el maestro el que planea y organiza, más no es incluido dentro de la población objetivo; en consecuencia es muy importante pensar en una propuesta que no únicamente sea pensada para el estudiante sino también para el maestro, donde él sea participe no sólo de la organización y promoción, sino también de los resultados, reflexiones y en este caso del fortalecimiento de su identidad ambiental.

En este marco y teniendo en cuenta lo expuesto, surgen muchas inquietudes en cuanto a ¿Cómo puede contribuir la educación ambiental a situarnos mejor en el territorio?, ¿Cómo construir una sociedad que se relacione favorablemente con su ambiente?, o ¿Cómo el maestro puede transformar desde su práctica actitudes y pensamientos destructivos de los estudiantes hacia el ambiente a partir de una educación ambiental pensada para el y en el contexto?; sin embargo, todas estas cuestiones pueden recogerse en la pregunta central y que orienta la propuesta:

¿Cómo la formulación de una propuesta educativa puede contribuir al fortalecimiento de la identidad ambiental en estudiantes del grado noveno del INEM Lorenzo María Lleras?

4 JUSTIFICACIÓN

El interés de este trabajo surgió a partir del análisis de práctica pedagógica y de las formas en cómo se piensa y se lleva a cabo la educación ambiental actualmente a nivel institucional del INEM de Montería, puesto que se evidencia una gran descontextualización frente a lo que acontece hoy por hoy en un mundo globalizado y donde se siguen reproduciendo estrategias relacionadas a la resolución de problemas de tipo conservacionista y naturalista, que recaen en el activismo, la fragmentación curricular, entre otras, y que no conducen a enfrentar las situaciones de raíz.

Es así como en pleno siglo XXI, donde las herramientas informáticas, los medios de comunicación, la publicidad, la internet, las redes sociales y demás, están en un bombardeo constante de información, atacando disimuladamente las estructuras mentales que fundamentan el ser y el actuar de las personas, la educación ambiental actual sigue pensando en una educación resolutive (sobre todo de tipo “al final del tubo”) externa a la persona, que nada contrarresta con la influencia que la globalización hace constantemente. Por tanto, las problemáticas de residuos sólidos, de contaminación del agua, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, que han buscado atender los PRAE, permanecen debido a ciertas dificultades para lograr procesos de transformación, por lo que debe haber un cambio que atienda los desafíos que nos presenta esta época.

En ese sentido es sumamente importante tener en cuenta las visiones de ambiente y el tipo de educación ambiental establecidos en la institución educativa INEM desde el PRAE y el PEI; puesto que como se piensen estos elementos así se darán o no procesos de comprensión de sí mismo, del otro y lo otro, junto con la proyección del ambiente; de tal manera que conociendo esas perspectivas se pueda replantear, orientar y/o transformar procesos educativos que propendan por el fortalecimiento de la identidad ambiental.

Es así como cabe preguntarse: ¿Cuál es entonces el tipo de educación ambiental que debe responder a los desafíos de este siglo?, teniendo en mente esta pregunta, el trabajo plantea que las relaciones ambiente-persona se incuban en la psiquis y se hacen materiales en las acciones, pero no terminan allí, porque las mismas acciones (propias o de la otredad) retroalimentan la psiquis; esto quiere decir que la educación ambiental para el siglo XXI debe dejar de mirar al ambiente como instrumento y a la persona como ente aislado de las acciones, centrándose en los procesos de formación de la identidad ambiental.

Por lo tanto, la identidad que se encuentra ligada a la modernidad también debe y necesita ser abordada en la educación ambiental actual, sin embargo han sido muy pocas las iniciativas enmarcadas en las relaciones ambiente-persona desde los mecanismos psicológicos como bien se encontró en la revisión documental, por lo que los significados, el pasado histórico, la cultura, los valores y sentires que contribuyen a la transformación de la realidad ambiental y la manera en cómo se

comportan estas en el lugar, no son en mayor medida tomadas en cuenta por la educación ambiental.

Por ello a través del presente trabajo se pretende aportar una nueva mirada a este campo orientada a una educación ambiental para el siglo XXI, abordando la identidad en los procesos de construcción individual y colectivo en relación con el medio natural y artificial, a lo que se le denomina acá como identidad ambiental.

En esa medida lo anterior convoca a su vez a ofrecer a la institución a los maestros, maestros en formación y a la sociedad en general, una mirada distinta de hacer educación ambiental, contextualizada y que apueste por “las estructuras mentales [por las cuales] (...) el individuo [se] construye sobre una realidad” (Cerquera, Y, 2015. Pág. 32) y la construye a ella también; por ello se trabaja este tema, cuyo punto de partida son las personas como constructoras de ambiente, de manera que se reconstruyan las relaciones con este desde el reconocimiento del *self*, del otro y lo otro.

Ahora bien, atendiendo a las problemáticas mencionadas en el apartado anterior, es importante detallar la pertinencia y relevancia que tiene el trabajo para su resolución, que son especificadas a continuación:

Por la diversidad biocultural y el desarrollo de nuevas realidades:

En el contexto global y nacional la educación como la economía se hacen partícipes de las relaciones conflictivas con la sociedad y la naturaleza producto de un mercado global, por lo que es importante generar mecanismos de acción que aborden a ambos por igual (naturaleza y sociedad), atacando así la dicotomía ambiente- persona.

Por esta razón, es fundamental retomar desde el proyecto estas relaciones, pues la persona individual como en colectivo son ambiente, que se transforman a ellas mismas, transforman el medio y a su vez este las transforma a ellas y en consecuencia emergen una serie de componentes de orden físico, químico, biológico, social, tecnológico, económico, cultural y político, que nos construye y nos permite construir otredad, de manera que no es factible abordarlas por separado, ya que son producto del complejo ambiente-persona(s).

En ese sentido, el ambiente aquí no se reduce al pensamiento conservacionista de la naturaleza y mucho menos instrumental, más bien se trata como una posibilidad de ser y con ello de construir nuevas realidades, y formas de relacionarse con la diversidad en lo cultural y en lo natural.

Es así como, la propuesta bajo esa mirada pretende identificarse en la diversidad tanto biológica como cultural y fomentar su valor, reconocimiento y cuidado, tanto a nivel regional como global, todo ello con el fin de transformar la visión de desarrollo centrados en aspectos económicos para orientarse hacia la formación y el bienestar de las personas y el ambiente en general.

La identidad como construcción de ambiente:

Si bien como se expuso en la problemática, la conducta humana es el reflejo de la identidad, por tanto, cuando se habla de “crisis ambiental” y nos referimos únicamente al estado crítico en el que se encuentra el medio natural, estamos dejando a un lado de donde surgen, pues hay que tener en cuenta que la identidad implica actitudes de respeto, valoración e inclusión del otro y lo otro como sujeto de derechos, de manera que si esto no se está dando y las conductas humanas no reflejan una identidad bajo esas actitudes, se puede hablar entonces de que la crisis ambiental estaría ligada también a una “crisis de identidad”.

De esta manera, el trabajo propone a la identidad ambiental como punto de anclaje para la propuesta puesto que:

está tejida con nuestra misma «identidad ecológica» (Carvalho,2004), la que se construye en la interacción con el medio (la casa, el hábitat urbano, la aldea, la biorregión, etc.), y que nos une a la tierra, al agua, a los paisajes, a los otros seres vivos, la que nos sitúa en la trama fundamental de la vida compartida (Sauvé, 2006, pág. 94).

lo que la convierte en un factor estratégico muy importante para consolidar las interacciones simbólicas, materiales, y emocionales que las personas y las comunidades le atribuyen y elaboran en los lugares (naturales y no naturales) de forma que se fortalezcan las relaciones ambiente-persona(s) en el respeto, la armonía y la conciencia, haciendo frente a lo que el mercado global hace de la identidad (un mecanismo totalizante de homogenización cultural, personal y colectiva).

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario desarrollar e integrar la identidad ambiental en todos los niveles de educación ambiental y sobre todo en el contexto de la institución, donde la identidad psicosocial “[forja y es] forjada en y por la pluralidad de los lugares” (Sauvé, 2006, pág. 94), redefiniendo las interacciones con el mundo; para esto el trabajo desde la propuesta busca incidir en el Oikos (casa de vida compartida), en el que «mi», el «yo», singular y colectivo cobren sentido, a través del descubrimiento, la memoria, y el reconocimiento de los lazos que unen a las personas, a la naturaleza y a los lugares en el transcurso del tiempo, deslegitimando la concepción antropocéntrica, de manera que en las prácticas los estudiantes como maestros tengan en cuenta a todos los seres vivos por igual.

Punto de arranque de la educación ambiental:

En líneas anteriores se reiteró la serie de dificultades a la hora de abordar la educación ambiental en la escuela, por ello a través de la presente propuesta educativa se pretende pensarla y fortalecerla en cuanto a lo crítico, lo relacional y lo experiencial, teniendo en cuenta al nuevo ciudadano y a los cambios culturales que se han venido dando, sin desligar el pasado y así orientar el presente hacia un futuro más consiente y reconciliado con el ambiente, de manera que la educación ambiental cumpla como objetivo “conseguir [personas] (...) que conozcan bien el

medio ambiente y que deseen y sepan tomar una postura activa de cara a esta problemática a lo largo de su vida” (Atreya, et.al., citado en Pedroza & Argüello, 2002, pág. 294).

Para ello la educación ambiental como se piensa aquí, pretende que se dé una integración en cada una de las áreas de manera que los componentes del sistema ambiental interactúen entre sí, desde el hallazgo de sentido, el fomento de la participación, y la extensión a hacia la comunidad familiar; de manera que se convierta en una herramienta fundamental para lograr un cambio de actitud y de comportamientos en los estudiantes, los maestros y en general en la sociedad productora como consumidora.

De lo dicho, la identidad ambiental desde la educación ambiental debe ser tratada como una prioridad para que la(s) persona(s) interiorice(n) la cultura y sea(n) capaz de “construir y producir conocimientos, reorientar sus valores, modificar sus acciones y contribuir como sujeto individual [y colectivo] a la transformación de la realidad del medio ambiente” (Ferrer Hechavarría, Menéndez Rodríguez, & Gutiérrez Feros, 2004, pág. 64), de manera que las relaciones sean adecuadas tanto consigo mismos como con los demás seres humanos y el entorno natural y artificial.

Como lo dice Sauvé (2006), la globalización impone un nuevo desafío para los currículos y esto afecta a los discursos y prácticas de la educación ambiental (pág. 83), sin embargo, los desafíos deben obedecer a la pertenencia biocultural y a toda la serie de valores libres “del yugo ideológico del desarrollo sostenible” (Sauvé, 2006, pág. 89) y de una cultura economicista; por tal razón la propuesta aquí presentada, lejos de ser una fórmula para la educación ambiental, permitirá aportar a la transformación tanto en el currículo como en los estudiantes y maestros esa visión de ambiente fragmentada, por una más holística, partiendo de que el ambiente como la identidad al ser ineludibles en todos los ámbitos, los procesos interdisciplinarios emergen espontáneamente.

Ahora bien, dicho las pertinencias y relevancias para la diversidad biocultural, la construcción de nuevas realidades, para la identidad de las personas y la educación ambiental, también hay que hablar del interés de este trabajo para la institución, los maestros, y sobre todo para los maestros de biología, los practicantes y la línea de investigación de la universidad, entre otros intereses.

Se podría decir que la formulación del trabajo no solo es pertinente a lo anterior, sino también a la institución educativa, en la medida que ofrece otra mirada de abordar la educación ambiental desde una propuesta dirigida tanto a maestros como estudiantes y poder así enfrentar de raíz las problemáticas que mencionan en el PRAE, como otras que no son evidentes all . Tamb n la propuesta puede lograr movilizar el PEI y el PRAE a una práctica educativa más holística y dialogante con el contexto, que no responda necesariamente a una educación para el desarrollo,

sino a una educación para la identidad, esto no significa que la propuesta no reconozca los procesos que se llevan a cabo en la institución, por el contrario, los reconoce, y lo que se pretende es reorientar el sentido de estos, pero sobre todo a los procesos de educación ambiental, contribuyendo a que se puedan ejecutar más adelante proyectos institucionales de este tipo.

De igual forma es oportuna la propuesta para los estudiantes de grado noveno ya que no solo muestran el interés por temas ambientales, sino que a su vez se encuentran en edades donde la identidad se convierte en un aspecto relevante para posicionarse en el mundo, por tal motivo los jóvenes son el mayor objetivo de los mercados globales, llenándolos de mensajes alusivos a cómo deben ser, comportarse, actuar para ser aceptados en ciertos colectivos y no en otros; por consiguiente es allí donde recae la pertinencia para fortalecer y construir identidad propia que atienda a su ambiente y no a lo que el capitalismo condiciona.

Desde luego, también se hace importante para el maestro ya que muestra cómo este puede intervenir en la construcción del presente y futuro y no solo es un sujeto pasivo que reproduce contenidos, sino que puede involucrar los ejes históricos, políticos, biológicos, químicos, artísticos, etc, en sus procesos educativos fortaleciendo así la mirada interdisciplinar. Aún más, la propuesta contribuye a reestablecer la conexión con la naturaleza desde la experiencia, como una alternativa de la enseñanza tradicional, promoviendo el encuentro de sentido a lo que se enseña y una mayor disposición de los estudiantes y de los maestros para las clases, haciendo que en su día a día crezca la motivación e interés por su quehacer.

Del mismo modo la propuesta para la maestra en formación abre un panorama de posibilidades en los cuales se puede trabajar la biología y la educación ambiental con la intencionalidad de aportar a la sociedad mejores relaciones con el otro y con lo otro, como también resignificar el papel del maestro tanto en el aula como en la comunidad, siendo un sujeto que piensa en las necesidades socioculturales del contexto y las incluye en su quehacer.

El trabajo también es de suma importancia y pertinencia para el programa de Licenciatura en Biología como para la línea de investigación Educación en Ciencias y Formación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que permite reflexionar la importancia de atender las nuevas realidades del país como lo es en el caso de Montería, desde la práctica pedagógica integral y el trabajo de grado, contribuyendo por tanto a visibilizar el compromiso de la universidad, el departamento y la línea, en la formación de futuros maestros identificados y preparados para atender los retos a nivel ambiental y educativo en el territorio nacional. De igual manera el trabajo aporta a nivel investigativo en la línea, al repensar otras alternativas de hacer educación ambiental, trazando nuevos horizontes diferentes a los que se han venido trabajando, y abriendo puertas a nuevos lugares para futuras incursiones.

En ese orden de ideas, la investigación también es relevante para la región de Montería debido a las formas y condiciones de vida, a la alta diversidad biológica y a su cultura, la cual hay que propender por su cuidado, reconocimiento, rescatando su historia y sentido identitario, como se propicia desde el presente trabajo.

Finalmente, se hace pertinente la pregunta de investigación, ya que una propuesta educativa enmarcada en la educación ambiental y pensada en la construcción de identidad ambiental puede generar impactos no solamente a nivel del grado o de la institución, sino también a nivel local o regional, lo que contribuiría a disminuir prácticas destructivas del ambiente natural, como a su vez ayudaría a fomentar el respeto y cuidado de la diversidad cultural y biológica rompiendo así con el ciclo de retroalimentación positiva que induce la globalización.

5 OBJETIVOS

5.1 GENERAL:

Generar una propuesta educativa que contribuya al fortalecimiento de la identidad ambiental de estudiantes del grado noveno del INEM Lorenzo María Lleras de Montería desde un enfoque holístico y experiencial.

5.2 ESPECÍFICOS:

1. Reconocer las visiones de ambiente desde el PEI, el PRAE, los maestros de la institución y los estudiantes del grado noveno.
2. Identificar los planteamientos teóricos de la identidad ambiental para integrar a la propuesta.
3. Definir los ejes y elementos pedagógicos para el diseño de los módulos experienciales y holísticos.
4. Integrar a la propuesta educativa aportes de orden conceptual y metodológico, a partir del análisis documental de instrumentos pedagógicos en educación ambiental, y psicológicos, a nivel internacional, nacional, local, e institucional.

CAPÍTULO II

6 ANTECEDENTES

En este apartado se presentan los estudios que se han realizado con relación al tema de la identidad ambiental como propuesta educativa enmarcada en la educación ambiental, resaltando que este tema al ser novedoso para el campo educativo a nivel mundial, son muy pocos los trabajos que hablan sobre ello, sin embargo, existen amplios referentes de la identidad e identidad ambiental desde el campo de la psicología ambiental y la sociología, que guardan relación con la construcción de sí mismo y de otredad, más aún se diferencian en el interés de aplicación, donde estos últimos se dirigen hacia: la construcción de ciudadanía, de ciudad, la conformación de movimientos sociales, la publicidad, la arquitectura, etc.

A pesar de ello, estos dos campos aportan significativamente en aspectos constitutivos para este trabajo, ya que abordan temas relacionales con la identidad ambiental como lo es la identidad de lugar, el comportamiento proambiental, la conectividad con la naturaleza, la construcción de lo público, entre otros elementos fundamentales.

De igual forma, el término identidad ambiental, aunque ha tenido sus orígenes en la psicología ambiental, su rango de aplicación actual ha hecho que la manera en cómo se define varíe y hasta llegue a ser ambigua. Por lo que, fuera del campo de reconocimiento y abordaje de la identidad ambiental, existen términos semejantes a este, como lo es la identidad ecológica y la identidad ecosocial; por ello dentro los trabajos que se han hecho, se toman algunos referidos a estos temas, puesto que guardan relación a la problemática estudiada y pueden dar cuenta del estado que ha tenido y tiene actualmente este tema.

Ahora bien, los estudios presentados a continuación obedecen a trabajos internacionales, nacionales e internos de la Universidad Pedagógica Nacional, que giran en torno a la Identidad ambiental y su trabajo a nivel educativo.

En ese sentido, uno de los trabajos que explicita a nivel teórico ese acercamiento a la identidad ambiental desde los conceptos de identidad como de identidad ecológica es el que aborda Mora Alvarado (1997), donde realiza un análisis frente a las dimensiones de la identidad desde la ecología pero dirigidas a las cuestiones ambientales; para ello hace énfasis en las relaciones hombre-naturaleza, las cuales él considera que están atravesadas por la identidad ecológica y que han sido el fundamento antropocéntrico histórico-social del mundo occidental que ha afectado profundamente el ambiente. Desde esta perspectiva, el autor realiza un análisis de los elementos de la identidad ecológica de jóvenes ambientalistas y ecologistas costarricenses, partiendo de un cuestionario-Test, que no tuvo representatividad estadística y se enfocó en identificar tales elementos, obteniendo dentro de sus resultados, una serie de contradicciones que subsisten entre lo antropocéntrico y lo

natural, es decir los jóvenes separan al ser humano de la naturaleza, pero al mismo tiempo perciben a la naturaleza como todo lo que no ha sido transformado por la acción humana, concluyendo que este problema trasciende a lo existencial “pues el sujeto no sabe cómo ubicarse respecto de la totalidad de las cosas, si como un ser natural o como un ser no natural” (Mora Alvarado, 1997, pág. 90).

Con estos resultados, el autor resalta algo muy importante para el presente trabajo, que es la identidad como dimensión humana que permite ubicar a la persona como parte de la naturaleza, generando prácticas coherentes a lo que cada entidad ecologista y ambientalista profesa; en esa medida aporta a definir que la identidad individual y colectiva afecta en buena medida las prácticas sociales, y por tanto la identidad ecológica no sería materia de interés únicamente de investigadores de ciencias sociales sino de todos los educadores y de cualquier proceso de educación ambiental o de transformación social en esta área.

De igual manera, otro de los trabajos que han tratado el tema de la identidad, en este caso desde la escuela, y que guarda relación con la idea del papel de la educación como espacio para la diversidad y la construcción de identidad, es el de Bastián Moreno Molina (2015), que realiza todo un trabajo de carácter analítico y propositivo frente a las perturbaciones en las dinámicas educativas que impactan actualmente en Chile, en cuanto a la construcción de identidad del sujeto, como lo son las linealidades y rigidez en los discursos y las intencionalidades pedagógicas, como el control permanente y predictivo de todos los procesos escolares que dificultan la emergencia de nuevos contenidos, significados, y relaciones.

Con lo anterior, entonces propone que el aprendizaje y la construcción de identidad en la escuela requiere de ambientes activos desafiantes para potenciar y fortalecer las capacidades cognitivas, emocionales, motoras, y de lenguaje, teniendo en cuenta que “el vivir humano ocurre precisamente como un vivir de agentes situados en que el conocimiento tiene una estructuración ecológica histórica desde las experiencias corpóreas vividas de los individuos” (Moreno Molina, 2015, pág. 296).

En esa misma línea educativa, la identidad ambiental ahora bajo una perspectiva psicológica es abordada por Tugurian & Carrier (2017) y Green (2017), las cuales confluyen en que su población estudiada mantienen conexiones con la naturaleza de forma experiencial generando un tipo de apego emocional, o vínculos con las plantas, el agua y los animales, de manera que estas autoras, encuentran relación entre la experiencia y el contacto con la naturaleza para la construcción de identidad ambiental. Cabe aclarar que Green (2007), trabajó con una población rural de Alaska, con niños entre 5 y 7 años, incorporando una metodología de tipo “excursiones sensoriales” que consistía en el uso de cámaras corporales observando el comportamiento de los niños en su exploración con el ambiente que les rodeaba; de esta manera explica las relaciones con la naturaleza en sincronía con la cultura, al hablar de los estilos de vida de la comunidad y su subsistencia, que los hacía tener tanto confianza en la naturaleza como una autonomía espacial.

Por otra parte, Tugurian & Carrier (2017) trabajaron con una población escolar estrictamente de edades un poco mayores (estudiantes de quinto grado) a las de la otra autora, y realizaron una metodología de entrevistas a profundidad y de encuestas abiertas, explorando específicamente esa identidad ambiental a través de las relaciones que los estudiantes tenían con la naturaleza y con la asignatura de ciencias, encontrando lo que se mencionó arriba, junto con una menor relación de la identidad ambiental desde el área de ciencias.

Con lo anterior, cabe decir que aunque estas dos investigación se cuestionen sobre la identidad ambiental desde lo educativo, no generan algún tipo de propuesta en torno a su manera de abordarla en la escuela, y tan solo se limitan a reconocerla como partícipe en la educación y su papel en los procesos de formación, ya sea en el área de ciencias o de manera rural; aspectos muy importantes para este trabajo que aunque sea desde el reconocimiento de la identidad ambiental en la educación, estos son algunos inicios que permiten abrir caminos para su pensamiento y construcción desde la escuela.

Otros referentes a nivel internacional que han abordado la identidad ambiental, y que aporta enormemente a escala conceptual para el presente trabajo es el de Martínez (2015), el cual propone un nuevo concepto de este, bajo una mirada psicológica y la existencia operativa de este término desde el reconocimiento de las acciones y reflexiones que se realizan al interior de un nuevo movimiento social llamado Pro-Río y la problemática del río Segura, para ello utilizó entrevistas (tipo bola de nieve) para conocer la manera en cómo los miembros del movimiento narran la problemática y la manera en cómo se percibían a sí mismos (de manera similar a lo que Mora Alvarado (1997) abordaba en su trabajo); encontrando principalmente que “los sujetos no sólo hablaban del río, sino que lo integran como elemento definitorio de sí mismos, y con ello dan cuenta de la medioambientalización y patrimonialización de la problemática ambiental del Segura” (Martínez, I, 2015, pág. 4), sirviendo como análisis para definir a la identidad ambiental como un proceso autorreflexivo, que se construye individual y colectivamente y que a su vez les permite generar marcos de actuación de diagnóstico, pronóstico y acción.

Ahora, en materia nacional, la identidad ambiental en la escuela ha sido trabajada escasamente, encontrándose trabajos como los de Ortega Herrera, W & Rodríguez Velandia, M (2016) y Giraldo Bernal, M (2017); donde el primero, a partir de unas observaciones e interacciones con estudiantes de grado séptimo, resaltan las dificultades en el cuidado del ambiente natural debido a las relaciones que estos tienen, por lo que a través de la construcción de un mariposario, los autores planteaban fomentar otras formas de relacionarse con la naturaleza y el entorno, concluyendo que las relaciones dadas por esta estrategia se pueden clasificar en 12 puntos, los cuales básicamente tienen que ver con las emociones, el reconocimiento del otro y lo otro, la pertenencia, la valoración y el cuidado.

En esa medida el trabajo aporta a nivel conceptual y como modelo sobre cómo desarrollar sentido en las propuestas ambientales desde el fomento de nuevas interacciones hombre-naturaleza, sin embargo, mantienen una fuerte inclinación por el aspecto biológico de la propuesta, descuidando las relaciones con la otredad colectiva y la identidad cultural, dentro de las relaciones con la misma naturaleza, que es lo que también caracteriza la identidad ambiental.

El segundo trabajo (Giraldo Bernal, M (2017)), pertenece a un proyecto de práctica pedagógica llevado a cabo en la ciudad de Montería con estudiantes de grado noveno, que tuvo el objetivo de desarrollar una identidad ambiental y sentido de pertenecía por la institución educativa y la región, partiendo del reconocimiento de la diversidad vegetal de la institución como de la región, de manera que se generaran procesos reflexivos y críticos frente a las relaciones que los estudiantes tenían con su medio natural y cultural; para ello la autora hizo uso de entrevistas semiestructuradas que abarcaban la concepción de ambiente como también una serie de observaciones participantes, que permitieron elaborar y desarrollar varios talleres pensados en la diversidad biocultural, la historia y la construcción de futuro de esas relaciones; obteniendo una reconstrucción histórica y de visión del ambiente como un: conjunto de factores biológicos, sociales, políticos y económicos, por parte de los estudiantes, concluyendo que el trabajo reflexivo, histórico y contextual son un factor indispensable para el desarrollo de la identidad ambiental y que requieren de constancia puesto que la transformación de estas relaciones no se dan de un momento para otro.

Estos dos últimos antecedentes, son pertinentes para el presente trabajo, puesto que se dan dos miradas de abordaje de la identidad ambiental en el campo educativo colombiano, cada uno aplicado a un contexto particular, por lo que se resalta que el abordaje de este tema puede darse en cualquier contexto, ya que no existe una sola identidad ambiental, y estas varían según las culturas, de allí que ninguna investigación presentada sea replica de otra o se presente como fórmula, siendo así apuntadas de manera diferente, lo que convierte a este tema como una oportunidad de ser innovador para los diferentes contextos.

Por otra parte, como se dijo en un principio, la identidad ambiental también ha sido interés de los sociólogos, por ello la investigación realizada por De la Cruz (2014) brinda al presente trabajo una definición de identidad ambiental desde una perspectiva cultural, que se da de manera semejante tanto en los pobladores del Archipiélago de San Andrés y el Trapecio amazónico, de allí que el autor, realice una comparación entre las identidades ambientales de estas dos culturas que se encuentran en lugares opuestos (hablando geográficamente), y que de diferentes maneras han sufrido el trato como minorías étnicas y sus identidades históricas han sido influenciadas por conquistadores, comerciantes, aventureros y misioneros, que tras una serie de luchas por el reconocimiento de su cultura y defensa del territorio, les ha hecho redefinir su identidad; por ello el autor concluye en que la identidad ambiental “no es un concepto abstracto que nace de la nada, sino algo vivido por

las personas y las comunidades. Como todo ser vivo, puede cambiar, mutar y adaptarse a nuevas circunstancias” (De la Cruz, 2014, pág. 129).

En general, el aporte de esta investigación también radica en que el maestro en formación y en general cualquier persona interesada en abordar la identidad ambiental, debe tener en cuenta que el reconocimiento de la identidad es un proceso naturalmente cambiante, donde se relatan los procesos de transformación identitaria y su relación con el entorno natural, como lo es el caso de esos dos grupos disimiles en sus condiciones territoriales.

Ahora bien, en cuanto a los estudios realizados sobre el presente tema en la Universidad Pedagógica Nacional, no se encuentran trabajos al respecto, sin embargo, existen temas relacionados y pertinentes como lo son las actitudes proambientales y la construcción de identidad en la adolescencia.

Se tomó entonces el trabajo de grado de Cortés Moreno, S & Molina Andrade, N (2017), como antecedente puesto que involucran elementos emergentes de la identidad ambiental, como: el reconocimiento del ambiente, la responsabilidad, la proposición y resolución de problemáticas socioambientales, como también al tipo de propuesta que involucraba una alternativa experiencial y simbólica como lo son las expresiones artísticas. Estas maestras realizaron una serie de talleres para estudiantes de grado sexto que los orientara a generar actitudes proambientales para el cuidado de los ecosistemas que poseía la zona del colegio, todo esto se hizo bajo el método de investigación-acción.

Por último, un trabajo desde la licenciatura en psicopedagogía de la universidad, por parte de las maestras Chala Bernal & Matoma Fetiva (2013), abordan la construcción de la identidad en los jóvenes como el eje central de su tesis, por el cual las personas toman decisiones, son autocríticas, resuelven conflictos y desenvuelven habilidades en otros ambientes sociales; todo ello fue trabajado desde una metodología cualitativa y con instrumentos como las entrevistas semiestructuradas, las cuales son analizadas a luz de referentes psicopedagógicos, defendiendo así la importancia de una educación orientada a la construcción de identidad para estas edades.

Por tal motivo, este trabajo cobra relevancia aquí pues la identidad ambiental teniendo en cuenta la perspectiva psicológica que estas manejan, permite ver la relevancia que el presente trabajo tiene para los estudiantes del grado noveno, pues si bien como lo mencionan ellas, estos jóvenes están en etapas muy importantes por los cuales van enfocando y proyectando su proyecto de vida, por lo que desde una mirada en la identidad ambiental, involucraría el proyecto de vida, como una oportunidad para configurar de otra manera las formas de relacionarse con el otro y lo otro.

7 MARCO REFERENCIAL CONCEPTUAL

En este apartado se establecen las bases conceptuales en las que el trabajo se fundamenta, y facilita su comprensión y análisis; para ello se inicia con el concepto de propuesta educativa, seguido del modelo pedagógico holístico y experiencial, pasando al concepto de ambiente y educación ambiental, lugar, e identidad ambiental. Para este último concepto se pretende además ampliar su rango de aplicación, y definición, marcando las diferencias con otros estudios, tomando así una postura con la que se relaciona el trabajo a partir de las ideas y juicios que se comparten o contrastan con otros autores.

Por último, se describen los aspectos que impactan o alteran a la identidad ambiental bajo una perspectiva histórica que va desde lo global ha lo local permitiendo entender las relaciones que se tejen con la escuela y su papel en la sociedad.

7.1 Propuesta educativa:

Una propuesta se puede definir como una “proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin” (Real Academia Española, 2016); en ese sentido esta propuesta va dirigida al campo educativo, el cual según Fernández Pérez (1994) (citado en Castilla, y otros, 2006) implica tres dimensiones de interacción:

una es la intelectual, responsable del aprendizaje de conceptos y habilidades. También hay una dimensión sensorial, fundamentada en los sentidos como principales vías de interacción con el medio en el que nos hayamos inmersos, la cual constituye un pilar básico del desarrollo intelectual-cognitivo y afectivo de los individuos, y por último, la dimensión afectiva, que es responsable del desarrollo personal y emocional de los individuos.

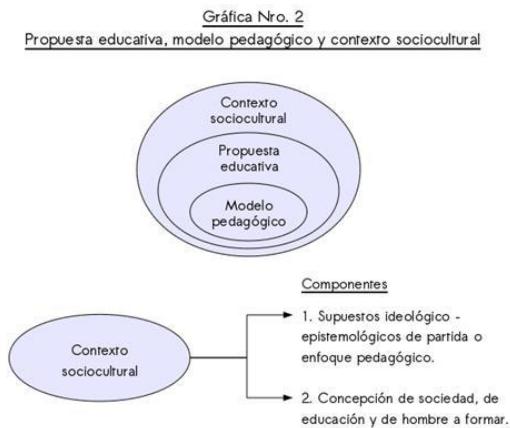
En esa medida, la propuesta educativa presentada, aborda esas tres dimensiones que también son implícitas en la identidad ambiental, demostrando así la conectividad que hay entre el sentido de la propuesta y el concepto de propuesta como tal.

Sin embargo, esta debe tener en cuenta que parte de un contexto y debe responder a él, por ello se puede definir también como “una acción humana orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada” (Betancourt, como se citó en Chopitea, 2010, estrategias educativas, párr. 1) bajo la:

construcción desde referentes epistemológicos relacionados con pedagogía, saber y conocimiento; [que] atiende a una problemática en particular (...), que permite ser abordada desde el ámbito educativo, valorando y reconociendo a los sujetos con un propósito claro, contenidos específicos y un enfoque

metodológico que oriente el quehacer educativo, aportando a la solución (Lozano Dimas, D & Morales Camargo, L. 2016. Pág. 68).

Pero hay que tener presente que la propuesta educativa, por lo menos para este trabajo, referente a los contenidos y los enfoques metodológicos antes mencionados, pretende corresponder a los que la institución educativa maneja, por lo tanto, el modelo pedagógico necesita ser reflexionado en la formulación de la propuesta, de manera que esta dé “solución desde el punto de vista educativo-pedagógico, a los problemas sociales del contexto” (Mendo, 2010, Introducción, párr. 2).



En resumen, la propuesta educativa como acción fundamentada epistemológica, metodológica y pedagógicamente, nace de un contexto lo que la hace estar inmersa en él, pero que a su vez debe dialogar con el modelo pedagógico como base para su constitución (ver figura 6).

Figura 6. Propuesta educativa, modelo pedagógico y contexto sociocultural.

Obtenida de:
<http://mendoromero.blogspot.com.co/2010/11/sistematizacion-propuesta-educativa-y.html>

7.2 Modelo pedagógico holístico y experiencial:

El mundo de hoy hace un llamado a la comprensión integradora de sí, donde la educación debe propender por una visión transversal y transdisciplinaria que posibilite esa comprensión integral del mundo, y que haga frente a una globalización reduccionista y a sus prácticas pedagógicas compartimentadas que no atienden a las verdaderas problemáticas.

Por ello, coherentemente con la propuesta y el tema de identidad ambiental, el modelo pedagógico holístico posibilita repensar las relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro, al tener en cuenta la complejidad de estas y generar procesos formativos que las involucren.

En consecuencia, este modelo se concibe acá como una forma de llevar a la práctica tales procesos que busquen “establecer nuevas conexiones, asociando informaciones, analizando conceptos, (...) relacionando el sujeto de conocimiento desde su ecosistema, creando de esta forma nuevos conocimientos y saberes complejos” (Gandini, 2007, pág. 34) de manera que las personas encuentren

significado y sentido al conocimiento a través de la experiencia con la naturaleza y la comunidad.

En otras palabras, este modelo invita a “ver las cosas enteras, sin la idea de fragmentación, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado” (González, 2007, pág. 341).

Para ello, las relaciones entre maestro y estudiante no son unidireccionales, por el contrario, el maestro es mediador del proceso, donde facilita, orienta y selecciona contenidos a partir del contexto, respetando la diversidad dialéctica; mientras que el estudiante no es un simple receptor de conocimiento, sino que juega un papel activo en los procesos de formación y en la construcción de significado y sentido (ver figura 7).

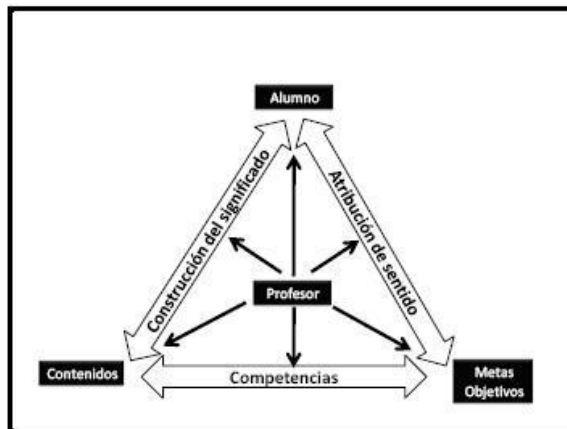


Figura 7. Roles del estudiante y el maestro.
Obtenida de:
<https://mind42.com/mindmap/e646da2a-58ba-4b16-ba72-aff6c6caffd5?rel=gallery>

En esta medida, la intencionalidad de enseñanza desde el modelo holístico experiencial es facilitar la apropiación, el hallazgo de sentido y la construcción de conocimiento que permitan el desarrollo integral del ser humano (biológico, emocional y cognitivo,) y su identidad ambiental a partir de la experiencia desde relaciones cercanas y amigables con el medio natural y social, todo ello bajo unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por último, si bien se habla del modelo holístico, también se tiene en cuenta el aspecto experiencial puesto que de cierta manera las dimensiones del ser humano están expresadas en esa “experiencia que vive, observa, aprehende, abstrae, simboliza, [y] construye” (González, 2007, pág. 339) del medio y con su medio que lo rodea; por eso se rescata de la propuesta aquellas actividades que generan experiencia sobre todo de tipo práctica.

7.3 Ambiente y educación ambiental

Entender desde qué postura se aborda el concepto de ambiente, es pieza importante para saber hacia dónde se orienta esa construcción de identidad ambiental.

En ese sentido, el ambiente es entendido como el producto de las relaciones sociales con la naturaleza, teniendo en cuenta sus dinámicas de espacio-tiempo; es decir, considerando los cambios físicos, biológicos y culturales que se dan en el transcurso del tiempo; sin embargo, esos cambios explican y guardan relación con la serie de lazos que se entretajan hoy por hoy; de manera que no es estático y no es igual en todos los contextos.

Añadiendo esto se considera como un compendio sistémico en el que la biodiversidad, el ser humano y sus actividades (social y cultural) interactúan, por lo que no se trata de prestar mayor atención al ambiente natural (excluido al ser humano), que al sociocultural, sino se trata de entender al ambiente como “un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales, [políticas, económicas] y culturales” (Minambiente; MEN, 2002, pág. 18) que confluyen en un espacio-tiempo, proyectándose como un “lugar de pertenencia y de identidad” (Sauvé, L, 2003, pág. 3), el cual se construye y constituye como proyecto de comunidad.

Es así como el ambiente desde la propuesta se convierte en una de las variables imprescindibles para posicionar a la comunidad, generar procesos reflexivos, replantear las interacciones y tomar las decisiones pertinentes. También es fundamental, puesto que según las interpretaciones que estos tengan del ambiente, determinarán sus actos y se definirán a ellos mismos, como lo dice Bordieu, “las acciones [estarán] influidas por el medio, al mismo tiempo que estas mismas, a través del habitus [influirán] en él, decodificándolo y (re) estructurándolo como un conjunto de bienes materiales y simbólicos a partir de los cuales se establece una estructuración del entorno” (como se citó en Martínez, I 2015, pág. 16).

Por lo tanto, el hombre como naturaleza y en relación con otras formas de vida, está inmerso y hace parte del ambiente, donde este último adquiere valores simbólicos en la medida de esas relaciones (económicas, sociales, culturales y políticas); es así que, las personas pueden reconstruir la visión del medio que los rodea, al configurar un nuevo entramado simbólico que involucre el yo articulado con un nosotros. Para ello hay que partir de la idea de un ambiente diverso biológica y culturalmente, con posibilidad de (re) configurarse en el tiempo.

Ahora bien, en cuanto a la definición de ambiente que se ha establecido, existen otros elementos que permiten visualizar desde otro plano, más real o cercano esas dinámicas que constituyen al ambiente en un espacio-tiempo, este plano es al que Nogué (2007) hace alusión como los paisajes; pues si bien él no distingue entre lugar y territorio, define al paisaje como:

aquella realidad física que refleja los resultados de las transformaciones colectivas de la naturaleza, y que habla de la cultura del pasado, del presente y tal vez del futuro de ese paisaje dinámico. El paisaje está impregnado también de una carga cultural y simbólica que se hace legible en cada uno

de los códigos biofísicos, lo que convierte al paisaje como un escenario mediatizado por la cultura (pág. 137, 138)

Es así como el paisaje es tomado por la propuesta, de manera que sea visible en un plano biofísico las dinámicas espacio-temporales del ambiente regional, facilitándose paisajes como lo son el agropecuario, el urbano, el rural o un paisaje de transición o híbrido rural-urbano como lo es Montería.

Con todo lo anterior, si bien no sobra mencionar, esta visión de ambiente es poco abordada en la escuela debido en parte a la multiplicidad de discursos ambientales que en su mayoría obedecen a su visión instrumental, solucionista, conservacionista y atemporal como algunas que se describen en la figura 8, sin embargo como se dijo en antes, este concepto “es mucho más amplio y más profundo y se deriva de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales y del impacto de los mismos, no sólo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales [y culturales]” (Minambiente; MEN, 2002, pág. 17).



Figura 8. Tipos de representación del medio ambiente en la educación ambiental.
Tomada de: (Sauvé,2001)

Por ello dentro de las visiones de ambiente que más acoge el trabajo desde Sauvé, 2001, son del ambiente como: sistema, contexto, proyecto comunitario y lugar de pertenencia e identidad cultural; sin embargo también es a fin a las posturas que propone Pedroza & Argüello, 2002, del ambiente, desde la: visión simbólica, compleja y ecomarxista.

Acogiendo las visiones de ambiente y las corrientes de educación ambiental antes mencionadas, cabe aclarar que este tipo de educación se convierte en un “proyecto de transformación de las prácticas pedagógicas y de los procesos epistemológicos” (Cerquera, Y, 2015, pág. 24) para la formación de personas y colectivos con relaciones más amigables y respetuosas.

En ese sentido, la educación ambiental trasciende lo operativo e instrumental, y se instala “en las estructuras mentales que el individuo construye sobre una realidad” (Cerquera, Y, 2015, pág. 32), comprendiendo las interacciones que se dan y los valores y significados que emergen de estas. Partiendo de ello, se puede entonces decir que la educación ambiental se define como:

El proceso que le permite al individuo [y a la comunidad] comprender [y apreciar] las interrelaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto para su ambiente (Minambiente; MEN, 2002, pág. 19).

Por último, hay que tener en cuenta que esta educación ambiental, no sólo involucra a los maestros de biología o ciencias naturales, sino que debe ser responsabilidad de todos los maestros, estudiantes y ciudadanos, por lo que no se delega únicamente a la escuela, por ello es importante desde esta propuesta generar vínculos con la comunidad externa, como lo son las familias.

7.4 Lugar

Al hablar de identidad ambiental, desde el campo de la psicología ambiental, el ambiente como se definió en antes es constitutivo del ser, como lo dice Páramo, (2007), “el yo está constituido por nuestros roles sociales: ser hombre, hacer parte de una familia, ser profesor. (...) El yo es una composición de naturaleza, significados y relaciones sociales” (pág. 67), es decir el ambiente y el ser humano como parte de él entran en una serie de relaciones o en otras palabras transacciones persona-ambiente, que para este caso centra su atención en aquellas que implican al “ambiente vivido por el individuo en su cotidianidad” (Páramo, 2007, pág. 60).

Como motor de esas transacciones, están los comportamientos o acciones de las que también habla Bordieu, que nos liga al ambiente; pero esa unión se debe a que los comportamientos se rigen al ambiente percibido, es decir a un ambiente psicológico (que va de acuerdo con las necesidades personales, los deseos, propósitos, y capacidades para crear la experiencia que se tiene), y a sus eventos que producen, como lo son las emociones y expresiones. Según Baker (citado en Páramo, 2007) tales comportamientos, varían según el escenario en el que ocurren.

En ese orden, los escenarios tienen unas características específicas, pues son espacios físicos en los que se destacan aspectos sociales de ese ambiente como de los procesos psicológicos implicados, por lo que en resumen se les llama espacios sociofísicos “donde las personas pueden fácilmente ocuparse en interacciones cara a cara como el hogar, la guardería infantil, (...) el salón de clase, el lugar de trabajo, etc.” (Páramo, 2007, pág. 64), es aquí donde el lugar cobra sentido.

Teniendo en cuenta lo anterior, Páramo (2007), habla del lugar como una unidad psicológica percibida del ambiente biográfico y como una unidad de análisis sociofísica (persona-en-el-ambiente), añade que no se refiere únicamente a la

localización geográfica sino también al carácter esencial del sitio que lo hace diferente de otras localizaciones, con un sentido particular.

Así, “el lugar está en el centro profundo de la experiencia humana” (Páramo, 2007, pág. 71), que le otorga sentido e identidad, como lo dice Iso-Ahola “el lugar se convierte en el fin de la experiencia” (como se citó en Ried, 2015); es por eso por ejemplo que en cada persona hay una asociación o evocación profunda del lugar donde se creció, donde se vive, o donde se hayan tenido experiencias trascendentales en la vida; “esta asociación parece constituirse en una fuente vital de nuestra identidad individual y cultural” (Páramo, 2007, pág. 71), es decir entonces que el lugar está definido por las experiencias que son significativas para las personas y los demás.

Cabe reiterar una vez más que los procesos para que un espacio devenga en lugar interviene la experiencia ya sea individual o colectiva, por tanto, el espacio cuando adquiere significado y sentido genera procesos de identidad, por lo que ese espacio “se ve como un lugar indiferenciado hasta que, producto de la experiencia, el conocimiento y el tiempo se convierten en lugar” (Relf, Tuan, como se citó en Ried, 2015)

Por ello, al hablar de lugar hay que tener en cuenta la serie de relaciones que intervienen, como: el sentido de lugar, la identidad de lugar, el apego al lugar.

Ahora bien, para el presente trabajo el lugar adquiere diferencias en cuanto al concepto de territorio, puesto que como lo dice Geiger este último es visto como “una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o grupo social. Contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia, y jurisdicción y transmite la idea de cerramiento” (como se citó en Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998, pág. 123); por su parte el lugar a diferencia implica no solo la apropiación individual o colectiva de un territorio o lugares privados, sino también la construcción de lo público, ya que como lo dice Páramo (2007):

desempeñan un rol significativo en las formas en que se organiza la experiencia cotidiana de la vida social. (...) Los individuos pasan buena parte de su vida en este tipo de lugares y en los escenarios que permiten la interacción entre éstos, como el sistema de transporte y el espacio público en general. Desarrollándose apego, significado y la expresión de las auto-identidades con respecto a estos ambientes.

Por tanto, la identidad ambiental vista desde el lugar puede expresarse a nivel local, regional e incluso nacional, obviamente atendiendo a las singularidades lingüísticas y simbólicas del contexto.

Llegado a este punto, el lugar ha sido abordado de manera externo corpóreo, es decir el cuerpo material de la persona no había sido incluida también como lugar, más aún su corporeidad permite la existencia del lugar psíquico materializado en el espacio y territorio, donde los aspectos biofísicos como de otros cuerpos actúan como oferentes (es decir que influyen sobre las personas) de la identidad de lugar y por ende en la identidad ambiental.

Por consiguiente, el cuerpo material de cada una de las personas también expresa verdades y sentidos, por lo que son:

“lugares de construcción cultural (...) [donde además] me permite expresarme a mí misma y siempre cambiante, como flujo de vivencias de mí como mí mismo y como yo otro, es decir como alteridad. Mi corporeidad es punto de conexión con el otro y con lo otro. Mi corporeidad está de manera originaria en mi propia intencionalidad y como lugar que posibilita el mundo de la vida” (Noguera de Echeverri, 2002, pág. 34).

Con ello se puede decir que todos los lugares incluido nuestro propio cuerpo adquieren caracteres simbólicos para nosotros mismos como para los demás, lo que implica cambio, historicidad y memoria de si como de otros cuerpos; donde el cuerpo es único en la inmensa diversidad de los cuerpos, pero solo es cuerpo-simbólico al abrirse al otro, que no niega la otredad en su identidad, pero tampoco se identifica desde lo que no se es desde el rechazo y la violencia; por el contrario incorpora el otro cuerpo y lo otro como un tejido nutritivo que habita un espacio en un contexto, “por cuanto [el cuerpo] sólo es posible ser simbólico dentro de la diferencia” (Noguera de Echeverri, 2002, pág. 36).

Otro aspecto a tener en cuenta para el concepto de lugar en relación también a esto último del cuerpo, y que implica la identidad colectiva, radica en no ver únicamente al cuerpo individual como reflejo de la identidad personal, pues si un colectivo se constituye de varios cuerpos cargados simbólicamente, el colectivo en sí no tiene un cuerpo material que refleje su identidad, el colectivo no se caracteriza por la suma de cuerpos, sino por lo que emerge en conjunto, y eso que emerge no es tangible, no es corpóreo, esto hace más difícil que la identidad colectiva pueda percibirse para las otredades, sin embargo como lo dice Ezequiel Adamovsky “las comunidades todo lo que tienen son imágenes y narraciones distintivas y propias” (como se cita en Ministerio de Ciencia, 2016) y ahí es donde radica su cuerpo material, cuando por ejemplo, al decir ¿cómo aprendo a que soy Colombiana o Zenú o de cierta cultura?, pues se puede ver que se aprende a través de imágenes como lo son la bandera, los colores, que son reiterados por los papás, la familia; o en la escuela en la enseñanza de su geografía (el río, o la ciénaga), historia, etc; es a través de esas imágenes que se relacionan en primera instancia con lo que significaría ser Colombiano, Zenú etc. Pero esto es solo un componente, el otro es la narración, que, debido al carácter temporal de cada persona en su existencia, como también el cambio de las imágenes, implica una memoria colectiva que le

permite al colectivo entender el cómo se era y explicar el por qué se es en el ahora, todo ello posibilita que cada miembro encuentre sentido de lugar y fortalecer su identidad ambiental.

7.5 Identidad e Identidad ambiental

Para hablar de identidad ambiental, hay que aclarar a qué se refiere con identidad, y de qué identidad se habla, pues si bien existen muchas ideas y concepciones referentes al término de identidad, acá se determinara por una de ellas.

Hay que dejar claro en primera instancia que la identidad se presenta de manera tanto personal como colectiva, y que se diferencian unas de otras pero que siempre están en constante interrelación, de manera que se construyen entre sí. También hay que entender que una persona no detenta una única identidad, sino que también puede tener múltiples identidades.

La identidad es una dimensión humana “que nos permite concebirnos más como quién queremos ser, que propiamente quiénes somos” (Wankun Vigil, 2011, pág. 4), por lo que no se concibe solo como concepto sino como un proceso temporal e histórico.

Esta característica netamente humana parte de las necesidades básicas que todo ser humano busca satisfacer, que de acuerdo con Max-Neef (1993) se pueden clasificar en: Ser, Tener, Hacer y Estar y que son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos (pág. 42). Según este autor la necesidad de ser implica para la identidad: pertenencia (del sujeto ante un colectivo), coherencia, diferenciación (ante el otro), autoestima, y asertividad; la necesidad de tener se hace visible en la identidad desde: símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, valores, normas, roles, memoria histórica; los cuales se elaboran en las relaciones sujeto-otredad. En cuanto a la necesidad de hacer, la identidad se sule de: compromiso, integrarse, reconocimiento, conocimiento, actualizarse y crecer. Por último, la necesidad de estar conlleva que la identidad se establezca en un lugar o entorno y diferentes ámbitos de la cotidianidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la identidad ambiental como más adelante se verá, es una necesidad por satisfacer, que implica esas 4 categorías arriba mencionadas (ser, tener, hacer y estar), y que por ende siempre estará fundamentada en las relaciones que se establecen con el *self*, el otro y lo otro que sule esa necesidad.

A su vez la identidad puede tener validez desde dos puntos de vista, sin embargo, para el presente trabajo se aborda desde el segundo:

Uno, es la identidad individual, en la que todos estamos inmersos, la cual se expresa en el documento de identidad y nos refleja en cuanto a nuestras características físicas y biológicas (huella, ADN, estatura), aquí el individuo se individualiza del

resto de los sujetos, es irreplicable; y dos es la identidad personal, que surge en la medida en que se reconoce al otro, por lo que no se puede ser y no se puede identificar o tener identidad, si no existe con quien crear esa identidad y diferencia para que a su vez pueda ser reconocida; por lo tanto la identidad personal representa acciones éticas, filosóficas y jurídicas, que desde Wankun vigil, (2011) está conformada por la comunicación, la relación interlocutiva, el otro y el ego, que se explican a continuación:

- La comunicación, implica la existencia de un discurso, y por ende el reconocimiento de otro, de un alocutor o locutor, que están en estrecha relación.
- La relación interlocutiva, permite la existencia del ser por circunstancias sociales dadas, es decir yo soy en la medida de que mis códigos conceptuales, signifiquen o denoten algo para otra persona, lo que implica también una historicidad y la comunicación antes mencionada, para que así las otras personas puedan reconocer mi identidad y yo la del otro. Si esto no se da, “si yo no comprendo las palabras que se me dirigen, yo seré su destinatario, pero no su alocutor” (Wankun Vigil, 2011, pág. 24).
- El otro, ya es reconocido tras esa comunicación y relación interlocutiva, más aun, ese otro guarda relación recíproca conmigo, pero a su vez, conserva su diferencia.
- El ego, habla sobre el origen de mi yo personal tanto como productor de mí mismo, como producto de ese proceso histórico de identificación propia. “Éste es el proceso y la estructura que permite hablar de la identidad personal, donde la alteridad y la diferencia se entrelazan con el concepto de persona, a través de la relación interlocutiva o interpersonal” (Wankun Vigil, 2011, pág. 27).

De igual forma la identidad en general, cuenta con unas narrativas, producto de la experiencia, los tiempos (que nos dice que la identidad pasada y presente cambia), los mapas (la percepción del lugar como una red de significados) y las figuras (procesos de percepción de identidades); y de esas narrativas, en analogía con la tragedia de Edipo Rey, nos da la capacidad de “tomar el destino en nuestras propias manos y cambiarlo (...) [o seguir pensando] que él ciertamente no cambiará” (Wankun Vigil, 2011, pág. 116).

La identidad también se enlaza con el concepto de cultura que aunque no sean lo mismo, ya que la cultura es una estructura de significados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, y “la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales” (Larrain, 2003, pág. 31), permiten hablar de la identidad colectiva, la cual incluye la noción de un “nosotros” que comparten una misma cultura, y “se nutren de la identidad de cada uno de sus miembros individuales, y dichos individuos se nutren de su identidad colectiva” (Wankun Vigil, 2011, pág. 81).

Estos colectivos se diferencian al mismo tiempo de un “ellos” (entendido como otros colectivos), sin caer en las ideologías que conllevan a segregar o fundamentar su identidad desde el rechazo, la violencia y negadora de la diferencia; por el contrario, se diferencian en sus simbologías, ideales, costumbres etc, respetando y creciendo en relación con los otros.

En resumen, la identidad se puede definir como:

la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo; (...) que sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros (Larrain, 2003, pág. 32).

Ahora bien, entendido a que se refiere cuando se habla de identidad, es momento de abordar la identidad ambiental. En un comienzo se mencionó que este concepto era ambiguo, puesto que, al ser reciente, se podía encontrar similitudes muy cercanas con conceptos como el de identidad ecológica, identidad del lugar, conexión con la naturaleza, etc. Por consiguiente, el concepto que se propone aquí, no pretende ser un concepto completamente definido ni cerrado, emerge tanto de las distintas posturas abordadas en los campos de la psicología, ecología y sociología, como también de los resultados de la encuesta realizada a los maestros de la institución (ver anexo 20).

Por tanto, la identidad ambiental como cualquier otra identidad, está compuesta por una serie de valores y prácticas de las personas como colectivos, en relación con un tercero denominado como lo otro (el medio natural), donde este también es sujeto de derechos, y también dialoga.

A diferencia de la identidad ecológica el medio natural no se concibe como un otro, y simplemente media en las relaciones de construcción de identidad, y la concepción del sujeto está únicamente basada en las interacciones que este individualmente o colectivamente tiene con el medio natural, descuidando igualmente los aspectos históricos, narrativos y de construcción de futuro.

Por tanto, la identidad ambiental desde Rodríguez & Ortega Herrera, (2017) es:

“una parte del modo en el cual una persona forma su autoconcepto: una sensación de conexión con alguna parte del ambiente natural no humano, basado en la historia, apego emocional, o, similarmente, que afecta los modos en los cuales percibimos y actuamos en el mundo, una creencia acerca de que el ambiente es importante para nosotros y una importante parte de quienes somos” (pág. 8).

Por su parte, según De la Cruz (2014), la identidad ambiental es “una toma de conciencia hacia una serie de reivindicaciones políticas y morales aceptadas como “justas”, en torno al derecho de las “minorías étnicas” por apropiarse e interpretar su entorno inmediato y definir la relación entre medio natural y su cultura” (pág. 126). En estas dos definiciones se puede entrever el campo donde se ha inscrito cada una, la primera desde el campo psicológico y educativo, y la segunda desde el campo social, donde ambos se cruzan en entender la identidad ambiental como un proceso de construcción de sí mismo y de otredad, a partir de una serie de mecanismos históricos, afectivos, simbólicos y de apropiación; por lo tanto, es en esa línea en donde se inscribe la identidad ambiental, sin embargo aquí en estas dos definiciones aun hace falta pensar la identidad ambiental como procesos cambiantes.

Otro de los autores que profundiza en el tema es Martínez, I. (2015), que propone desde el campo psicológico una definición que está compuesta de más elementos como lo es la patrimonialización², definiendo la identidad ambiental como:

“un proceso autorreflexivo en el que los sujetos construyen, a partir de la definición de tiempo-espacio, un concepto del yo, articulado en un nosotros y en donde el ambiente es objetivado y patrimonializado, de manera simbólica, en base a la construcción de marcos de actuación (diagnostico, pronostico y acción)” (pág. 4).

Por tanto, atendiendo a lo anterior y a las características de la identidad, la identidad ambiental se define como:

Un proceso de construcción simbólica tanto de sí mismo como de otredad, que obedece al espacio-tiempo, y que tiene en cuenta a lo otro (medio natural) como sujeto que interactúa en los principios de comunicación, interlocución, y otredad. Es propia de un contexto, y se basa en sus tradiciones, costumbres, condiciones de vida, conocimientos o saberes y valores; y es producto de las conexiones y experiencias vividas en un lugar, a partir de: el apego, su conectividad y relaciones con la naturaleza.

La identidad ambiental encierra el sentido de totalidad (holismo), de manera que el nivel de conexión del *self*, el otro y lo otro, se halla de manera amplia y relacional, reconociendo la similitud entre un nosotros y los demás, otorgándose en cualquiera de los planos la misma importancia a la hora de construir presente y futuro.

Sin embargo, esta identidad ambiental, que obedece a un espacio-tiempo que es cambiante, se hace débil y necesita reconstruirse constantemente, o como lo dice

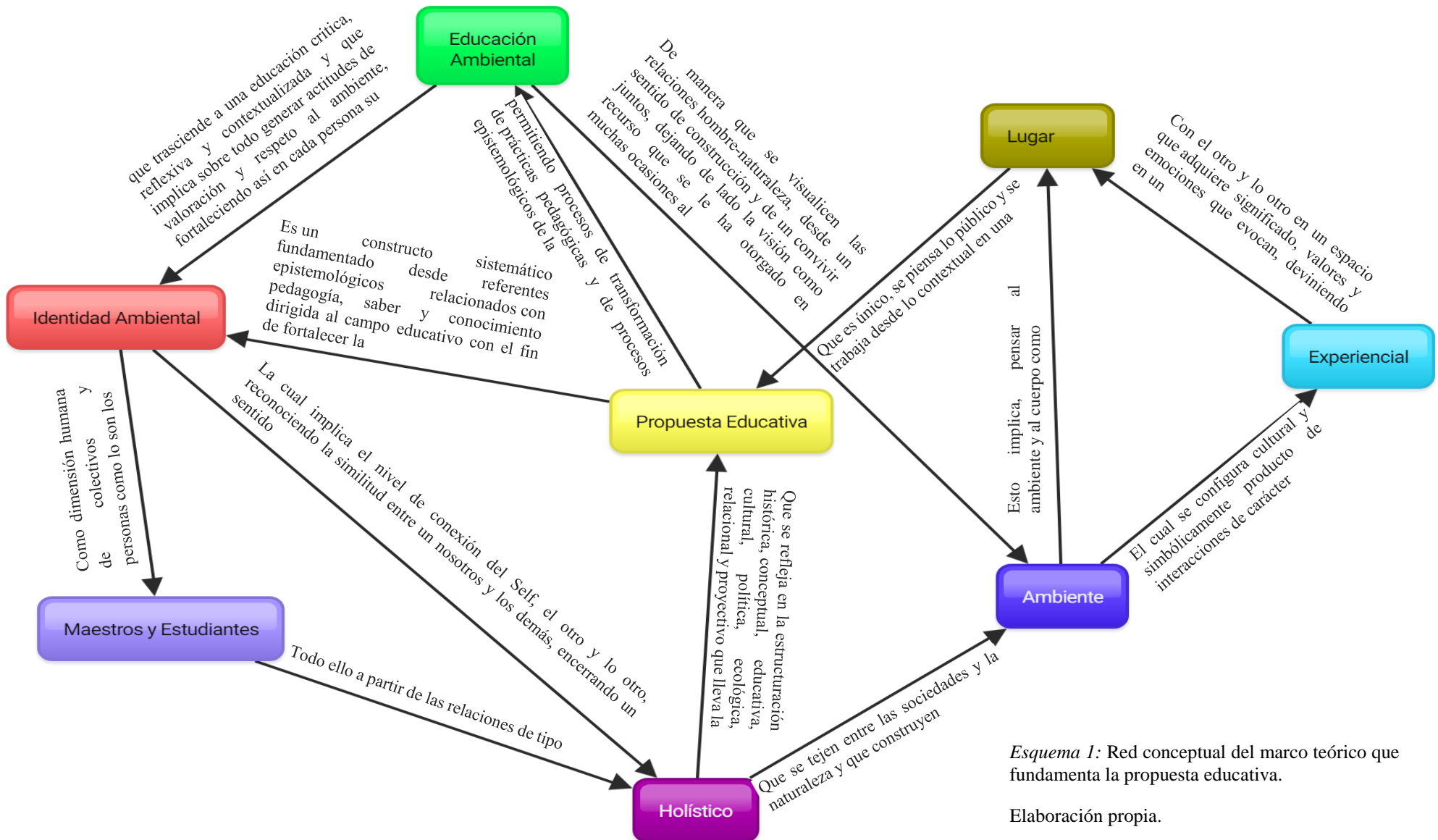
² Se refiere a proceso de convertir un bien natural o cultural en patrimonio debido a su significado e importancia como parte de la identidad de un pueblo, y que por lo tanto hay que proteger y conservar para las futuras generaciones.

Martínez, I. (2015), “es débil en cuanto a que no logra hipercharacterizarse (convertirse en identidad eje) por tiempo prolongado y su aparición tiende a un principio de inmediatez”; de allí que este debe tener un proceso continuo en la educación ambiental y en general en todos los procesos escolares, de manera que se generen actitudes de compromiso y reflexión permanente, a gran escala, no solo desde la institución sino también a nivel local y regional, que posibilite la apropiación y construcción de lugares para todos y de todos.

En resumen, en este trabajo, la identidad ambiental se diferencia de los conceptos de otros autores en cuanto a que:

- Abarca no solo las problemáticas globales, sino que se visibilizan en el contexto local.
- A nivel conceptual involucra el papel de la educación en la configuración de la identidad ambiental.
- Posibilita pensarla como práctica, desde una propuesta educativa en la medida en que aprovecha lo que ya se tiene en la institución y en el contexto regional para reorientar las miradas actuales de desarrollo hacia unas que favorezcan a la persona, a la comunidad y al ambiente natural.
- No solo se enfoca en los estudiantes como receptores últimos, sino que involucra a los maestros como mediadores en la construcción de esta.
- Es una alternativa de solución y de construcción de un futuro más resiliente, responsable y comprometido con el ambiente.
- Es intrínseca del ser humano, por lo que se favorece su abordaje de manera integral en todas las dimensiones de este, que permite ser dinamizada en los aspectos escolares y sociales.

A continuación, se presenta una red de relaciones que se teje entre los conceptos clave del presente trabajo, mostrando la integración de cada uno en el trabajo (ver esquema 1):



Esquema 1: Red conceptual del marco teórico que fundamenta la propuesta educativa.

Elaboración propia.

Diversidad biocultural, y desarrollo sostenible:

Como bien sabemos Colombia es un país rico bioculturalmente, ocupando el cuarto lugar en presentar uno de los más altos índices en diversidad vegetal y el quinto en vertebrados endémicos³, también ocupa el noveno puesto en los mayores índices de diversidad biocultural⁴; “posee el 10% de la flora y fauna mundiales, el 20% de las especies de aves del planeta, 1/3 de las especies de primates de América tropical, más de 56.000 especies de plantas fanerógamas registradas y cerca de mil ríos permanentes” (Sánchez Pérez, 2002, pág. 83). Toda esta riqueza natural y cultural se ha visto amenazada y afectada a lo largo de la historia de Colombia gracias a la incursión de modelos de desarrollo económicos capitalistas (Antiguos y Actuales), que:

- visualizan a la naturaleza como recurso (única y exclusivamente como utilidad).
- Su percepción valorativa se encuentra únicamente desde el nivel económico (asignándosele un precio a la naturaleza).
- Su relación con el ambiente es destructivo y conflictivo (esto involucra tanto el ambiente natural como cultural).
- Los valores de preferencia⁵ se extienden única y exclusivamente a los seres humanos.

Estos aspectos de los modelos de desarrollo capitalista han conllevado a que en la actualidad prime una concepción antropocéntrica y una visión fragmentada del ambiente, lo que conlleva a su idea instrumental limitándola a suplir las necesidades humanas e inclusive sobrepasarlas.

Sin embargo, estos modos de desarrollo actuales han sido producto de toda una serie de transformaciones graduales de las formas de concebir y relacionarse con la naturaleza, tal es el caso de los aborígenes americanos y sus cosmogonías holísticas (o de totalidad) que fueron pisoteadas, relegadas, despreciadas, y

³ Para ampliar la información ingresar a:

<http://web.archive.org/web/20130724192509/http://www.environment.gov.au/soe/2001/publications/theme-reports/biodiversity/biodiversity01-3.html>

⁴ La diversidad biocultural tiene en cuenta la diversidad en lenguas y la relación entre la biodiversidad con los aspectos culturales que los hace distintos unos de otros. Para ampliar esta información visitar las páginas 270, 271, 272; del libro “The SAGE Handbook of Environment and Society” que puede encontrar en el siguiente link:

[https://books.google.com.co/books?id=nyZFZgbdKYC&pg=PA271&lpg=PA271&dq=stepp+et+al+\(2004\)+based+in+part+on+data+from+Barthlott+et+al+\(1999\)&source=bl&ots=gn4r4rqkmo&sig=9e7zNOuBsbJvFANDLn8qhQr4KQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDgNDV_PzOAhUG0iYKHU4aCuIQ6AEIHZAA#v=onepage&q=stepp%20et%20al%20\(2004\)%20based%20in%20part%20on%20data%20from%20Barthlott%20et%20al%20\(1999\)&f=false](https://books.google.com.co/books?id=nyZFZgbdKYC&pg=PA271&lpg=PA271&dq=stepp+et+al+(2004)+based+in+part+on+data+from+Barthlott+et+al+(1999)&source=bl&ots=gn4r4rqkmo&sig=9e7zNOuBsbJvFANDLn8qhQr4KQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDgNDV_PzOAhUG0iYKHU4aCuIQ6AEIHZAA#v=onepage&q=stepp%20et%20al%20(2004)%20based%20in%20part%20on%20data%20from%20Barthlott%20et%20al%20(1999)&f=false)

⁵ El valor de preferencia hace referencia a la importancia que se le asigna a un objeto, espacio, organismo etc, en contraposición de otro, ya sea por su(s) cualidad(es) que representa para alguien. Ese alguien no necesariamente es el hombre, también aplica para cualquier organismo vivo desde lo que se pretende explicar.

rebajadas, tras el proceso de conquista, imponiéndose por encima la concepción antropocéntrica colonial europea y determinando así, el predominio de tendencias globales de economías extractivas, formas de vida consumistas y homogeneizantes.

Estas últimas formas de relación se reflejan a nivel global, pero su punto de actuación se da desde la localidad, que a su vez retroalimenta a esa misma globalidad; en otras palabras, la globalización se convierte en un sistema que opera por vías de retroalimentación positiva, yendo en contraposición a las propiedades orgánicas de auto-regulación de la Tierra.

En consecuencia, el ambiente natural evidencia los impactos de ese sistema relacional antropocéntrico imperante en el mundo actual, como: la contaminación en suelo, agua y aire; la acelerada extinción de especies; el agotamiento de elementos naturales; la alteración de factores climáticos, entre otros.

Tales impactos al ambiente natural han sido fuente primaria de inquietud y búsqueda de soluciones, que desde la llamada “crisis ambiental”⁶ cimentaron y orientaron políticamente (tanto a nivel internacional como a nivel nacional Colombiano) la manera de enfrentarlos y resolverlos en el futuro; es así como desde la primera reunión en el año de 1972 por parte de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente (realizada en Estocolmo), se reiteró una vez más la visión del ambiente natural al servicio del hombre, encaminando de aquí en adelante soluciones de conservación y protección de los “recursos naturales”⁷ exclusivamente, porque de ello depende la supervivencia del hombre y la continuidad de los modelos económicos.

Lo anterior refleja que los factores como “el libre acceso a la mayoría de los recursos naturales, la falta de mecanismos que permitan cobrar por el daño que causan muchas actividades productivas, la falta de incentivos que conduzcan al sector productor a internalizar los costos ambientales derivados de la producción y el consumo, la falta de inversión estatal en tratamientos de sistemas de agua residuales domésticas o de disposición de residuos sólidos, (...) [el uso de] tecnologías poco eficientes, la pobreza y la falta de educación de gran parte de la población” etc (Sánchez, G, 2002, p. 83), han sido los tópicos que mayor protagonismo e importancia han tenido en las cumbres y políticas en contraposición a los factores relacionales, emocionales, estéticos, espirituales, y cognitivos del desarrollo humano para la construcción de ambiente y la solución de problemáticas secundarias.

⁶ Se resalta, ya que esta crisis a la que se refiere no se preocupa en cuanto a la vida en su totalidad, sino en la vida humana y la preocupación por la escasez de materias primas que mantienen las formas de vida y economía actual.

⁷ Los recursos naturales denotan el valor económico impuesto de los elementos naturales, donde solamente adquieren importancia para el hombre en cuanto pueden ser aprovechados.

Ahora bien, bajo esa lógica antropocéntrica imperante en el mundo actual, los programas políticos y económicos se camuflan bajo la mirada de sostenibilidad, lo cual a fin de cuentas legitima y da licencia para continuar con prácticas extractivas e invasivas sosteniendo el desarrollo económico a largo plazo, pero que se diferencia en la toma de medidas preventivas, retributivas o compensatorias, pensando en poder suplir las necesidades de las futuras generaciones de manera que estas puedan encontrar el “recurso” tal cual como está hoy y hacer uso de él. En ese sentido, la economía nacional en Colombia se acogió a esa mirada de sostenibilidad, incluyendo el cuidado del ambiente natural en la normatividad como, por ejemplo: La constitución política de 1991, La ley 99 de 1993, los planes de desarrollo y la ley 115 de 1994.

Hasta este punto la estrategia nacional frente al desarrollo sostenible incursionaba en el sector productivo, y las medidas de control y gestión iban relacionadas a los impactos que estas generaban; sin embargo, más adelante se apunta a la educación como una manera efectiva de cumplir con los objetivos de este modelo de desarrollo. Es en esta parte, donde el capitalismo que subordina a la sociedad ante el mercado global, potencia la homogenización individual y colectiva a través de la educación, elaborándose todo un discurso ambiental, reglamentado y obligatorio (en el caso nacional bajo la ley 115 de 1994 y la política nacional de educación ambiental SINA), que “transforma la educación en un «subsector de la economía»” (Sauvé, 2006, pág. 88) y por tanto “la educación ambiental deviene como una herramienta para el desarrollo sostenible (...) [donde] se habla cada vez menos de «educación”, y cada vez más de «aprendizaje» (learning) de conocimientos y de un cierto saber hacer” (Sauvé, 2006, pág. 89).

Lo anterior plantea que en la educación ambiental prevalece la enseñanza de unos conocimientos dirigidos específicamente a influir en el desarrollo de ciertas conductas sobre otras, que para este caso son todas aquellas que favorezcan al desarrollo sostenible, como se puede evidenciar en la política nacional de educación ambiental (ahora en adelante PNEA), donde:

[La] educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. *Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible* [cursivas añadidas], entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras (Minambiente; MEN, 2002, pág. 19).

Es así como la crisis ambiental que vive actualmente el planeta le es impuesta a los patrones de consumo y de producción, sin pensar mucho en el actor originario y menos aún en el porqué de la conducta personal y/o colectiva que han conllevado a esta situación; pues si se tiene en cuenta como lo dice Ibáñez & Amador (2017), la crisis ambiental no es un problema moderno, lo nuevo son sus dimensiones (pág. 137), de allí, que deba existir alguna relación entre el crecimiento exponencial de los impactos ambientales y el incremento en los procesos de globalización.

Crisis de identidad: entre lo que somos y lo que hacemos

A lo largo del texto, se ha querido mostrar como los problemas ambientales han tomado lugar político, normativo y educativo bajo una mirada fragmentada (hombre-naturaleza) y antropocéntrica (dominio, apropiación) definiendo estrategias de solución y prevención que no abordan al hombre en su totalidad o en relación con el medio natural; y por el contrario se continúan con prácticas destructivas donde el desarrollo (vestido de sostenibilidad) genera un bucle de problema-solución.

Continuando entonces con lo dicho, es evidente ese vacío en la dimensión ambiental, por eso hay que tener en cuenta que las personas se relacionan con la naturaleza y a su vez pertenecen a esta, pero también crean el ambiente en su totalidad. Por ende, los problemas ambientales, que son originados y/o acrecentados por el hombre, solo pueden tener solución en él mismo y no tanto exclusivamente en el ambiente natural; pues, si se continúa pensando en que la solución se encuentra en este último, los problemas continuarán creciendo en la misma medida del desarrollo económico.

Considerando así el asunto, hay que hacer visible algo que se mantiene oculto u olvidado, algo de lo que está muy pero muy dentro del sistema de relaciones entre el otro y el yo, y que mueve al mundo natural y al mundo cultural; es ese algo que se transforma constantemente y nos define como personas y como colectividad, y que a su vez construye la realidad y el ambiente, pero que ha sido utilizada históricamente como una estrategia de poder (antropocéntrica) sobre el medio, por parte de “los sectores poderosos de la economía sobre el resto de sectores (Binder, 1992: 22-26), (...), instituyéndose como un imaginario que defiende la reproducción del capital y que, en consecuencia, niega la vida de los pobres y la vida (...) [diferente a la humana]” (Mora Alvarado, 1997, pág. 88).

De este modo se deduce que el problema ambiental no tiene que ver con la naturaleza sino con nuestra relación conflictiva, destructiva y dominante sobre ella; de manera que es innegable que la problemática está en la conducta humana, pero la conducta es tan solo el reflejo de la identidad del yo y del otro en su interacción.

Así pues, la problemática de origen que causa en gran parte la “crisis ambiental” de la que se habla en las normas y políticas ambientales, se debe en realidad a la pérdida de identidad ambiental; que como antes se dijo, es totalizada, categorizada

y sometida a las lógicas de mercado, donde la educación también ha sido participe de ello.

Pero ¿por qué la identidad ambiental se presenta como un problema?, pues bien, desde los inicios de la raza humana, el contacto y la transformación de la naturaleza ha sido algo inevitable y que en su proceso ha permitido constituir poblaciones, que comparten una serie de simbologías, lenguas, valores, creencias, cultura en general que las hace distintas unas de otras, es decir tienen algo que las identifica. El proceso por el que se construyen tales identidades ya sea personales o colectivas no son antagónicas al ambiente natural, por el contrario, son construidas en interacción con este, y las dota de sentido, generándose una relación armónica, donde hombre y naturaleza son uno solo.

Tal proceso siglos atrás, promovía un sentido de pertenencia y de vida, donde la economía familiar iba de la mano con los sistemas vivos del lugar, un ejemplo de caso, eran las comunidades Zenú (Finzenu, Panzenu, Zenufana), que habitaban regiones cenagosas donde gracias a su excelente interpretación y unidad con el territorio construyeron canales que evitaban las inundaciones y los aprovechaban también como vías de transporte, para pesca, y hasta para la agricultura en épocas secas, todo ello sin alterar los ciclos ecológicos del lugar. Igualmente, su saberes, valores, simbología y lengua estaban en relación con el contexto, esto hacia que su identidad ambiental fuera única y distinguible.

Sin embargo, con los procesos de conquista, como, la implantación de nuevos modos de vida construidos en otros lugares, la alteración de las estructuras sociales ancestrales, el mestizaje, entre otras, permeó, transformó e inestabilizó la identidad ambiental de las diferentes poblaciones del territorio nacional (como pasó en gran parte del mundo); dejando una crisis de identidad que acarrearía la llamada “crisis ambiental” que se evidencia hoy día.

Ahora bien, el mundo moderno llegó con su economía mercantil y su mecanismo globalizador a una sociedad carente de identidad o por lo menos con una muy débil, de manera que a este mecanismo le queda muy fácil imponer un modelo social y cultural único, reduciendo la identidad de las personas como lo dice Martínez (2015) por lo que consume o lo que produce, y, por tanto, uno es en la medida en que puede estar dentro de las relaciones de mercado (pág. 52).

Lo anterior solo pone en relieve la punta del iceberg de lo que la globalización le hace al ambiente (natural y social) a través de la modificación e influencia de aspectos profundos del ser humano, como lo es la identidad; ya que la pérdida de esta y la falta de desarraigo facilita la permeabilidad de culturas globalizantes y carentes de sentido de pertenencia, conllevando a que los mecanismos con que las personas hacen frente a su mundo de vida obedezcan a tales ideas globalizantes, y no contra estas, constituyéndose así prácticas y saberes que van en pro del

desarrollo económico pero alejado de un sentido de cuidado intrínseco, de valor simbólico y cultural colectivo.

Por eso a continuación se desglosan los más importantes puntos críticos entre los procesos de la globalización y la educación ambiental:

- I. Sabiendo que la identidad funciona como mecanismo de las personas y las colectividades para hacer frente a la realidad, la globalización aprovecha esto, para potenciar el consumo a través de la entronización de valores que fomentan la individualización y la homogenización, generando “un amplio número de marginados, [que] ha dado lugar a una desinstitucionalización y a una desocialización (Touraine, 1998) (...) [buscando] con ello (...) nuevos referentes de cohesión social” (Martínez, 2015, pág. 48) que siguen estando en las lógicas del mercado.
- II. Los universos simbólicos de la globalización “condicionan el desarrollo de identidades ecológicas profundamente destructivas, fundamentadas en una concepción antropocéntrica” (Mora Alvarado, 1997) donde están fuera de la naturaleza y a su vez la dominan creando sus propias leyes.
- III. La globalización con sus concepciones occidentales rompe con el plano de la realidad, y aprecia el progreso (cargado de destrucción) como un triunfo de la sociedad.
- IV. La globalización fomenta el crecimiento urbano y el uso de las tecnologías, lo que ha provocado como lo dice Hernández (2016) la pérdida de contacto con el medio natural, la reducción en el conocimiento sobre animales y plantas, la desaparición de la relación espiritual con la naturaleza, aumentando la indiferencia e insensibilidad con el mundo, de igual manera el valor material y simbólico es ya construido por las industrias culturales por lo que no se necesita interpretar o darle sentido a la información, creando en resumen masas autómatas y neutrales en sus respuestas, es decir carentes de identidad, con desafecto tanto por la naturaleza como por sí mismos y los demás (pág. 16).
- V. La globalización aliena al hombre de la naturaleza, conduciéndolo al miedo que lo lleva a tomar decisiones ya elaboradas e incitadas por ese mecanismo globalizante.

Por tales motivos y muchos más la identidad se problematiza, y se piensa como eje fundamental a abordar en la educación ambiental para poder enfrentar las situaciones que afectan al ambiente en general, nuestra supervivencia y la todos los demás organismos vivos; pero esto no bajo la mirada del desarrollo sostenible sino bajo la mirada de una identidad ambiental, que fortalece el sentido de pertenencia y permite además justificar las acciones de los sujetos.

Para lograr lo anterior la educación juega un papel muy importante a nivel individual y colectivo, pues si bien ha sido utilizada para responder al desarrollo sostenible,

donde “los gobiernos nacionales y locales, y algunas corporaciones transnacionales, tienden a promover una reforma curricular que insiste en el desarrollo del saber y de las habilidades necesarias para entrar en competencia en el mercado global, y para aprovechar las ventajas de la globalización” (Sauvé, 2006, pág. 88), también es un elemento clave que permite transformar esas relaciones utilitarias y fragmentadas que han hecho ver como solución; por tanto el reto de la educación está en incentivar la autonomía, el criterio, la reflexión y una identidad que vaya de la mano al mismo nivel con el medio natural, de manera que se construyan identidades propias, cargadas de significado y sentido del lugar, y así poder afrontar el verdadero problema que encarna la crisis ambiental.

Una educación ambiental débil

En concordancia con lo anterior, a raíz del evidente deterioro ambiental y su relación con los modelos de desarrollo económico mundiales, se han implementado políticas que van encaminadas al manejo, vigilancia, control, investigación, protección y educación de los mal llamados recursos naturales, a través de diferentes estrategias.

Es aquí donde la escuela colombiana ha adquirido un papel preponderante a la hora de abordar tales problemáticas en el campo educativo, donde se desarrolla la dimensión ambiental desde los planes de estudio y los Proyectos Ambientales Escolares (ahora en adelante PRAE), con la misión de educar para el desarrollo sostenible tal y como se menciona desde el Ministerio de Educación⁸. De igual manera, la PNEA menciona que son descontextualizados, no parten de los diagnósticos o perfiles regionales y locales, no hay una visión sistémica del ambiente para el análisis de los problemas ambientales, y hay una gran debilidad al explicitar la relación entre la problemática ambiental y las actividades productivas nacionales, regionales y/o locales, lo cual ha llevado a no considerar las conexiones entre ambiente y desarrollo (pág. 11).

Sin embargo, estos problemas son solo algunos a la hora de abordar la educación ambiental en Colombia, por eso a continuación, se hace énfasis en aquellas problemáticas que dificulta el abordaje y la construcción de una identidad ambiental desde la educación ambiental:

- ✚ La educación ambiental según el modelo de desarrollo solo garantiza la permanencia de ciertos saberes que respondan a su sostenibilidad (gestión, control, aprovechamiento, conservación, preservación de recursos naturales, etc.) desplazando aquellos que permiten la formación de criterio, de cohesión cultural, y la diversidad biocultural (la historia nacional, normas ambientales, la ética ambiental, mitos y leyendas, multilingüismo indígena, culturas y

⁸ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>

cosmogonías, música nacional, pobreza, guerra, consumo responsable, violencia de género etc).

- ✚ La educación ambiental es entendida como una resolutora de problemas o modificadora de conductas cívicas.
- ✚ Al trabajar aspectos como el reciclaje, la huerta escolar, o temas como la ecología, entre otros, parece que no tuvieron incidencia en la cotidianidad de los estudiantes ni en sus familias.
- ✚ Muchos de los problemas socioambientales “terminan por “invisibilizarse” en el currículo escolar, pasándose por alto o incluso desapareciendo por completo a pesar de estar presentes en la realidad cotidiana de nuestros educandos.” (Moreno Crespo & Moreno Fernández, 2015, pág. 76 y 77).
- ✚ La educación ambiental se apoya en ciertos casos en la enseñanza tradicional donde el maestro es el que enseña y el alumno el que aprende, a través de la instrucción, la repetición y memorización (por ejemplo, cuando se habla de las 3R o la falta de innovación en los proyectos ambientales y su repetición sin importar el contexto).
- ✚ Se carece muchas veces en la educación ambiental de una conceptualización clara referente al ambiente, prevaleciendo tendencias conservacionistas, naturalistas o resolutivas, lo que lleva a generar propuestas enfocadas en la mirada de recurso que no generan impactos requeridos en el contexto.
- ✚ Existe una tendencia de la educación ambiental “en aspectos puramente ecológicos, dejando de lado los aspectos culturales y sociales que hacen parte integral de la problemática ambiental; lo que dificulta el desarrollo de la concepción de visión sistémica del ambiente en los procesos formativos” (Minambiente; MEN, 2002, pág. 12).
- ✚ La educación ambiental tiende a trabajar casi siempre desde los problemas de manera catastrófica del futuro del país y del mundo, y se trabaja muy poco las potencialidades ambientales de las regiones que fortalezca su identidad cultural.
- ✚ La educación ambiental en los colegios se caracteriza por su ejecución en actividades bajo el marco de los PRAE, pero al mismo tiempo se le da un enfoque asignaturista que casi siempre coincide con el área de ciencias naturales, generándose un sesgo en el conocimiento y conduciendo a la desinformación y atomización, dificultándose la interdisciplinariedad y la transversalidad que permite un diálogo y articulación de los saberes por parte de los estudiantes para que encuentren su integración y logren un análisis más profundo y holístico.
- ✚ Los problemas ambientales muchas veces son dibujados en el tablero, contados en el aula, “sin que para la comprensión de los fenómenos medie la realidad” (Minambiente; MEN, 2002, pág. 12) separando al estudiante de su realidad próxima y alejándolo del contacto con la naturaleza que produce momentos experiencialmente significativos, sobre todo para la construcción de la identidad ambiental.

- ✚ La formación en educación ambiental de los licenciados va enfocada a su vez a responder las problemáticas a identificarlas siempre dejando de lado al individuo como constructor de un colectivo.
- ✚ Muchas de las propuestas de educación ambiental tienden a ser inmediatistas y más reactivas que preventivas, por ejemplo, en el caso de los residuos sólidos se centran en generar hábitos de separación en la fuente y su recolección “ignorándose al mismo tiempo, las múltiples interacciones entre actores y factores en su ciclo de vida” (Cerquera, Y, 2015. Pág. 13). Lo anterior se ratifica con lo que menciona Cerquera (2015) donde:

los principales énfasis de los PRAE en las I.E.D es el manejo de R.S, con una frecuencia del 52%, acompañado de actividades tales como: campañas y concursos de reciclaje, información de separación en la fuente, expresiones artísticas con material reciclable, ecofashion, jornadas de recolección de basura en alrededores del colegio y multas o comparendos pedagógicos; actividades incidentales orientadas a solucionar la problemática al “final del tubo” y que irrumpen solamente en la esfera ecosistémica. (Pág. 17)

En ese sentido, abordar la educación ambiental no basta con comprender la interrelación y problemática entre desarrollo y medio ambiente y tampoco es cuestión de entender el concepto de desarrollo sostenible como lo dice Germán Sánchez (p. 80), por el contrario, es cuestión de visibilizar, problematizar y transformar aquello (prácticas, costumbres, saberes, etc.) que nos ha(n) cambiado la manera en cómo nos relacionamos con el ambiente, en cómo lo definimos y en cómo lo construimos.

CAPÍTULO III

8 REFERENTE METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta la intencionalidad que el trabajo tiene en la formulación de una propuesta educativa que contribuya en la construcción de una identidad ambiental en estudiantes del grado noveno del INEM Lorenzo María Lleras, se hace necesario la implementación de una metodología que reconozca las realidades de los estudiantes y de los demás sujetos involucrados, es decir sea flexible y se vaya ajustando a las propias necesidades de la realidad estudiada, adecuándolo al contexto. Por ello el diseño metodológico se fundamenta de la siguiente manera:

8.1 Tipo de investigación:

El trabajo se enmarca desde un paradigma cualitativo que de acuerdo con Creswell es:

un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas – la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de caso – que examina un problema humano o social, [y] quien investiga comprende una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (como se citó en Vasilachis, 2006, pag. 2)

Igualmente, este paradigma se adecuó perfectamente al desarrollo de la investigación, ya que supuso desde sus inicios “a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada (...), b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre su propio mundo, [y] c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y sus participantes, como descriptiva y analítica” (Marshall y Rossman, como se citó en Vasilachis, 2006, pág. 2).

Es así como se logró durante la etapa de práctica integral, conocer, interpretar, analizar y describir las interacciones entre los sujetos y el ambiente institucional, junto con las visiones que tenían del ambiente, de manera que se generaron procesos de acercamiento, reflexión y crítica, frente a tales interacciones y concepciones que conllevaran a una mejor relación y una visión más integral del ambiente. Todo ello, se hizo posible desde la observación participante como también desde el método interpretativo.

8.2 Enfoque del trabajo:

Teniendo en cuenta el tipo de investigación, el enfoque que orienta el trabajo es el hermenéutico-interpretativo, puesto que permitió llegar a conocer las situaciones, las costumbres y las actitudes predominantes de los sujetos, prevaleciendo el análisis y las descripciones. De igual forma el trato de la información recolectada permitió ser interpretada a través de valoraciones, su trascendencia y sus sentidos sociales, históricos, psicológicos y pedagógicos.

8.3 Población y muestra:

El trabajo de práctica pedagógica se dirigió a estudiantes del grado 904 del INEM Lorenzo María Lleras de Montería, que representaban un total de 45 estudiantes. Para el caso de las entrevistas se tomó una muestra de 13 estudiantes de ese mismo curso. Cabe aclarar que, aunque durante la práctica pedagógica integral se trabajó con este grado, la propuesta puede implementarse para todos los estudiantes del grado noveno y los maestros.

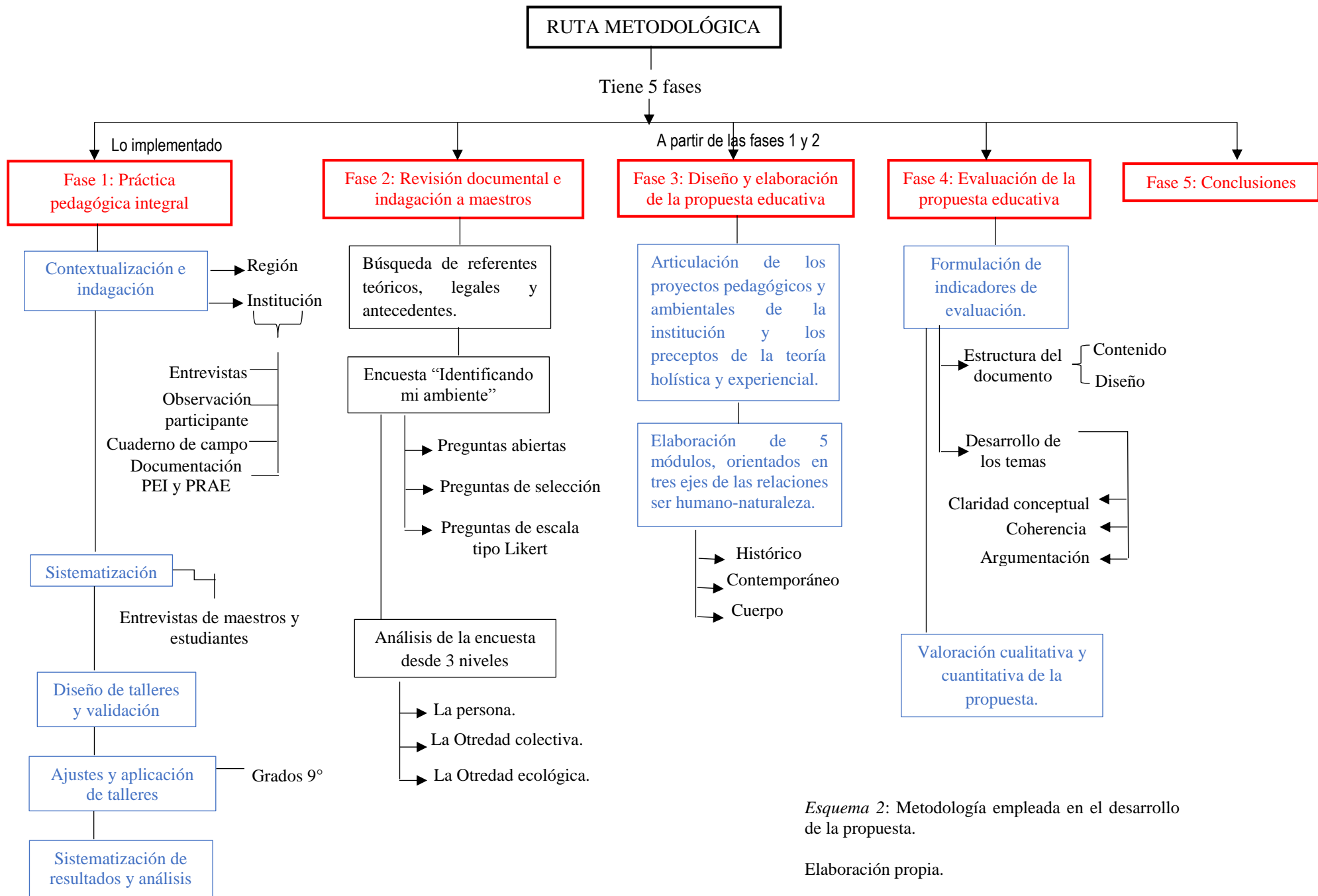
8.4 Técnica de recolección de datos:

Durante el proceso de práctica pedagógica se hizo uso de técnicas como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, el cuaderno de campo y los grupos de discusión; ya para el presente trabajo se hizo uso de técnicas interpretativas, analíticas, de revisión documental que permitieran la formulación de la propuesta.

8.5 Instrumentos de investigación:

Igualmente que en las técnicas, durante la etapa de práctica pedagógica se usó instrumentos como la deriva, la fotografía, la grabación, la ilustración, la representación no gráfica y la cartografía social (mapas parlantes), logrando con ello obtener información más profunda en cuanto a las concepciones y organización del ambiente a lo largo del tiempo, pudiendo entrelazar esos resultados con lo que a futuro desean construir. Por su parte para esta etapa del trabajo se hizo uso de instrumentos como la encuesta semiestructurada dirigida a los maestros y encuestas tipo Likert, las cuales abarcan el aspecto histórico (Tiempo-espacio), conceptual (de ambiente e identidad), educativo, cultural, político, relacional (oferentes, medio-persona-comunidad), ecológico, económico y proyectivo (Potenciales ambientales), y con todos estos instrumentos se hizo posible la construcción de la propuesta educativa y de una propuesta conceptual de identidad ambiental.

A continuación, se presenta la ruta metodológica resumida en el esquema 2:



Esquema 2: Metodología empleada en el desarrollo de la propuesta.

Elaboración propia.

8.6 Ruta metodológica:

El trabajo abarcó dentro de su metodología las siguientes fases:

Fase 1: Práctica pedagógica integral.

La práctica pedagógica giró en torno al reconocimiento de la diversidad biocultural y la diversidad vegetal de la región por parte de los estudiantes del grado noveno, con el propósito de generar procesos de identidad ambiental y sentido de pertenencia por la institución; por con siguiente durante esta fase que ocurrió en el primer periodo del 2017, se realizó una serie de actividades que permitieron principalmente obtener a profundidad una contextualización, la problemática, las concepciones de ambiente y la proyección de ambiente de los estudiantes.

Para esta fase se llevaron a cabo los siguientes procesos:

1. Contextualización e indagación.

a. De la región:

- Criterios: Formas de vida, hábitos, costumbres, clima, biodiversidad representativa, geografía, economía.
- Técnicas de recolección de datos: Observación participante, Cuaderno de campo.
- Técnicas de análisis: Descriptivas cualitativas.
- Instrumentos: Fotografía, dialogo con la comunidad nativa, lectura del contexto.

b. De la institución:

- Criterios: PEI, PRAE, Proyectos adicionales (PPP), convivencia institucional, Rol del maestro, ubicación espacial de la institución, problemáticas institucionales, participación de entes externos, asociación con otras entidades, impacto social de la institución en la comunidad de la región, estructura física de la institución, el currículo, modelos pedagógicos, las formas de ver y relacionarse los estudiantes y maestros con el ambiente.
- Técnicas de recolección de datos:
 - Observación participante: Realizada a estudiantes del grado noveno durante las clases de biología.
 - Cuaderno de campo: Anotación diaria de las observaciones e interacciones.

- Lectura y análisis de documentos del PEI y el PRAE institucional.
 - Entrevistas semiestructuradas: se diseñó tres (3) formatos uno dirigido a los maestros de Ciencias Naturales (Ver anexo 6) y dos (2), dirigido a los estudiantes del grado noveno (Ver anexos 8 y 10). La aplicación de las entrevistas se realizó con dos maestras del área de Ciencias naturales, una del grado noveno y otra del grado séptimo y octavo, estas entrevistas fueron revisadas con anterioridad por las docentes, con el fin de validar las preguntas, que fueran entendibles y pertinentes. De igual manera se realizó entrevistas con tres estudiantes de cada curso del grado noveno y cuatro del grado 904, obteniendo en total 13 entrevistas grabadas; los estudiantes entrevistados fueron los mismos a los que se les realizó la entrevista a través del dibujo, de manera que se pudiera contrastar los resultados.
- Instrumentos: Fotografía, grabaciones, diálogo con la comunidad educativa (maestros y estudiantes), lectura del contexto, entrevistas semiestructuradas, el dibujo.

2. Sistematización

- a. Entrevistas: Para las entrevistas de los maestros, se transcribieron las respuestas obtenidas en las grabaciones. Del mismo modo para la sistematización de las entrevistas grabadas de los estudiantes, se transcribieron dos entrevistas que reflejaban las tendencias más marcadas, y posterior a esto se realizó el ajuste en el número de preguntas y también la selección de aquellas que arrojaban mayores resultados e impacto a la hora de abordar el tema de la identidad ambiental y las problemáticas institucionales.
- b. Para la entrevista de dibujo del anexo 10, se estableció unos criterios de análisis (ver anexo 19), los cuales están fundamentados en la sintaxis y semántica de la imagen. Se tomó para la entrevista de dibujo, una foto de cada uno de los puntos, referenciando a los autores.

3. Diseño de talleres y validación.

Dentro de los talleres que se diseñaron para la práctica, 4 de ellos tomados como elementos que aportan en el proceso de construcción de identidad ambiental. Estos talleres fueron revisados y validados con una de los estudiantes y la maestra de biología del grado noveno; los talleres son los siguientes:

- Taller de conocimientos previos “Lo que conozco de mí ambiente”
 - Taller 2 “Siento mi ambiente”
 - Taller 3 “Mi ambiente... nuestro ambiente”
 - Taller 4 “Viajo en el tiempo y planeo mi futuro”⁹
4. **Ajustes y aplicación de talleres:** Se realizaron los ajustes pertinentes después de haber sido validados, se procede a aplicar el taller a la población del grado noveno (901,902, 903 y 904).
 5. **Sistematización de resultados y análisis:** Se analizaron los resultados a la luz de autores como Martínez, I (2015), Sauv e, (Schultz & Tabanico, 2007), Noguera de Echeverri (2002), Nogu e (2007), entre otros.

Fase 2: Revisión documental e indagación a maestros sobre aspectos de la identidad ambiental.

Para esta fase, se elaboró una encuesta dirigida a los maestros de las diferentes áreas, para conocer los saberes, valores y prácticas que constituyen la identidad ambiental de ellos, puesto que permite estructurar una definición más completa de ese concepto poco abordado en la educación ambiental, logrando articular el contexto a la propuesta educativa no solo desde el nivel ambiental sino también identitario tanto de estudiantes como de maestros.

Para lo anterior la encuesta denominada “Identificando mi ambiente” (ver anexo 20), se conformó tanto por preguntas abiertas como por preguntas de selección y escala (tipo Likert), las cuales abarcaron el aspecto histórico (Tiempo-espacio), conceptual (de ambiente e identidad), educativo, cultural, político, relacional (oferentes, medio-persona-comunidad), ecológico, económico y proyectivo (Potenciales ambientales).

Orientándose en un enfoque holístico, la encuesta se proyectó desde tres niveles de análisis que comprenden a la identidad ambiental, que son:

- ✚ La Persona.
- ✚ La Otredad colectiva.
- ✚ La Otredad ecológica.

Para conocer el método, las categorías y los niveles de análisis que tuvo la encuesta revisar el anexo 18.

⁹ Para ahondar en que constó cada uno de estos talleres ingresar a: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7087/5754>

Fase 3: Diseño y elaboración de la propuesta educativa.

Teniendo en cuenta el enfoque holístico y experiencial que recoge la propuesta, esta se diseñó y elaboró enmarcada en los aspectos biofísicos y relacionales persona(s)↔naturaleza del contexto, que varían en el espacio-tiempo.

Nombre de la propuesta:

Lo que fuimos y lo que somos: propuesta educativa para el fortalecimiento de la Identidad Ambiental.

1. Articulación de los proyectos pedagógicos y ambientales de la institución y los preceptos de la teoría holística y experiencial:

Como parte de la propuesta, se proyectó involucrar actividades que puedan llegar a ser aplicadas en los subproyectos del PRAE, como lo son el vivero escolar y las celebraciones de fechas ambientales (día de la tierra, el día del agua etc). Al mismo tiempo se fomentó desde la propuesta el trabajo en equipo de cada una de las ramas de estudio, visibilizando el papel que cada una puede aportar en el proceso de fortalecimiento de la identidad ambiental.

En cuanto a la inclusión de aspectos de la teoría holística y experiencial, todas las actividades se diseñaron para abordar temas de orden local y algunas de ellas de orden global como:

Global	Local
La historia de la conquista y las formas relacionales humanos-naturaleza por diferentes culturas precolombinas.	Influencia de la conquista en las formas relacionales humanos-naturaleza la cultura Zenú.
	La identidad Zenú y la identidad actual regional.
	Las prácticas ancestrales en la región vs prácticas actuales en la región.
	Reconocimiento de los paisajes regionales.
La huella ambiental a nivel mundial y la influencia de los medios de comunicación en la identidad	La huella ambiental regional, visto a nivel individual y familiar.
	Rescate prácticas ancestrales que reúna a las familias y a la institución.
	Reconocimiento de la biodiversidad de la región.
	Reconocimiento del cuerpo desde perspectivas del pasado, presente y futuro.

Al mismo tiempo se propendió por involucrar las diferentes dimensiones del ser humano en los cuales se desarrolla como la familia, el trabajo, la salud y la educación, lo cual permitió establecer esa perspectiva holística.

Por su parte el eje experiencial se estableció en todas las actividades a través de ejercicios prácticos vivenciales, de contacto con la naturaleza, sensoriales, emotivos y reflexivos, los cuales se recogen en su gran mayoría en los procesos finales de las actividades donde se dialoga y diserta frente a los resultados de esas experiencias.

2. Elaboración de 5 módulos, orientados en tres ejes de las relaciones ser humano-naturaleza:

Para la elaboración de los módulos se partió del contexto histórico identitario regional que da cuenta de la identidad ambiental actual, por consiguiente, se proyectó establecer una ruta que fuera desde lo histórico ancestral, pasando por lo contemporáneo y trascendiendo hasta la proyección del futuro ambiental e identitario regional.

Entendiendo estos tres momentos: Histórico ancestral, contemporáneo y futuro, se elaboraron 5 módulos que incluyen aspectos de la identidad ambiental como lo son:

- ❖ El reconocimiento de sí mismo, del otro y lo otro.
- ❖ Narrativas.
- ❖ Mapas (lugares)
- ❖ Simbologías.
- ❖ Prácticas y relaciones.

Los módulos se organizaron en el orden temporal de los momentos que antes se mencionaron, denominados de una manera que hacen alusión al tema a trabajar:

1. Módulo 1: Reviviendo la historia ambiental cordobesa.
2. Módulo 2: Interacciones actuales que construyen identidad.
3. Módulo 3: Potencialidades de mi región.
4. Módulo 4: Actuando unidos por nuestro INEM.
5. Módulo 5: El cuerpo como reflejo ambiental y cultural.

Los módulos antes mencionados se orientan en 3 ejes:

- Procesos de transformación dinámica de la historia ambiental cordobesa: este eje entreteje los siguientes elementos que van de acuerdo con los procesos históricos dinámicos, de manera que se evidencian sus cambios.
 - Biodiversidad característica de la región en sus inicios.

- Relaciones persona-naturaleza: Apreciación, emociones, símbolos, interpretaciones, conectividad, reconocimiento, narrativas.
- Relaciones sociedad-naturaleza: identidad, apego y sentido de lugar; creencias, simbología, narrativas, prácticas, conocimientos, emociones, valores, transformaciones, interacciones y apropiaciones.
- Interacciones contemporáneas, relacionando con el lugar-territorio: Este eje aborda aquellas interacciones que se dan actualmente en la región de Montería y que permiten la construcción de identidad, como también la proyección futura de sus potencialidades ambientales. Se tiene en cuenta a su vez aquellas interacciones a nivel local como lo es en la institución educativa, enfocada desde los subproyectos del PRAE.
- La persona cuerpo-lugar: Este eje aborda la identidad ambiental representada en el cuerpo físico de la persona como el cuerpo colectivo desde las narrativas e imágenes, siempre teniendo en cuenta los procesos dinámicos y cambiantes que han transcurrido en el tiempo-espacio.

Fase 4: Evaluación de la propuesta educativa.

Se sometió la propuesta educativa a evaluación por parte de Carmen Edilia Cantero Espitia docente de ciencias naturales y especialista en educación ambiental del INEM Lorenzo María Lleras; la profesora Sonia Martínez de Rueda, magister en educación y la maestra en formación Paula Sánchez Fúquene de la licenciatura en biología; lo que permitió enriquecer el documento y ajustarlo de acuerdo con las observaciones para su posterior aval. Cabe mencionar que no se incluyó en el proceso de evaluación a los estudiantes puesto que la formulación de la propuesta surgió a partir del trabajo realizado con ellos en la práctica pedagógica integral, donde esta propuesta contó con la inclusión de algunas de las actividades realizadas que abordaron elementos de la identidad ambiental como el reconocimiento del ambiente, y la proyección de futuro ambiental regional.

1. Formulación de indicadores de evaluación:

Para la evaluación se desarrolló teniendo en cuenta las fases trabajadas por Bayona & García (2006):

Aspecto	Componente	Elementos
Lo que se evalúa	Estructura del documento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contenido. ✓ Diseño.
	Desarrollo de los temas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Claridad conceptual. ✓ Coherencia. ✓ Argumentación.

Seguidamente, se aplica un instrumento de evaluación que es un tipo test con 12 preguntas, donde cada una tiene cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Adicionalmente, cada pregunta tenía un espacio para justificar su respuesta.

Este instrumento fue diseñado y es tomado de Bayona & García (2006) que se encuentra en el anexo 21.

2. Valoración cualitativa y cuantitativa de la propuesta:

Los análisis de los resultados de la evaluación se llevaron de manera cualitativa y cuantitativa, realizándose las correcciones y sugerencias pertinentes para su mejora.

Fase 5: Conclusiones.

Tiene en cuenta todo el proceso desde la practica integral hasta el momento de elaboración de la propuesta, recogándose aspectos como: la importancia de la propuesta para el contexto, para los docentes de biología, para la enseñanza de la educación ambiental; el papel que juega la identidad ambiental en los procesos de formación, cómo esta puede contribuir a mejorar y transformar las relaciones sociedad↔naturaleza , y cómo también el fortalecimiento de ésta (según el contexto) permite abordar una educación ambiental pensada para el siglo XXI.

CAPÍTULO IV

9 RESULTADOS Y ANÁLISIS

El desarrollo de la investigación de práctica pedagógica arrojó una serie de resultados que posibilitaron la formulación y continuación de este trabajo, lo cual permitió determinar el tipo de elementos a incluir en la propuesta y el tipo de propuesta adecuada para el contexto.

Así pues, los resultados presentados obedecen tanto a los objetivos como a cada una de las fases metodológicas planteadas, posibilitando sus análisis desde el dialogo entre las experiencias y autores referenciados en el tema.

En esa medida, se presentan a continuación tales resultados:

9.1 Fase 1: Práctica pedagógica integral.

En esta fase se aplicaron una serie de técnicas como las entrevistas semiestructuradas (tanto a maestros como a estudiantes del grado noveno), la observación participante, el cuaderno de campo y la revisión del PEI y el PRAE institucional; reconociéndose en esta etapa, las dinámicas institucionales, las problemáticas más sobresalientes del contexto, las visiones y perspectivas de ambiente que tanto maestros como estudiantes tenían.

Contextualización e indagación:

El producto de la contextualización se relata en la sección que lleva este nombre en el presente documento; de igual forma, las problemáticas evidenciadas se mencionan en el apartado referente a este, sin embargo, se resaltan a continuación las principales y más importantes que conllevaron a plantear la pregunta problema y la propuesta de identidad ambiental:



Figura 9. Zonas verdes después del descanso. Tomada por: Mª Alejandra Giraldo

1. La inadecuada disposición de residuos sólidos, a pesar de la realización de jornadas de aseo (ver figura 9).

2. El robo de instrumentos y materiales educativos junto con el deterioro de la planta física debido a la baja inversión presupuestal (ver figura 10).



Figura 90. Muro de encerramiento deteriorado. Tomada por: Mª Alejandra Giraldo

3. Una educación ambiental pensada en el desarrollo sostenible, como se evidencia desde el PRAE: “Esta nueva educación ambiental debe estar enfocada desde la perspectiva de la integralidad,

la interdisciplinariedad y la transversalidad pedagógica, si pretende lograr la meta del desarrollo humano sostenible” (INEM Lorenzo María Lleras, 2017, pág. 14).

4. Visión de ambiente como recurso y la separación del ser humano como parte del medio natural, desde el PRAE:

A los seres humanos nos conviene que haya agua limpia, aire puro, pero además, el mal uso de la naturaleza ocasiona vejaciones serias a los derechos humanos. La contaminación de los ríos mata gente, el exceso de consumo genera bióxido de carbono en la atmósfera que a la vez ocasiona grandes huracanes que matan gente. Todo lo que tiene que ver con el inadecuado manejo de la naturaleza es también una violación a los derechos humanos (INEM Lorenzo María Lleras, 2017, pág. 15).

5. Una educación pensada en el modelo globalizante, desde lo industrial, agrícola y pecuario que se inserta y responde al mercado productivo como se visibiliza en PEI y en la malla curricular:

acorde con el desarrollo humano sostenible, y la cualificación del talento intelectual, artístico, cultural y deportivo para el crecimiento personal y el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales (generales y específicas) e investigativas, apoyados en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que le permita a sus estudiantes ser competitivos en el mercado laboral y productivo del mundo globalizado de hoy (INEM Lorenzo María Lleras, 2013, pág. 31).

Esto conlleva a la pérdida de identidad cultural y de prácticas ancestrales, ya que se pretende responder a un mercado global, insertando prácticas agropecuarias e industriales, que no corresponden al contexto regional.

6. Algunas prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión de información, dejando de lado prácticas experienciales y relacionadas con otras áreas. Sin embargo, se evidenció que estas prácticas no aplican tanto al área de ciencias naturales más si en otras áreas.

De igual manera se destaca que en las entrevistas realizadas a dos maestras de ciencias naturales (ver anexo 6) que reconocen e involucran el contexto biológico dentro de sus clases, puesto que al ser de allí y tener un origen campesino junto con su formación académica se les facilita y están identificadas con su región y su ambiente, como lo mencionan ellas:

“Enseño la diversidad vegetal desde la parte de la ecología, los chicos comienzan a darse cuenta de que existen diferentes especies de plantas y que dependiendo de las especies así serán los organismos que se van a servir de ellas. O también desde la alimentación, se alimentan de fruta por lo

que acá crecen bastantes frutas como piña, mango, guayaba agria, entonces esto les llama la atención” (Zabala, O) (ver anexo 6)

“He sido inquieta siempre con la parte natural, especialmente con la parte vegetal, soy descendiente de familia campesina, o sea creo tener bastantes conocimientos sobre nuestra biodiversidad, las plantas nativas de acá, porque acá en la región también hay plantas que han sido traídas de otras regiones y que pues se han estado enriqueciendo en nuestro ecosistema. La enseño con las salidas pedagógicas donde ellos van mirando las características anatómicas y taxonómicas de manera que aprendan a valorarlas, y fuera de eso he trabajado con el profesor de ciencias de 11 en un proyecto hace años (Decodificando mi flora), en el que los estudiantes las clasificaban miraban sus propiedades y con el uso de la tecnología se montaba la información; hoy en día esos muchachos saben mucho de su biodiversidad.” (Cantero, C) (ver anexo 6)

Así mismo, con lo anterior, se hace evidente que el contacto con la naturaleza, la generación de experiencias y el conocimiento de la historia, tiene repercusión para los estudiantes y su identidad, puesto que como lo afirman las maestras su trabajo no se enfoca en conocer el nombre de las plantas sino trascender a las otras dimensiones humanas fuera de la escuela, que les permitió transformar la forma de relacionarse y de concebir a lo otro (naturaleza).

Aplicación de talleres y análisis:

Así mismo durante la práctica, donde se abordó el tema de la diversidad vegetal, se aplicó una entrevista de carácter artístico a través del dibujo y el primer taller llamado **“Lo que conozco de mi ambiente”** a los estudiantes del grado noveno (ver anexo 9 y 10), que cobra sentido aquí al hablar no específicamente sobre los conocimientos que ellos presentaban o no de la diversidad vegetal, pero si sobre su conexión o conectividad con la naturaleza, lo que les permite generar procesos de identidad; por tanto en los puntos 5, 6 y 7, se pregunta sobre las plantas que son originarias de la región, sus usos, prácticas y creencias asociadas a estas; obteniéndose que los estudiantes presentan un conocimiento parcial de la flora local y se relacionan con ciertas plantas de un determinado uso o práctica cultural como se resume a en la tabla 2.

De este taller se obtuvo que cerca del 50% de los estudiantes reconocen plantas propias de su región (ver tabla 2) ya sea desde la utilidad que estos les ofrece o por el hecho de conservarlas. La planta que mayor reconocimiento tiene entre los estudiantes es el mango, donde el 30% de los estudiantes lo usan como alimento y como sombra, seguido por la rosa (23%), ya sea blanca o roja, debido al valor estético que tiene. Esta pregunta también abrió inquietudes frente al conocimiento que tienen los estudiantes sobre la distribución de ciertas plantas y sobre sus conocimientos locales y culturales puesto que en el caso del punto 6 como en las

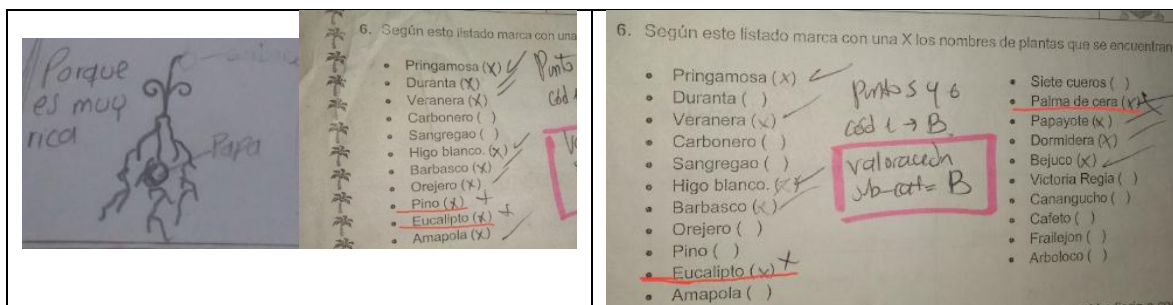
Tabla 2. Reconocimiento de las plantas nativas según estudiantes del grado noveno.

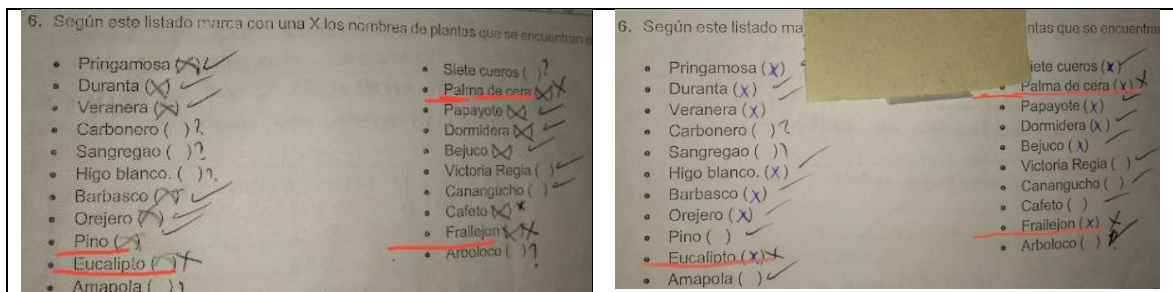
PLANTAS REPRESENTATIVAS PARA LOS ESTUDIANTES			
PLANTAS	PLANTAS	NÚMERO DE VECES DIBUJADO O MENCIONADO	%
Ornamentales	Bonche	2	15,4%
	Coralito	2	15,4%
	Pino	1	7,7%
	Penca	1	7,7%
	Rosa	3	23,1%
	Lluvia de oro	1	7,7%
	Veranera	1	7,7%
	Corazón rojo	1	7,7%
	Duranta	1	7,7%
Frutales	Mango	4	30,8%
	Auyama	1	7,7%
Hortalizas	Papa	1	7,7%
Aromáticas o condimentarias	Orégano	1	7,7%

entrevistas hechas a través del dibujo (Ver anexo 10), muchos ubican plantas como el pino, el frailejón, la palma de cera, el eucalipto y la papa, como plantas propias de la región (ver figura 11).

Lo anterior puede deberse a que plantas como el pino han sido acogidas en muchos de los jardines y arborizados de la ciudad, haciendo que los estudiantes perciban a esta planta como nativa de la región, de igual manera al ver la palabra palma la asocian a la gran riqueza de especies de palmas que tiene la región, de manera que puede ser una razón de que incluyan a la palma de cera como planta nativa. Por su parte otras plantas señaladas como el frailejón, la papa y el eucalipto, reflejan un desconocimiento de los estudiantes hacia el ambiente natural de la región al igual que los que señalaron el pino y la palma de cera; sin embargo, esto puede deberse también a que algunos estudiantes no son originarios de allí y por ende puede que desconozcan y asocien estas plantas con su lugar de origen.

Figura 11. Problemas en el reconocimiento de plantas nativas de Montería.

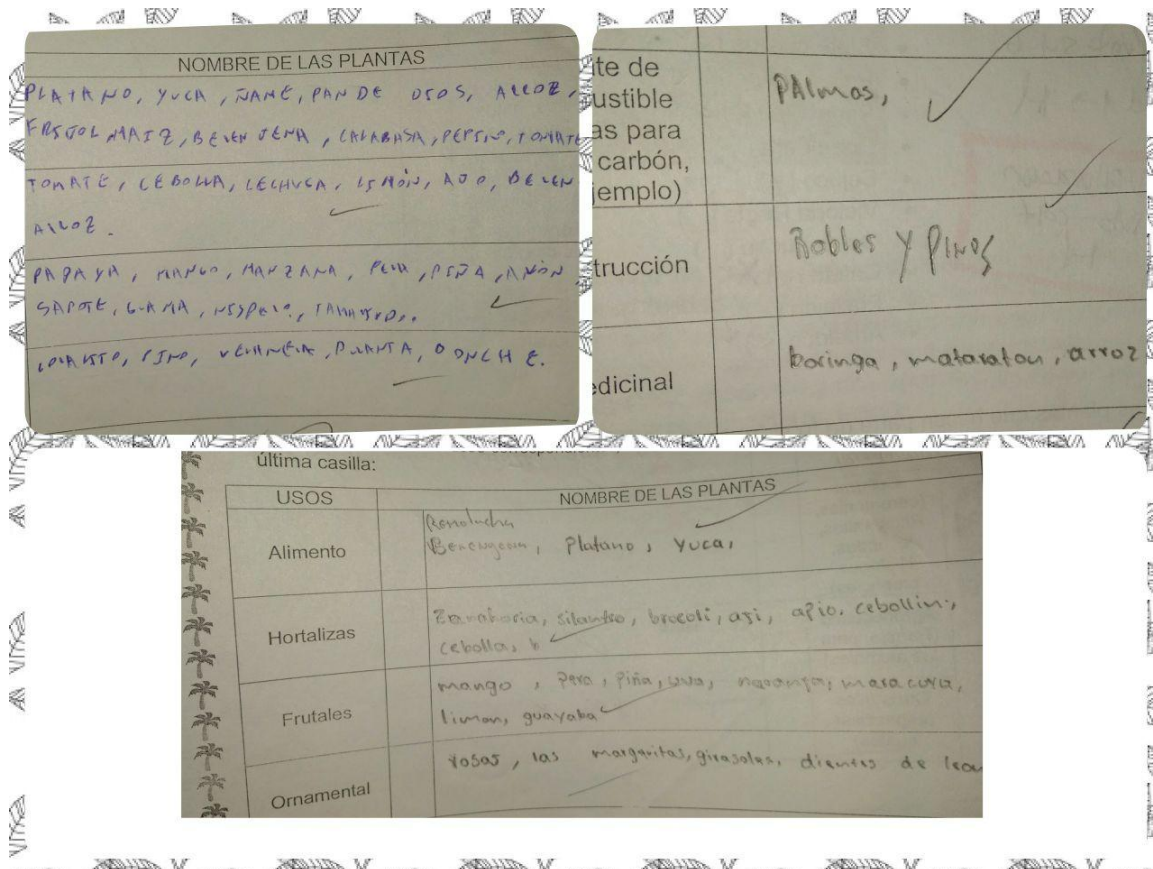




Del mismo modo, el nivel de asociación y reconocimiento en cuanto a los usos, prácticas y creencias de las plantas que reconocieron son limitadas, pues tan solo nombran usos de tipo agrícola o alimenticias, medicinales, ornamentales o maderables (ver figura 12), desconociendo otro tipo de usos o apropiaciones como ceremoniales, de construcción, tintóreas, de elaboración de prendas, etc; esto también se reflejó al realizar las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes como lo menciona una estudiante:

Las plantas que conozco de la diversidad vegetal de la región son el Croto, cacao, bonche, lengua de suegra, maíz, ñame, yuca, plátano, mata cura, manzano, algodón, maíz, limones (Tuberquia, F) (ver anexo 8).

Figura 102. Reconocimiento de los usos de las plantas nativas de la región.



Todo lo anterior, permite identificar los siguientes aspectos:

- El vínculo que tienen los estudiantes con el medio natural obedece a las practicas cotidianas y culturales actuales y a su agricultura, tal como se vio en los usos de las plantas, donde muchas de estas tenían relación con la economía regional y lo que observan en su diario vivir; igualmente el valor que le dan a estos elementos permite ver la influencia que el ambiente natural (en este caso las plantas) tiene en los estudiantes, pues si bien conocen ciertas plantas y sus usos, esto depende de la cotidianidad y las experiencias vividas en su hogar, trabajo, escuela, etc.
- El nivel de apropiación del espacio institucional como regional es medido únicamente por los aspectos utilitarios que ellos tienen con el ambiente natural, tal cual como los estudiantes lo reflejan al reconocer únicamente plantas de valor de uso humano como lo eran las plantas agrícolas, ornamentales, medicinales, etc.
- La conexión con la naturaleza que establecen es débil, puesto que no incluyen a la hora de hablar sobre la diversidad vegetal elementos como el yo, nosotros y otros, y simplemente se habla de esto como un ente aislado. Lo anterior muestra una separación que radica en la diferenciación del ser humano como dueño y la naturaleza como objeto para ser aprovechado.
- La identidad que se tiene hacia el medio natural tanto local, regional como nacional no presenta historicidad, pues como se pudo ver en los resultados, no ubican e identifican la distribución ecológica de ciertas plantas (frailejones, pino, papa etc); a su vez acogen en sus prácticas, saberes y hasta en su medio natural elementos externos y propios de otras culturas o regiones (ejemplo: el pino), es decir se presenta un tipo de sincretismo. Todo ello puede conllevar a afectar poco a poco la identidad ambiental de las personas y la comunidad.

Ahora bien, con respecto a la identidad que los estudiantes tenían hacia la institución y el concepto de ambiente tras el análisis del dibujo (ver anexo 13) se obtuvo que el 92,3% de los estudiantes entrevistados conocen e identifican a su institución educativa por su infraestructura y zonas verdes. Teniendo mayor gusto por las zonas verdes de su institución (92,307%) seguido de las clases de los maestros (76,9%); y en contraposición existe el fuerte desagrado por el estado que tienen las basuras en la institución (84,6%) (ver anexo 11). Lo anterior indica que estos estudiantes expresan una mayor identidad de lugar hacia los espacios abiertos y naturales lo cual se asocia a las experiencias que se generan allí como lo es el compartir con otros, el dialogar y el juego (ver anexo 12).

De igual forma, la concepción y representación de ambiente que estos tenían refleja en su mayoría la dicotomía hombre-naturaleza, donde a su vez el ambiente solo es visto como el medio natural; por ende, los niveles de inclusión del yo y del otro es negado por ellos en la constitución y construcción del ambiente, y en consecuencia no se incluyen las relaciones como los saberes y valorizaciones que ese ambiente

tiene para ellos, pues como se ve en parte de las representaciones de su ambiente no involucran la parte social, tampoco a ellos mismos, ni a ningún otro ser humano, tan solo se consideran como observadores del entorno, más no participes de este (ver figura 13 y anexo 13).

En relación con lo anterior, la negación del otro y de sí mismo como ambiente y constructores de este, impide que los estudiantes puedan reconocer las problemáticas que aqueja la institución e igualmente se dificulten procesos reflexivos que mitiguen las prácticas que conducen a tales problemáticas.

Por tanto, se realizaron una serie de talleres con los estudiantes, que tenían la intención de promover el reconocimiento del ambiente institucional como de transformar esas visiones de ambiente reduccionista por una más holística y experiencial.

El taller número 2 llamado “**Siento mí ambiente**” (ver anexo, 14) se enfocó en la observación y análisis de las interacciones espacio-temporales que ocurren en la institución, donde se obtuvo que el 74% de los estudiantes reconocen los espacios institucionales y los considera como parte de su ambiente, así mismo dentro de los lugares observados el 24% de los estudiantes coinciden en frecuentar tales espacios; por lo que cabe resaltar que aunque hallan otros espacios que no fueron observados, no quiere decir que no los frecuenten y no sean considerados como parte del ambiente institucional.

De igual manera, los estudiantes pudieron desarrollar actitudes reflexivas y analíticas para poder establecer cuáles eran los aspectos que conformaban el ambiente institucional, desde lo social, natural, político, cultural y económico (ver anexo 15); sin embargo aún desde el aspecto político los estudiantes dejan a decisión de los otros las responsabilidades y las prácticas que construyen su ambiente, por lo que aunque saben y conocen el estado de este, no adoptan aun un sentido de pertenencia (ya que no consideran como propio el ambiente, son ajenos, observadores de este) que posibilite la transformación de sus comportamientos y decisiones que conlleven a la construcción de un mejor ambiente institucional.

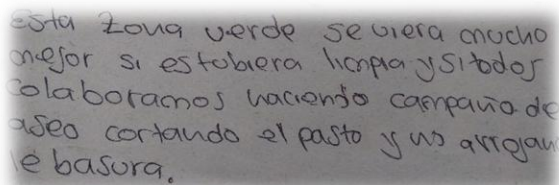
Con respecto a la noción de ambiente que en un inicio presentaban los estudiantes, tras este taller donde se les pidió a demás que describieran todo lo que ocurría en

Figura 13. Representaciones del ambiente por los estudiantes de grado 904. Tomadas por: María Alejandra Giraldo

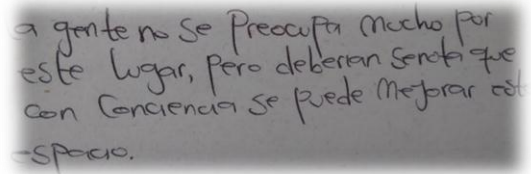


el ambiente y lo plasmaran en un dibujo, partiendo así del análisis de la imagen y bajo los mismos criterios de análisis de la imagen usados en la entrevista del dibujo, obteniendo que (ver anexo 7), los estudiantes comparten la noción de ambiente como el conjunto de aspectos sociales, políticos, naturales y culturales, incluyéndose a sí mismos como agentes participantes que influyen en el estado y conformación de su ambiente institucional, como se observa en algunos de los escritos que acompañan los dibujos realizados (ver figura 14) más aún se visualiza en algunos de los estudiantes la poca implicación en generar actitudes de cambio, reflejando una postura de responsabilidad hacia los otros y no desde ellos mismos.

Figura 14. Inclusión de algunos estudiantes como agentes participantes en la conformación de su ambiente institucional. Tomadas por: María Alejandra Giraldo



Esta zona verde se vería mucho mejor si estuviera limpia y si todos colaboramos haciendo campaña de aseo, cortando el pasto y no arrojando la basura.



La gente no se preocupa mucho por este lugar, pero deberíamos, se nota que con conciencia se puede mejorar este espacio.

Por tal motivo, se realizó el taller número 3 llamado **“Mi ambiente... nuestro ambiente”** (ver anexo 16), en el cual los estudiantes pudieran analizar y construir una visión de ambiente a partir del trabajo en equipo (ver figura 15), en el cual se involucraran los elementos sociales, políticos, culturales etc, que conforman el ambiente en general; obteniéndose reflexiones como estas sobre el ambiente:

“El medio ambiente no son solo las plantas y animales sino todo aquello que nos rodea, todos nosotros los humanos también hacemos parte de él y también gracias a nosotros hay árboles porque nosotros también los plantamos, y gracias a tales árboles tenemos aire” (Estudiante grado 904).

“El medio ambiente es todo aquello que conforman los seres vivos y no vivos que constituyen un ecosistema, es decir no solo son las plantas y animales sino también las personas que disfrutan del medio ambiente” (Estudiante grado 904).

“El medio ambiente es todo lo que nos rodea sea lo que sea, plantas, animales, basura, etc, todos nosotros los humanos también hacemos parte de él y las interacciones que generamos con estos” (Estudiante grado 904).

Tras alcanzar estas construcciones del concepto ambiente, se socializó y entre todos se reconstruyó una sola definición en la que todos estaban de acuerdo, la cual fue la siguiente:

“una unidad temporo-espacial, dinámica y cambiante en la que se llevan a cabo una serie de interacciones interconectadas tanto políticas, biológicas, sociales, culturales y económicas; convirtiéndose en una construcción de comunidad” (Estudiantes grado 904).

Con esta definición se pudo ver que las diversas representaciones del ambiente como un objeto aparte del ser humano que antes los estudiantes presentaban, tomó un giro que refleja su análisis y reflexión a partir de las experiencias que la actividad les dejó, pudiendo visibilizar y sentir como el ambiente es mucho más que un objeto y se rige por la codificación que cada persona o colectivo le atribuye según el tiempo en el que se encuentren; en consecuencia el ambiente se convierte en narración de eventos que suceden entre dinámicas como las que ellos nombran “políticas, biológicas, sociales, culturales y económicas” y donde al fin de cuentas estas percepciones como lo dice Martínez (2015) “son pieza importante en la construcción de identidades ambientales” (pág. 8) ya que “se convierte en un guía a partir del cual los sujetos determinan sus actos y establecen las pautas explicativas de su realidad” (Martínez, 2015, pág. 16).

Figura 15. Desarrollo del taller “Mi ambiente... nuestro ambiente”. Tomadas por: María Alejandra Giraldo



Un último taller llamado “**Viaje en el tiempo y planeo mi futuro**” (ver anexo 17), posibilitó la articulación de la visión de ambiente y la construcción compleja de éste a futuro a partir del reconocimiento del ambiente institucional del pasado y del presente a través de la elaboración de cartográfica social plasmados en unos mapas parlantes, que como bien se dijo implicaban también la reconstrucción del pasado y del presente y que se reflejaron en estos mapas.

El objetivo del taller fue que los estudiantes como producto de las reflexiones y diálogos realizados, hicieran visible la proyección del ambiente institucional que

querían; por consiguiente, se plasmaron tres mapas del pasado, presente y futuro y uno adicional en el que se compara el ambiente del presente con el del pasado (ver figura 16), propiciándose una discusión en torno a las dinámicas políticas que han hecho que el colegio vaya en retroceso en cuanto al cuidado del medio ambiente, junto con los aspectos que han intervenido en ello, como el cultural desde la inmersión de las nuevas tecnologías y la reducción en el contacto y dialogo familiar, generándose una barrera al momento de compartir con aquellos valores, saberes, creencias y costumbres que se relacionan con los demás componentes ambientales. Parte de la discusión planteaba por parte de los mismos estudiantes mejorar y reducir el uso de dispositivos electrónicos como el celular, la Tablet, y las redes sociales; y por su parte generar un mayor acercamiento familiar y mayor diálogo.

De esa manera los estudiantes con la ayuda de la maestra titular, pudieron conocer y reflexionar cómo era la institución y las dinámicas que allí habían, recalcando que a través de esta experiencia de práctica, los mismos estudiantes reconocieron la importancia de mejorar sus actitudes de respeto hacia la naturaleza, con los maestros y con ellos mismos, de igual manera reconocen de su institución la calidad académica al considerarla más exigente además de contar con un mayor acceso a actividades y recursos (tal cual plasman en su dibujo un lugar tranquilo y con pocos estudiantes a fuera de ellos).

En cuanto al mapa del futuro, los estudiantes se imaginan el ambiente con menos edificios y más zonas verdes, con mayor sombrío, reflejando que la manera en cómo les gusta aprender es desde las aulas abiertas, en mayor contacto con la naturaleza, pero que a su vez ofrezca las condiciones de sombrío para ello, al mismo tiempo se ve una cerca en roca que rodea al colegio, indicando que prefieren mayor seguridad para su institución, que permita el cuidado de su ambiente institucional.

En general la actividad abrió puertas para que los estudiantes reconocieran que todo ambiente tiene un pasado y que el ser humano participa de forma activa en la construcción del ambiente que puede incidir en su cuidado o por el contrario en su deterioro, por lo cual se logró un reconocimiento de la importancia de fomentar la identidad ambiental que se proyecta en la visión de futuro de su entorno con unas relaciones más amigables y de cuidado del ambiente.

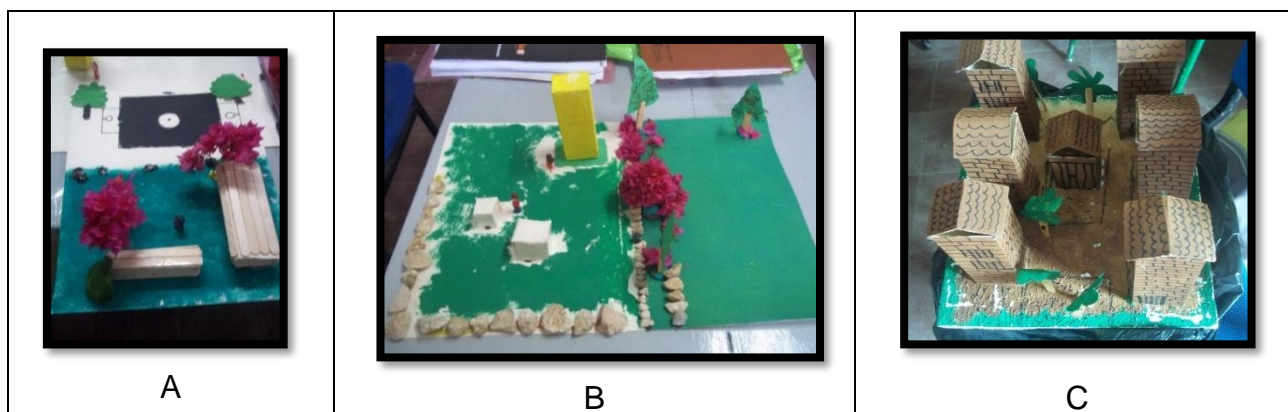


Figura 16. Mapas elaborados por los estudiantes del grado 904. El A corresponde al mapa del pasado, el B al mapa del presente, y el C al mapa del futuro.

Tras todo lo realizado y construido con los estudiantes, parte de los talleres y otras actividades que se llevaron a cabo permitieron generar en los estudiantes una visión más inclusiva, dinámica y cambiante de lo que es el ambiente (como se vio en los resultados escritos); lo que pretendió visualizar a la educación ambiental como un proceso de constante reflexión de las prácticas y de la enseñanza de la realidad próxima, de manera que se generen actitudes, comportamientos en conexión con el ambiente y la cultura, sentidos de pertenencia y en particular fomentar procesos de construcción de identidad ambiental.

Llegado a este punto, y como se concluyó en el proyecto de practica integral, tales procesos de educación ambiental son tan solo un primer paso para que los estudiantes pudieran acercarse más a su institución, y a su ambiente regional bajo una mirada de reconocimiento y apropiación; sin embargo hay que seguir fortaleciendo otros aspectos como lo son la visión histórica del ambiente, la visión de yo, del otro y lo otro, el papel de los oferentes en cada una de las personas, fortalecer la conexión con el medio natural entre otros elementos constituyentes de la identidad ambiental.

Es por ello que, a través de los procesos acá descritos, trabajados y analizados durante el periodo de práctica, es que se hace necesario y se genera la siguiente propuesta que invita no solo a los estudiantes del grado noveno, sino que también involucra a los maestros en los procesos de construcción de esa identidad ambiental.

9.2 Fase 2: Revisión documental e indagación a maestros sobre aspectos de la identidad ambiental.

La encuesta fue contestada por 4 maestras de diferentes áreas (ciencias naturales y educación ambiental, educación física, comercial e informática), lo que permitió

plantear un concepto de identidad ambiental más complejo que puede ser llevado a la propuesta para todas estas áreas del conocimiento.

Igualmente, se tiene en cuenta que las maestras vienen de diferentes regiones, dos de ellas son de Montería con edades que superan los 50 años; y las otras dos son de San Pelayo y Buga; con edades que oscilan entre los 31 a 40 años y 40 a 50 años respectivamente.

Esto último es importante tenerlo presente, puesto que como se mencionó en la metodología de la encuesta permitió conocer el grado de enlace entre personas y/o lugares específicos, gracias a la experiencia y los conocimientos adquiridos en su proceso de vida. Del mismo modo el lugar de nacimiento cobra relevancia ya que la identidad ambiental y los aspectos encuestados guardan relación con los saberes, prácticas, percepciones y valorizaciones construidas con el territorio siendo entonces específicas del lugar, de manera que se mira en el caso de un origen diferente, cómo esta persona reconoce y se ha integrado a este ambiente, teniendo en cuenta claramente que todas las maestras han permanecido más de 20 años en la región.

Los resultados de la encuesta (ver anexo 20) referente al tema de la identidad ambiental, se clasificaron y analizaron según las categorías establecidas en la metodología de análisis de la encuesta, que son los saberes, las percepciones y valorizaciones personales y de la otredad y por último las prácticas de la persona y la colectividad.

Para ello la primera parte de la encuesta que va de las preguntas 1 a la 16 (con excepción de la pregunta 11) se analizaron desde los constructos utilizados por las maestras participantes, que se evidencian en la tabla 3:

Tabla 3. *Lista de constructos utilizados por las maestras en la clasificación de la identidad ambiental.*

Constructo	Respuestas	Análisis
El ambiente cambiante Preguntas: 6,7,12	¿6?: Prof 1: Los últimos diez años han tenido un cambio notable en ordenamientos territoriales y embellecimiento. Prof 2: Muchísimos, en todos los campos, especialmente en la infraestructura física. Prof 3: Su corazón urbanístico y lo ambiental. Prof 4: Su ambiente físico.	Para estas preguntas las maestras hacen alusión del ambiente como ente cambiante, pues se refieren a eventos históricos que han dado paso a la representación de su ambiente regional actual, tras una serie de cambios de orden territorial y físicos. A su vez ese ambiente actual implica desde sus respuestas la historia de sus antepasados, sus formas de vida y sus medios de vida. En la

	<p>¿7?</p> <p>Prof 1: Primer barrio que tuvo la ciudad de Montería en honor a un cacique.</p> <p>Prof 2: Lugar de desarrollo e impacto para el INEM.</p> <p>Prof 3: Un barrio al norte de la ciudad.</p> <p>Prof 4: Barrio de gente humilde con necesidades.</p> <p>¿12?</p> <p>Prof 1: Nuestros antepasados.</p> <p>Prof 2: Cómo y dónde vivían los Zenúes.</p> <p>Prof 3: La riqueza natural.</p> <p>Prof 4: Nuestras aguas. Los indígenas pintaban sobre rocas.</p>	<p>actualidad este se caracteriza por su medio natural y una ciudad verde; lo cual analizado desde Nogué (2007), se puede interpretar que el ambiente es en sí en la medida en que es transformado, y que, según los tipos de transformaciones, este se constituye en unidad material y visible para las personas desde los paisajes; tal como lo mencionan las maestras “el paisaje urbano (ciudad) y el paisaje natural”. Estos paisajes como realidad física “nos hablan de la cultura de su pasado, de su presente y quizás también de su futuro” (Nogué, 2007, pág. 138), de manera que las maestras hacen visible el ambiente en el cambio, pero donde implícitamente a través de la experiencia este deviene en lugar, connotando al paisaje (como lugar) de un sentido, de una apropiación y de una realidad cultural, con ciertos valores y sentimientos, que lo hacen sentir propio y constructor de identidad. Lo anterior se hace visible cuando las maestras se involucran en ese lugar, en esa historia de lugar, mencionando palabras como “nuestras aguas” (prof 4), “nuestros antepasados” (prof 1); y reconociendo la historia de los lugares, pues no son ajenos a lo que acontece allí.</p>
<p>Identidad que le da a la ciudad Preguntas: 1</p>	<p>¿1?</p> <p>Prof 1: Nuestro río Sinú, porque representa nuestra región.</p> <p>Prof 2: La gente, es una ciudad de gente buena, sana, con excelentes</p>	<p>Lo que según las maestras identifica a su región y ciudad involucra el espacio biofísico, como lo que emerge entre las relaciones de las personas y ese espacio (la cultura), atribuyéndole características a esas personas,</p>

	<p>valores para formar una familia. Eso me gustó y me dejó aquí. Prof 3: Río Sinú y su cultura. Prof 4: Ciudad verde.</p>	<p>tal como lo señalan: “Río Sinú, la gente, que es bondadosa, sana y con excelentes valores” (prof 2 y 3). Así mismo la ciudad o la región les ofrece a consecuencia de lo anterior proyección de futuro como lo es el “formar familia” (prof 2).</p> <p>Todo ello tiene que ver con que la ciudad como paisaje y lugar se convierte en “un proyecto comunitario en dónde implicarse y comprometerse; como también en lugar de pertenencia y de identidad cultural” (Sauvé, 2003, pág. 4), siendo así que la ciudad desde las maestras implica un convivir es decir un “vivir juntos a largo plazo, [donde] se aprende a vivir y a trabajar juntos (...) en colaboración. [siendo el] ambiente [natural también] un objeto compartido” (Sauvé, 2003, pág. 5), que las representa en colectivo.</p> <p>Pero ese colectivo que se nutre de la singularidad de cada uno de sus miembros que conforman su identidad regional, guardan relaciones estrechas en su habitar el territorio como espacio, que se sitúa “como mundo del mundo simbólico en el momento (...) [en] que es habitado por la palabra y que habita en la palabra, (...) para habitarlo. Ese hábitat es morada [lo que significa] construir [y] ser-en-el-mundo” (Noguera de Echeverri, 2002, pág. 39); de manera que ese “ser-en” implica como se dijo en antes unas relaciones desde el convivir que otorgan identidad ambiental y viceversa.</p>
--	---	---

<p>Identidad que le da a la institución Preguntas: 2</p>	<p>¿2? Prof 1: Su diversidad educativa, varias modalidades de bachillerato. Prof 2: Gente humana y trabajadora que, aunque el gobierno le ha dado la espalda al INEM, entre todos la hemos trabajado y por eso aún existe. Prof 3: Educación técnica diversificada. Prof 4: Muchas zonas verdes.</p>	<p>La institución más que una identidad colectiva para las maestras adquiere sentido e identidad frente a otras instituciones reiteradamente por la diversidad educativa es decir las modalidades técnicas, sin embargo, también incluyen a las personas como constructoras y que otorgan diferencias características como lo son el trabajo arduo, su sensibilidad hacia los otros y empuje frente a las adversidades de la institución. Por último, el entorno natural (por las zonas verdes) es característico y también refleja la identidad institucional para estas maestras.</p>
<p>Conocimiento o familiaridad con el lugar Preguntas: 7</p>	<p>¿7? Prof 1: Primer barrio que tuvo la ciudad de Montería en honor a un cacique. Prof 2: Lugar de desarrollo e impacto para el INEM. Prof 3: Un barrio al norte de la ciudad. Prof 4: Barrio de gente humilde con necesidades.</p>	<p>En cuanto al conocimiento local y de ciertos lugares, algunas maestras reconocen estos por su carácter histórico ancestral, de construcción de la ciudad y de colectividades con unas diferencias particulares, como también se evidencia en algunas maestras la poca familiaridad hacia los espacios locales, ya que solo representa un barrio o denota un simple espacio que no precede alguna importancia para ellas.</p>
<p>Significados simbólicos Preguntas: 9, 13,14</p>	<p>¿9? Prof 1: Identifica las riquezas de nuestra región. Prof 2: Insignia a respetar y valorar. Prof 3: Un símbolo de mucho respeto e insignia nuestro. Prof 4: Sus aguas animales tierras.</p> <p>¿13? Prof 1: Está hecho de iraca y lo considero patrimonio</p>	<p>Este constructo es muy útil a la hora de entender la identidad ambiental de las maestras, puesto que dentro de las simbologías y sentidos compartidos de la región y de otros íconos reflejan lo que sienten propio, lo que más conocen y aquello que de cierta manera también las distingue de otros lugares nacionales e internacionales, como: la feria ganadera, la feria del bollo dulce.</p>

	<p>porque nos representa y lo reconocen a nivel mundial. Prof 2: Caña flecha. Lo ganó en un concurso, creo. Prof 3: Está hecho de caña flecha. Prof 4: Gracias al boxeador happy Lora que lo usó cuando ganó en una pelea.</p> <p>¿14? Prof 1: Feria ganadera Prof 2: La Feria de la Ganadería, del bollo dulce. Prof 3: Feria de la ganadería. Prof 4: La ganadería.</p>	<p>Otro de los símbolos como lo son el escudo y el sombrero Vueltiao, pueden adquirir gran importancia al ser vistos y tratados desde su representación como: riquezas regionales, insignias, elementos naturales (sus aguas, animales y tierra) propios de la región, y que se les otorga además un deber o un sentido de protección.</p> <p>A su vez estos símbolos son muy importantes para ellas puesto que no solo son reconocidas por ellas o por la región, sino que internacionalmente las posiciona como una comunidad apropiada de su cultura, de sus ancestros, de su territorio y su ambiente. Sin embargo, también está en contraposición maestras que no conocen exactamente el significado de tales símbolos, por lo que desconocen y no comparten el mismo sentido cultural, tan solo adquiere significado o reconocimiento de tales símbolos debido a que han sido mencionados en eventos externos de televisión.</p>
<p>Identidad personal Preguntas: 3</p>	<p>¿3? Prof 1: Me identifico con el compromiso y perseverancia con la institución, y la alegría, la disciplina identifica a un maestro de la institución. Prof 2: Humanidad, Fe, Ciencia, trabajo Prof 3: Compromiso y responsabilidad. Prof 4: Implementación de proyectos ambientales.</p>	<p>La identidad de cada una de las maestras es apelada a habilidades, valores, y la personalidad como: el compromiso, perseverancia, alegría, humanidad, Fe, Ciencia, trabajador, responsabilidad, implementador de proyectos ambientales. Esto permite ver que las maestras se consideran a sí mismas como constructo con el otro que les permite ser lo que son, pero no involucran sus procesos</p>

		históricos que las definen ni las proyecta.
Identidad del otro Preguntas: 4,10	<p>¿4? Prof 1: Querer proyectarse en ciertas actividades fuera y dentro de la institución. Prof 2: Diamantes en bruto para pulir. Prof 3: Las competencias en la parte técnica. Prof 4: Trabajo en equipo. Colaboración.</p> <p>¿10? Prof 1: Una tribu indígena. Prof 2: Otra perla de raíces cordobesas. Prof 3: Indígenas. Prof 4: Comunidad indígena.</p>	<p>Este constructo desde las maestras visibiliza al otro como algo diferente de mí y que tiene nombre propio, como lo son los indígenas o los estudiantes. Ese otro, tiene unas características que lo distinguen del yo, pero en el cual “yo también puedo intervenir”, esto se recoge en oraciones como: Diamantes en bruto para pulir, trabajo en equipo y colaboración, son el futuro por resaltar y mostrar a la sociedad.</p> <p>Por último, el otro según las maestras también se diferencia e identifica según las competencias que adquiere en contraste con los demás.</p>
Identidad de lo otro Preguntas: 8	<p>¿8? Prof 1: Una riqueza natural. Prof 2: Recurso que cuidar. Prof 3: Un ecosistema acuático. Prof 4: Reserva de agua para animales.</p>	<p>Teniendo en cuenta que lo otro es el medio biofísico o medio natural, este lo identifican como: Recurso, reserva, riqueza y ecosistema, para alguien en particular, con sentido de cuidado. Lo anterior se asocia a las perspectivas de ambiente que menciona Sauv�e (2003) el cual es reducido como un depósito de recursos por administrar o por compartir (pág. 3); esto refleja la evidente noción utilitarista y sus relaciones mediadas con el ambiente natural desde la instrumentalidad, la economía y el provecho, con el fin de la subsistencia humana, motivos únicos para cuidar. De manera que aquello que no ofrezca estos fines no necesitaría ser cuidado o protegido.</p>
Identidad Colectiva Preguntas: 5	¿5?	Todas las maestras concuerdan en que la identidad de las personas de la región presenta las

	<p>Prof 1: Por su alegría, su cordialidad, su amabilidad y sierras virtudes. Prof 2: Alegría y servicio. Prof 3: La amabilidad y la alegría. Prof 4: Amigables.</p>	<p>siguientes actitudes que las hace únicas y se resalta de estas: la disciplina, alegría, cordialidad, amabilidad, el servicio, amigables.</p>
<p>Visión de futuro ambiental Preguntas: 15 y 16</p>	<p>¿15? Prof 1: La arborización de La ciudad. Prof 2: Rio Sinú y sus riberas, el campo. Prof 3: Ciénagas, Fauna y flora. Prof 4: CVS.</p> <p>¿16? Prof 1: Instituciones que sean ricas en zonas verdes. Prof 2: En mis hijos y generaciones, que la cuiden y amen. Prof 3: Con la preservación y el rescate de fauna y flora. Prof 4: Seguir sembrando en todo Montería. Con muchos parques ambientales.</p>	<p>Para este aspecto, las maestras consideran que el futuro de la región, (teniendo en cuenta como se identifican con el lugar), está en seguir fomentando actividades y proyectos que protejan y aumenten espacios naturales dentro de la ciudad, como lo son el rio Sinú y sus riveras, el campo, las ciénagas, la fauna y flora, y los parques ambientales; esto bajo la responsabilidad de entidades relacionadas con el ambiente, directamente como lo es la CVS (la corporación autónoma regional).</p> <p>Este traslado de la responsabilidad personal como colectiva en la construcción de ese ambiente deseado hacia otras entidades relacionadas con el ambiente, demuestra unos grados de responsabilidad y de articulación del <i>self</i> con lo otro no tan estrecha, como también una débil participación política, por lo que directamente no se hace explícito el grado de implicación individual en la construcción del ambiente y de ese convivir juntos del que habla Sauvé, en consecuencia esta dimensión política de la educación ambiental debe ser abordada en la propuesta y enfocada tanto a los maestros como a los estudiantes, con el fin</p>

		<p>de contribuir al pensamiento de una ecociudadanía lo cual “implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida de los cuales formamos parte y que necesita [de] competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socioecológicos” (Sauvé, 2014, pá. 14).</p> <p>Por otra parte, algunas de las maestras consideran que el futuro no radica únicamente en el ambiente natural, sino que los potenciales ambientales también incluyen a los niños y sus futuras generaciones, pues en sus manos está el futuro ambiental de la región tal y como lo refleja la prof 2 “En mis hijos y generaciones, que la cuiden y amen”; esto indica el nivel de compromiso que todas las personas tienen en la construcción de futuro y que también deben ser consideradas como potenciales ambientales para el cuidado y protección del medio natural, lo que implica un nivel de conexión y de sentido con el lugar y la naturaleza.</p> <p>Por ello la dimensión política de la cual se hablaba en antes, indica en esto último cómo ese sentido de lugar que hace parte de la identidad ambiental y esta misma, permiten que surja desde “la visión de su propio poder en relación con situaciones, con los otros y con las instituciones” (Sauvé, 2014, pág. 18); de manera que esta dimensión permite la liberación de</p>
--	--	--

		si y de los otros, para adquirir un compromiso consiente, reflexivo y responsable más duradero en la construcción de esa visión de futuro ambiental.
--	--	--

Nota. Elaboración propia.

❖ Saberes:

Para esta categoría de análisis de la encuesta se puede decir que las maestras muestran conocimientos respecto al espacio biofísico, es decir demuestran las características espaciales de su región como de la institución, del mismo modo que lo hacen a la hora de identificarse e identificar la otredad; sin embargo, las simbologías que permiten el diálogo cultural no es muy claro entre lo que explicitan, e inclusive desconocen parte de estas simbologías, lo que se ve asociado a la pérdida de memoria histórica del lugar. Esto último se visualiza al preguntar por ejemplo sobre el material en que se elabora el sombrero Vueltiao, obteniéndose respuestas como la iraca o respuestas nulas; al igual al responder sobre el porqué es considerado como patrimonio cultural, explican que se ganó en un concurso o porque es reconocido a nivel mundial, o porque lo uso el Happy Lora. También es evidente ello al considerar únicamente a la feria ganadera como la fiesta representativa, dejando de lado otras más.

En cuanto al reconocimiento de lo otro y los saberes en torno a la ciénaga, tan solo es limitado a su parte utilitaria o se menciona como si fuera lejano a ellas que se debe cuidar desde esa lejanía, pues no involucran algún aspecto identitario personal o colectivo al referirse sobre ella.

Ya para la pregunta número 11, sobre aquellos alimentos originarios o no de la región, se obtuvo que el 50% de ellas mencionan al zapote como una fruta no originaria de allí junto con el 25% que menciona al algodón, esto permitió evidenciar el sincretismo ambiental y desconocimiento de su historia ambiental regional por parte de las maestras, donde su identidad ambiental está arraigada a las prácticas económicas como lo son la ganadería, ya que no se desconoce y por el contrario aseguran como algo originario de allí, al igual que ciertos cultivos como el de arroz.

Con estos resultados, se hizo necesario, por tanto, fortalecer la parte histórica ambiental y cultural de la región, que mostrara los cambios que ha sufrido en el tiempo y que han posibilitado pensamientos, maneras de relacionarse y de ser en la actualidad; de forma que su identidad ambiental no siga siendo alienada por mercados globalizantes de manera inconsciente, sino que, a partir de ese conocimiento, puedan apropiarse y rescatar su esencia cultural y ambiental.

❖ Percepciones y valorizaciones personales y de la otredad:

Al referirse sobre el otro, se incluyen palabras como nuestro río, nuestra región, nuestros antepasados, nuestras aguas; lo que refleja en cierta medida que existen de por medio unas relaciones con la naturaleza y un sentido de conexión hacia esta, pues se siente como propio y esto propicia distinción.

Sin embargo, a la hora de referirse a la otredad colectiva como lo es la etnia Zenú, el acercamiento es diferente, puesto que se mencionan como una cultura pasada, que no tienen representatividad para su cultura a pesar de que conocen parte de su simbología y las llevan en la práctica, pero que está cargada de otros significados; también se refleja la lejanía que para ellos representa puesto que no se usa en ningún caso alguna palabra que denote la inclusión de sí mismos como “nuestro, mío, etc” (de las categorías de la tabla dos del anexo 18).

Por otro lado, el ambiente, su relación y reconocimiento no solo se da a nivel natural, sino también a nivel de ciudad, puesto que la involucran como un potencial ambiental e incluyen lugares que tienen para ellas significados muy especiales como lo son los parques. Dentro de los cambios también que ha tenido la región se refieren principalmente a los cambios de la urbe y sobre todo en aspectos de infraestructura; por lo que el ambiente percibido en el tiempo es mayoritariamente el antrópico. Ello genera también inquietud puesto que el campo como lugar característico de la región no es tenido en cuenta en los cambios regionales, esto puede deberse a que para ellas lo físico es más evidente que los cambios por ejemplo productivos o de prácticas que se llevan con estos lugares.

Con todo ello, la propuesta apuesta dentro de cada uno de los módulos a visibilizar los cambios ambientales en el tiempo tanto de la ciudad como en el campo, producto de las percepciones y valorizaciones de sí mismo y la otredad; relacionándose con los saberes que emergen.

❖ Prácticas de la persona y la Colectividad:

Desde las respuestas obtenidas, se vislumbra que las prácticas de la persona y la colectividad están ligadas al crecimiento económico, al mencionar la representatividad de las fiestas como lo son la ganadera y el bollo dulce, los potenciales en la ciudad y la visibilidad de los cambios del ambiente igualmente en la ciudad. Por tanto, aquellas relaciones: persona→ambiente, colectividad→ambiente, yacen a la luz de la utilidad y reconocimiento mundial (otredades), lo que hace que su identidad ambiental crezca en esa dirección.

Más aun, las relaciones persona↔colectividad, para las maestras cobran sentido desde la competencia, las actitudes que crean vínculos, y desde la ayuda en conjunto que permite que el destacarse y surgir, tanto individualmente como colectivamente.

Esto es muy importante para la propuesta puesto que existen lazos entre las personas y lo que consideran que las identifica colectivamente, que las fortalece en la comunicación, el altruismo y la alteridad; por ello se propendió mantener estas relaciones, transformar también aquellas que imponían de lejanía hacia el reconocimiento del otro como un yo, como lo es el caso hacia las comunidades indígenas o de personas de otras regiones.

Para el caso de la influencia del ambiente hacia las personas y los colectivos, las maestras no mencionan como este sujeto (el ambiente natural) también incide sobre ellas, lo que muestra la unidireccionalidad que existe al pensar las relaciones e influencias en un solo camino, dejando de lado entonces, elementos implícitos y forjadores que explican nuestra identidad ambiental. Por consiguiente, la propuesta también abordó el ambiente como oferente de la identidad ambiental.

Ahora bien, para ahondar en el nivel de conexión con la naturaleza y topofilia, se fundamentó y adaptó la teoría de escala propuesta por Mayer & McPherson Frantz (2004), obteniéndose en los resultados de escala, una tendencia hacia el reconocimiento e inclusión de la persona en el medio natural, por encima del bienestar propio, sin embargo al preguntar específicamente sobre prácticas que conecten al medio natural en la escuela no consideran que el otro se sienta parte del medio natural, conllevando a predecir por ellas que el nivel de conexión tan bajo que tiene el otro determina su comportamiento ecológico.

Por su parte, dentro de la encuesta se estableció una sección que pudiera contrastar las respuestas que se daban en la escala de conexión con la naturaleza, de manera que se pudiera triangular y no obtener respuestas sesgadas, por ello desde esta sección se abordaron preguntas a nivel práctico y cotidiano (sección de encuesta de selección del anexo 19). Las relaciones que tejían las maestras con el medio natural que implica la conexión con esta, dan como resultado algunas contradicciones, pues si bien en la anterior escala, la tendencia era hacia una conexión fuerte de reconocimiento e inclusión, a la hora de la práctica, por lo menos en la institución educativa, la mitad de las maestras no quieren tener contacto con esta, pues en sus repuestas incluyen el espantar a ciertos animales de un lugar; así mismo, un menor porcentaje de maestras (25%) dedica su tiempo en jornadas ambientales por obligación, lo que demarca que no en todas las maestras existe ese sentido de conexión con la naturaleza en la vida real. Más aún un gran porcentaje de ellas involucran el contexto, reflexionan y toman medidas reales que proyecta un sentido de pertenencia por el lugar, sintiendo bienestar en la medida que lo hacen, por tanto al estar más conectadas “pueden experimentar mayor satisfacción con la vida” (Mayer & McPherson Frantz, 2004, pág. 509) y generar procesos de cuidado, conservación e inclusive una identidad ambiental más fuerte.

Por último, se abordó el apego al lugar desde la escala de Hidalgo & Hernández, (2001), que implica reconocer el tipo de emociones y/o razones que vinculan a la

persona hacia ese espacio y que lo hace devenir en lugar constituyendo la identidad ambiental.

Para la encuesta se tomó el lugar tanto institucional como regional, y las razones implicaban tanto emociones debido a la pérdida de una experiencia, del recuerdo, de otras personas o del bienestar propio como colectivo.

Los resultados obtenidos demuestran el apego al lugar institucional al no querer que este desaparezca, como también al expresar que es un lugar de raíces, experiencias, donde se vincula el apego a las personas que comparten ese espacio como los son los estudiantes.

Por su parte el apego regional, no es tan marcado como lo es con la institución, puesto que la mitad de las maestras no les importaría tener que irse de allí, así mismo las personas no son un motivo para sentir apego a esta región.

Por último el apego al ambiente natural, en relación con la conexión con la naturaleza, se estableció desde el sentimiento y/o gusto por tener un mejor ambiente natural, de manera que no lamentarían cambiar sus hábitos y actitudes para lograr ese cometido; aquí se destaca esa tendencia por mantener en el futuro condiciones mejores de su lugar que les permita seguir estableciendo vínculos de apego; por lo que el lugar implícitamente para estas maestras implica temporalidad y una reconstrucción constante de identidad simbólica que emerge de los procesos afectivos, cognitivos e interactivos en el lugar.

En resumen, estos resultados con respecto a la identidad de lugar, contribuyeron en la propuesta a que los maestros quienes desarrollan las actividades con los estudiantes, puedan así mismo retomar un sentido de lugar que evoque sentires, valores y esencia de su ser, tanto a nivel institucional, regional y natural, de manera que puedan también transmitir y guiar a los estudiantes en el fortalecimiento del sentido de habitar en un lugar y de habitarse a sí mismo como lugar (pues el cuerpo también es un lugar que se habita), siempre pensado en que estos lugares tienen historia y explican las relaciones y formas de apropiación de la realidad.

9.3 Fase 3: Diseño y elaboración de la propuesta educativa.

9.3.1 Diseño: La propuesta educativa llamada “Lo que fuimos y lo que somos” (ver anexo 23) fue diseñada a partir de una profunda revisión bibliográfica sobre las temáticas y conceptos clave de educación ambiental. Su construcción hace uso de imágenes propias de la región y que aluden al pasado y al presente ambiental y cultural regional; por su parte la presentación adquiere la forma de la planta Anacagüita (*Sterculia apetala*) (ver figura 17), y los elementos de los que va acompañada se encierran en su fruto (ver figura 18).

Figura 17. Portada de la propuesta con la forma del troco del árbol “Sterculia apetala”



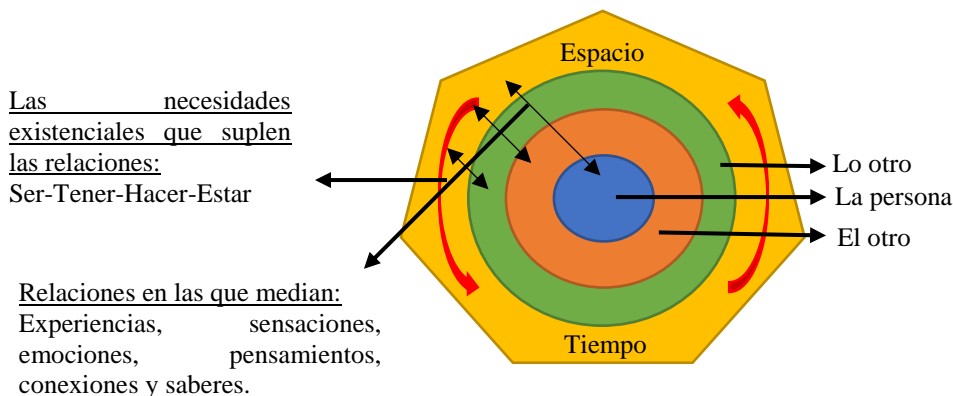
Figura 18. Caja en forma del fruto del árbol “Sterculia apetala” de los elementos que allí se guardan.



9.3.2 Elaboración:

Para la elaboración de la propuesta se tuvo en cuenta los sujetos involucrados en la conformación de la identidad ambiental (la persona, el otro y lo otro), que giran en torno a un tiempo (pasado, presente y futuro) y un espacio (lugar, territorio, cuerpo).

Las dinámicas e interacciones entre los involucrados en un espacio-tiempo generan experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos, conexiones y saberes que se reflejan en las representaciones artísticas, narrativas, cargadas de carácter simbólico, que se hacen material en las prácticas y en el mismo entorno (ver esquema 3).



Esquema 3: Representación de elementos de la identidad ambiental en la propuesta educativa.



Elaboración propia.

En ese sentido, la propuesta en cada una de sus actividades recoge a los sujetos involucrados en un tiempo y espacio definido, junto con las experiencias sensaciones, emociones, pensamientos, conexiones y saberes que emergen en ese tiempo, junto con aquellas que vivencian los estudiantes al realizar las actividades.

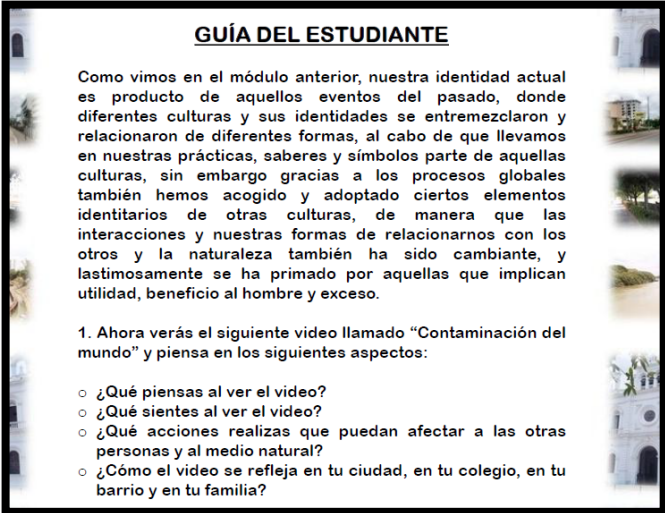
✚ Abordaje de lo experiencial y holístico en la propuesta:

Por su parte, también la propuesta tuvo en cuenta ejercicios prácticos, reflexivos, sensitivos, emotivos y de trabajo en equipo, que se encuentran puntualizados en los ejercicios de las actividades y en otros es implícito su papel, por ejemplo, a la hora de la elaboración de instrumentos, de representaciones teatrales, y producción de música por parte de los estudiantes, están inmersas las emociones y el trabajo en equipo. Del mismo modo, la trascendencia de lo local y lo global se trabaja respectivamente en temas como la huella ecológica, el impacto de los comerciales en el pensamiento y la identidad, el papel de la alimentación en la identidad regional y su influencia global. En la siguiente tabla (ver tabla 4) se puede visibilizar algunos de los ejercicios que abarcan los tópicos antes mencionados:

Tabla 4. Ejemplos de los elementos de la identidad ambiental trabajados en las actividades.

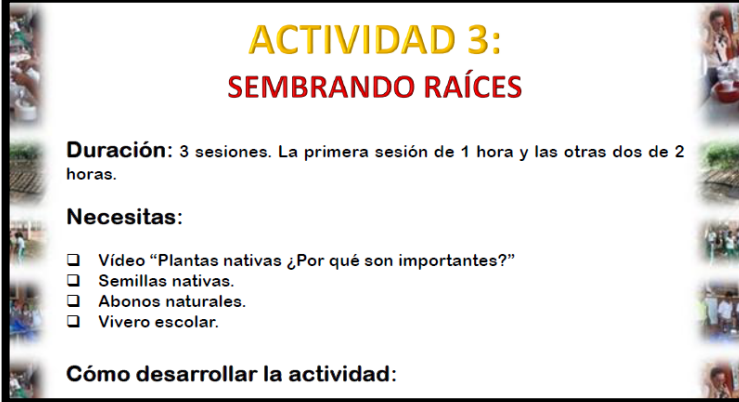
	<p>10. Terminada la lectura por cada grupo, los estudiantes reflexionarán frente a las preguntas que se plantean allí y el maestr@ realizará una socialización y reflexión frente a esta lectura, para ello pedirá a los estudiantes que cierren sus ojos, se acuesten en el prado, respiren profundamente y pongan toda su atención en los sonidos, los olores, y las sensaciones que les produce estar cerca a la naturaleza. Durante este proceso les leerá el cuento que se encuentra en el tarjetón 1, allí explicará que es un cuento que permite encontrarse a si mismo a través del otro como persona y como naturaleza.</p>	
---	--	---

Este ejercicio hace parte del módulo 1, que trabaja el tiempo del pasado y las identidades ancestrales, aquí como se observa se procura que los estudiantes estén en contacto con la naturaleza, lo que genera cierto tipo de sensaciones y emociones que le permitirán construir a los estudiantes opiniones y experiencias sobre el ambiente natural, y a su vez sentirse partícipes de ese ambiente.


--

Este ejercicio hace parte del módulo 2, el cual trabaja el tiempo presente de la región y las interacciones que se viven y construyen la

identidad actual de la región; como se puede ver se proponen ejercicios reflexivos frente a lo que se siente, piensa y actúa, de manera que los estudiantes pueden entender, y transformar las formas en cómo se relacionan, construyen ambiente y su identidad ambiental.



**ACTIVIDAD 3:
SEMBRANDO RAÍCES**

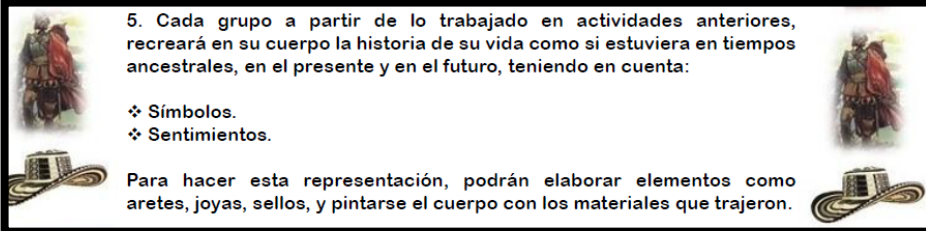
Duración: 3 sesiones. La primera sesión de 1 hora y las otras dos de 2 horas.

Necesitas:

- Vídeo "Plantas nativas ¿Por qué son importantes?"
- Semillas nativas.
- Abonos naturales.
- Vivero escolar.

Cómo desarrollar la actividad:

Esta actividad pertenece al módulo 4, el cual aborda el trabajo de los subproyectos del PRAE para reorientarlos desde un sentido reflexivo y cargado de contenido significativo frente a la identidad ambiental. En este caso la actividad propende por que los estudiantes a partir del trabajo que han hecho en módulos anteriores, puedan empezar a proyectar las potencialidades ambientales de su región e institución, que vayan de la mano con su identidad.



5. Cada grupo a partir de lo trabajado en actividades anteriores, recreará en su cuerpo la historia de su vida como si estuviera en tiempos ancestrales, en el presente y en el futuro, teniendo en cuenta:

- ❖ Símbolos.
- ❖ Sentimientos.

Para hacer esta representación, podrán elaborar elementos como aretes, joyas, sellos, y pintarse el cuerpo con los materiales que trajeron.

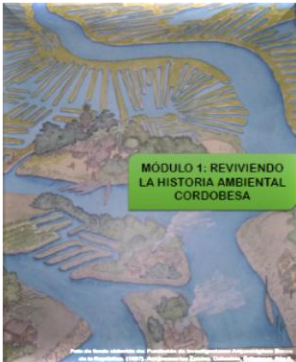

Para este ejercicio que se encuentra en el módulo 5, donde se trabaja el cuerpo como un lugar de la identidad ambiental, se hace implícito los elementos como las emociones, percepciones y sensaciones, que se plasman o reflejan en la simbología que cada estudiante le atribuye a su pintura, el uso de materiales como joyas, sellos etc; de manera que expresan parte de la identidad ambiental pasada, actual y su proyección a futuro.



Nota. Elaboración propia.

✚ Abordaje de los elementos de la identidad ambiental en los módulos:

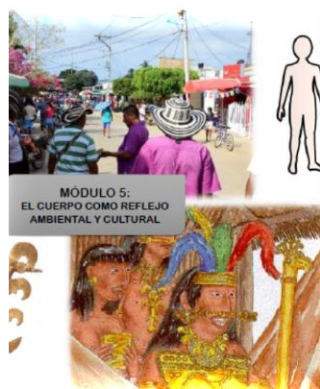
Ahora bien, como se hizo notar, la propuesta se organizó en cinco módulos, donde cada módulo encierra una temática y unos objetivos propuestos para todas las actividades, que se explican a continuación (ver tabla 5):

Tabla 5. *Visibilización de la identidad ambiental en los módulos.*

MÓDULO	LO QUE ABORDA
<p>Módulo 1: Reviviendo la historia ambiental cordobesa.</p> 	<p>Este módulo da un recorrido histórico desde la época precolombina en el territorio cordobés, hasta la época de la colonia en donde hubo transformaciones en las relaciones del ser humano y la naturaleza, y con ello los procesos culturales.</p> <p>La identidad ambiental se hace presente puesto que recoge las raíces de lo que fueron y son los monterianos; conectando con los referentes culturales propios de la región. Parte del módulo trabaja una mirada relacional de los Zenú con la naturaleza y sus formas de apropiación de esta, lo que con lleva a resignificar prácticas, conexiones con la naturaleza, y en general esa cultura ancestral que aún es latente de una forma diferente en la actualidad.</p>
<p>Módulo 2: Interacciones actuales que construyen identidad.</p> 	<p>En este módulo se abordan las principales interacciones actuales de la región, trabajada desde los paisajes agrícolas, urbanos y naturales, como realidad biofísica del ambiente y que son parte estructurante y constitutiva de la identidad ambiental.</p> <p>Al mismo tiempo el módulo invita a los estudiantes y maestros pensarse y proyectarse el cómo están construyendo su identidad y su ambiente partiendo de la toma de decisiones, que involucran al colegio, y sus problemáticas.</p>

<p>Módulo 3: Potencialidades de mi región.</p> 	<p>Así como en los módulos anteriores se trabaja las relaciones sociedad-naturaleza a nivel histórico y contemporáneo, en esta sección se trabajan las proyecciones ambientales, basadas en las potencialidades de la región, permitiéndose la planeación de un futuro ambiental coherente con las identidades ambientales de las personas para que puedan ser readaptadas más adelante al contexto cultural y natural.</p> <p>Los elementos trabajados aquí de la identidad ambiental incluyen la noción de lugar, la proyección de otredad (de la comunidad educativa y regional, y la naturaleza), con lo que se pretende fortalecer los valores y protección hacia el otro y lo otro en el contexto institucional.</p>
<p>Módulo 4: Actuando unidos por nuestro INEM.</p> 	<p>El módulo abarca los principales subproyectos del PRAE del colegio, orientándolos hacia un enfoque cultural y una visión de ambiente sistémico-dinámico que actúa como un proyecto de comunidad y separada de un pensamiento recursista.</p> <p>Es muy importante abordar el concepto de comunidad para el fortalecimiento de la identidad ambiental, puesto que la identidad colectiva se refleja en la individual y permite la inclusión y el reconocimiento de la otredad.</p>

Módulo 5: El cuerpo como reflejo ambiental y cultural.



Para este último módulo, el lugar corporal adquiere un papel muy importante en la construcción cultural e identitaria tanto personal como colectiva, como producto de las interacciones, vivencias, pensares y emociones emergentes consigo mismo, los otros y lo otro; que están cargadas de historias e imágenes. Por ello se pretende ver el cuerpo más que como materialidad, como una posibilidad de ser y contar.

Nota. Elaboración propia.

Elementos que constituyen la propuesta:

Para cada actividad de los diferentes módulos se diseñaron y elaboraron una serie de elementos como tarjetones, fichas, rompecabezas y pistas (ver figura 19) con el fin de involucrar a los estudiantes en la interacción y el juego, adquiriendo en algunas actividades roles que les permite generar expectativas y emoción para su desarrollo. También se escogieron videos propicios para la visibilización y sensibilización de eventos del pasado, espacios aéreos del territorio regional y la influencia del modelo de desarrollo actual de Colombia y la región en la identidad ambiental.



Figura 19. Elementos que acompañan la propuesta.

Organización de la propuesta:

La propuesta adopta una organización que fuera clara desde sus objetivos y temática tanto para el maestro como para los estudiantes, y mantuvo una secuencia para trabajar coherentemente la identidad ambiental que va del módulo hasta el módulo 5.

De este modo, la propuesta está constituida de la siguiente manera:

- Una presentación sobre el sentido de la propuesta para los estudiantes y los maestr@s.
- Los ejes en los que se entretelen los módulos y una pequeña explicación sobre lo que aborda cada módulo.
- Tabla de contenido.
- Los elementos y materiales que incluye la propuesta.
- Una breve explicación de cómo se usan tales elementos y materiales.
- Los objetivos propuestos por la propuesta.
- Una explicación frente a qué es la identidad ambiental.
- Los 5 módulos: que van dirigidos según el público (maestr@s y/o estudiantes) y se distinguen al inicio de la actividad, donde se explica cómo desarrollar la actividad por el maestro y seguidamente la guía del estudiante que contienen el paso a paso, las preguntas, lecturas y ejercicios que deberán desarrollar los estudiantes (ver figura 20). Algunos módulos contienen la ruta de seguimiento.
- Anexos: Al final de la propuesta se anexan lecturas, tablas y elementos de reflexión para el maestro y los estudiantes.

Por último, cabe resaltar que la propuesta propicia la interacción entre la familia, y la escuela, elaborándose actividades que permiten esa relación.

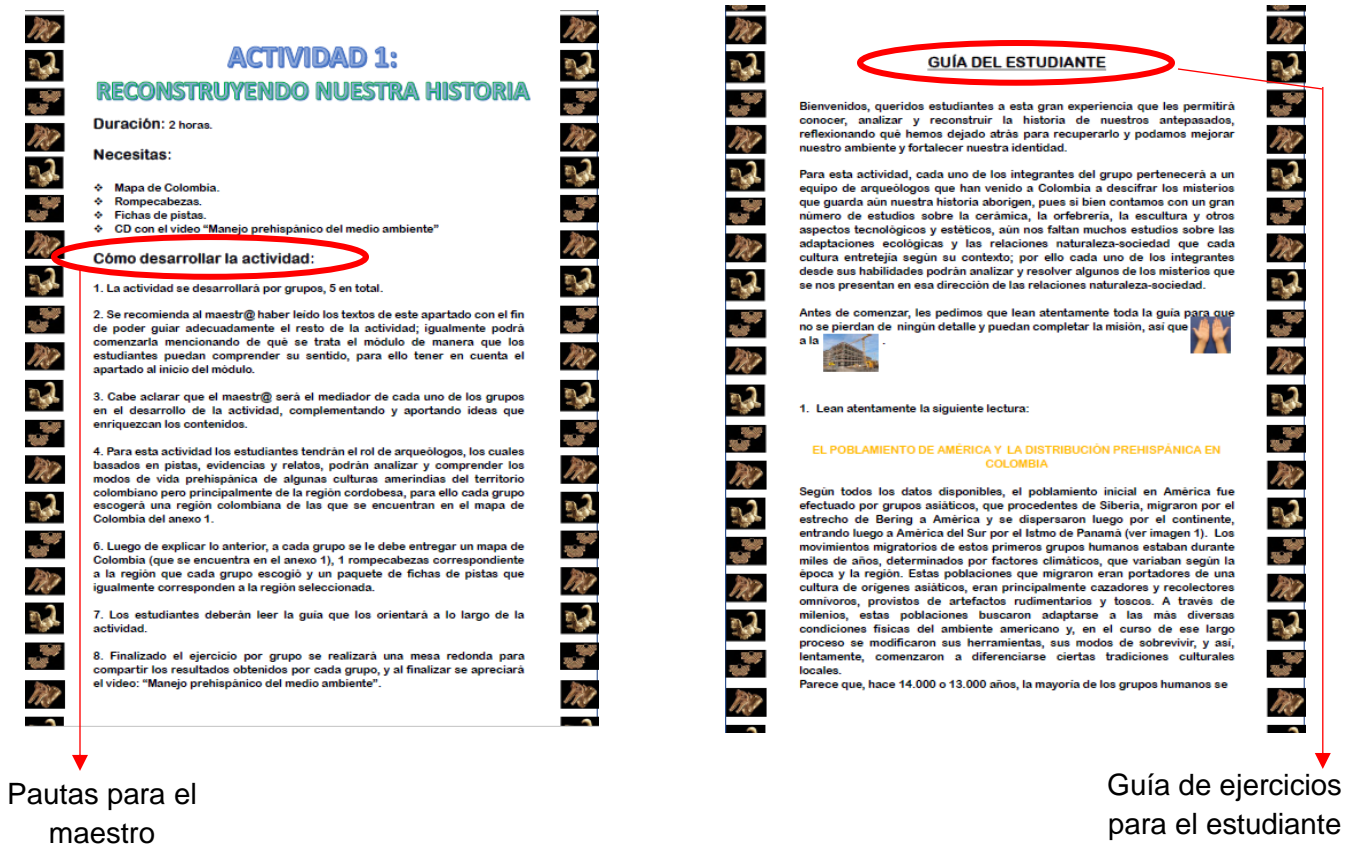


Figura 20. Estructura de las actividades.

9.4 Fase 4: Evaluación de la propuesta.

Teniendo en cuenta el instrumento adoptado para la evaluación de la propuesta a continuación se analizan los resultados de las respuestas a nivel cualitativo que corresponde a la justificación y a nivel cuantitativo que corresponde a la selección de la escala.

9.4.1 Datos cuantitativos:

Los datos obtenidos en la evaluación (ver anexo 22), se agruparon en aspectos de la estructura y el desarrollo de los temas.

Para el caso de la estructura de la propuesta, el 100% de los evaluadores coinciden en estar totalmente de acuerdo en que el contenido pedagógico y educativo es adecuado con el objetivo de la propuesta, como también en que las fotos, gráficas

y diagramas presentados son adecuados y claros frente a la situación que representan. Por su parte el 67% de los evaluadores indican estar parcialmente de acuerdo en que el desarrollo conceptual es apropiado para la población a la que va dirigida, en que la forma como se abordan los temas motiva a la lectura y en que la estructura que presenta el documento es organizada, clara y agradable (ver figura 21).

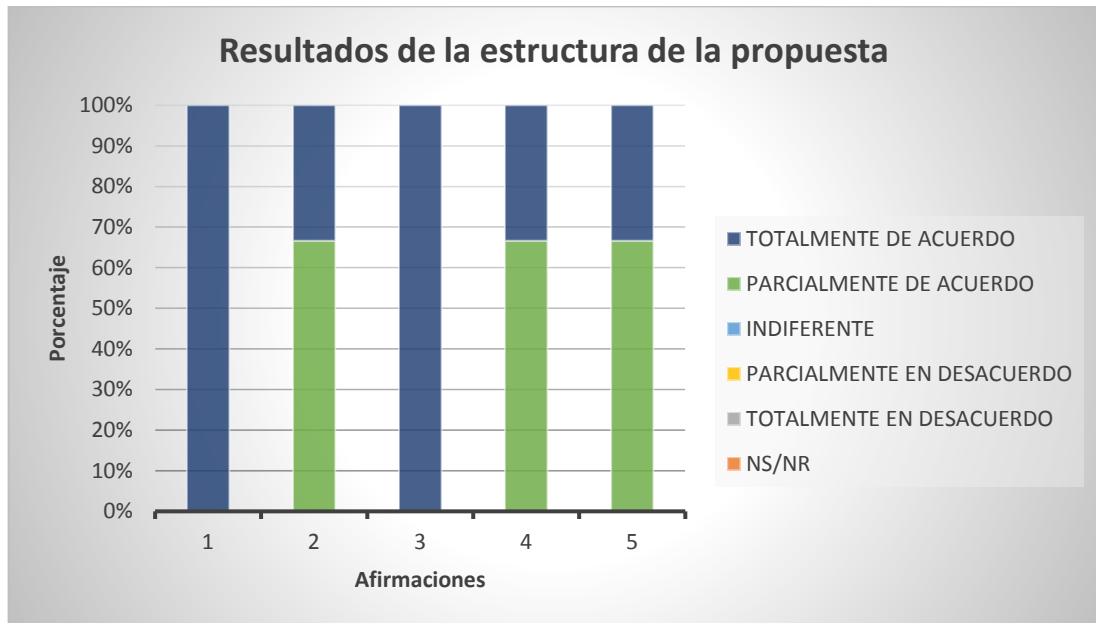


Figura 21. Representación porcentual de las opciones seleccionadas en la categoría “De la estructura del documento”

Ahora bien, en cuanto al desarrollo de los temas, el 100% de los evaluadores coinciden en estar totalmente de acuerdo en que hay claridad y coherencia conceptual en el documento y en que la propuesta favorece a la labor como docente, en el reconocimiento de las interacciones con la diversidad biológica, social y cultural dentro de la institución y/o en el contexto local. Por su parte el 67% de los evaluadores están totalmente de acuerdo en que los conceptos abordados en cada módulo son congruentes con el tema central de la propuesta; a su vez en que esta podría considerarse como una innovación en el campo de la educación ambiental, que permite aclarar sus conceptos centrales y que puede considerarse como un instrumento para que los docentes puedan reflexionar frente a su labor y la comprensión del ambiente, trascendiendo desde la población docente hasta la comunidad escolar. En ese sentido el 33% restante de los evaluadores, están parcialmente de acuerdo con los aspectos antes mencionados (ver figura 22).

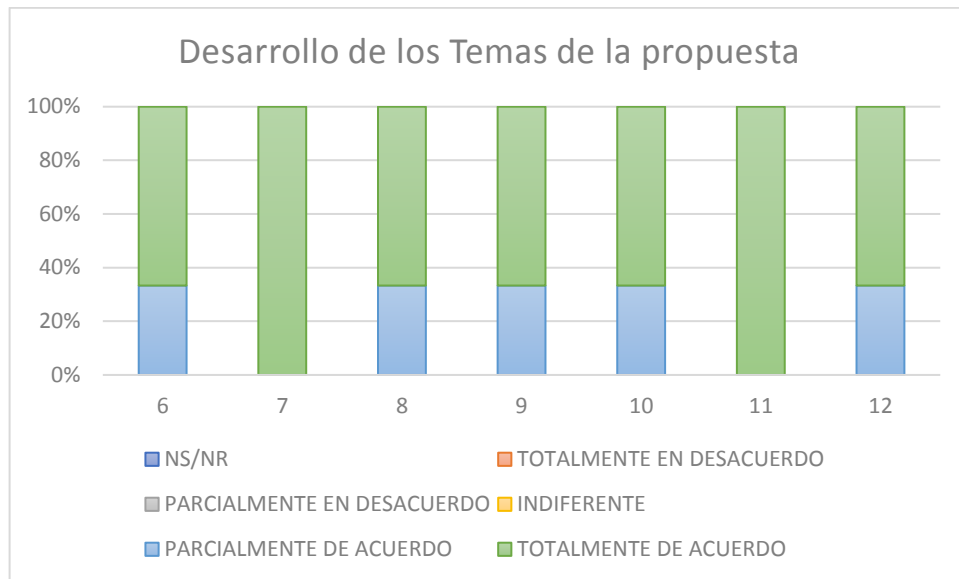


Figura 22. Representación porcentual de las opciones seleccionadas en la categoría “Del desarrollo de los temas”

9.4.2 Datos cualitativos:

A partir de las justificaciones dadas por los evaluadores en cada una de las opciones de respuesta, se analizan y agrupan a continuación según la estructura del documento y del desarrollo de los temas:

Estructura del documento:

Para este componente los evaluadores afirman que efectivamente se promueve y se propone el fortalecimiento la identidad ambiental por medio de esa ruta pedagógica, estando acorde con el contexto y su historicidad, aspecto fundamental que teje puentes entre el conocimiento local y dentro de la institución.

Sin embargo, el desarrollo conceptual por más de que intenta involucrar a la comunidad, los maestr@s y estudiantes, puede presentar para algunos de los evaluadores cierto direccionamiento dificultando la inclusión de actividades que emergen de ellos mismos. Esto puede responderse a que en la propuesta se establecen una serie de pasos a seguir para el desarrollo de las actividades, más aún se diseñó y pensó de este modo, para que el maestr@ pueda visibilizar de principio a fin las dinámicas de cada actividad, siempre sugiriendo tales ejercicios, pero que lejos de convertirse en un libro de recetas pedagógicas, puedan ser modificadas por los participantes en el camino. Cabe aclarar que la propuesta no tiende a promover un modelo tradicional heteroestructurante donde el maestr@ lleva el sentido y los estudiantes simplemente son receptores de este; por el contrario la propuesta tiende al diálogo, donde el maestr@ y estudiante son sujetos activos que

se forman mutuamente, pero tampoco fomenta un modelo autoestructurante, en donde el estudiante es el centro de aprendizaje y es el único sujeto de construcción, puesto que muchas veces se cae en dejar al estudiante como buscador de sentido por sí solo, sin dejar participar a los maestr@s y sus familias o comunidad. Lo anterior se materializa en la propuesta al involucrar un espacio dirigido tanto al maestro como creador de reflexión y un espacio al estudiante como productor de reflexión, ambos sujetos durante las actividades y al final juegan un papel de retroalimentación, en el que se sugiere que el maestro deje a los estudiantes construir su propio significado y al finalizar el maestro recoge y orienta aquellos significados, de manera que no se fomenten errores conceptuales.

Ahora bien, en cuanto a las fichas, gráficas y fotografías que acompañan a la propuesta, los evaluadores están de acuerdo en que enriquecen el trabajo, y son acordes con lo que se expone y trabaja en los textos de cada actividad, más aún se hacen sugerencias en incluir el uso de apps por parte de los grupos y los estudiantes. Para esto último, entendiendo las falencias económicas de la institución y conociendo los tiempos estimados en las actividades académicas del colegio, se pensó en actividades que no requirieran de elementos como celulares o difíciles de conseguir por ellos, y que a su vez ya contara la institución, como video beams, computadores y los salones; y que estas actividades se realizaran en un tiempo prudente que no afectará los demás eventos académicos.

Para los textos presentados en la propuesta, los evaluadores coinciden en dejar que los participantes también puedan inventar y sugerir sus propios textos que hablen de sus saberes contruidos desde las historias de vida de cada uno y de los colectivos, como también relacionar algunos textos con las imágenes para que sean más claros. En respuesta a ello, cabe reiterar que la propuesta tiende a sugerir las actividades que pueden ser susceptibles de cambios por parte del maestr@, y no se convierte en una propuesta a seguir al pie de la letra, y en cuanto a las relaciones de los textos con las imágenes, estas se encuentran relacionadas de acuerdo ya sea en la guía del estudiante, si son los estudiantes quienes deben leer la guía desde el comienzo, o en la parte de desarrollo de la actividad si el maestro es quien debe explicitar el uso de las imágenes y demás materiales.

Por último, los evaluadores sugieren en organizar y referenciar mejor los anexos en la introducción de la propuesta, como también agregar los tiempos de cada actividad y generar una secuencia de las sesiones y actividades de cada módulo. Aspecto muy importante a tener en cuenta para una mejor comprensión de tales elementos.

Desarrollo de los temas:

Para esta categoría, los evaluadores comparten en que, aunque se aclara sobre qué es la identidad ambiental en la parte introductoria debe ser mejorada para que sea más clara a los estudiantes y maestros, puesto que dificulta su comprensión

para personas que no tengan estudios biológicos; para ello se sugiere desarrollar las ideas a mayor profundidad.

Frente a la claridad a los demás conceptos abordados en la propuesta coinciden en que son genuinos y coherentes con la ruta pedagógica, resaltándose la realización de una guía del docente y del estudiante para lograr una construcción colectiva del conocimiento.

En cuanto a si la propuesta puede ser innovadora, los evaluadores consideran que, si porque puesto que se hace el esfuerzo por crear y porque atiende al contexto, siendo particular de allí, más aún mencionan que podría llegar a ser más constructivista, participativa, analítica y crítica, aunado a una gran aportación si pudiese ser aplicada.

Aunque la propuesta aborda aspectos como la huella ecológica desde una mirada no solo del impacto ambiental de los estilos de vida, sino también desde aspectos económicos y de finanzas al hablar de los valores de la naturaleza y la asignación de precios que se impone en el sistema económico de la región y del mundo, a través de los valores de preferencia que puede ser tomada por el maestro autónomamente desde las tasas de descuento y dinámicas del mercado; alguno de los evaluadores considera que faltan elementos de la economía, las finanzas que se involucren al río, la sabana y las condiciones de procesos de paz en la región de Córdoba, y que esto se compare desde lo local con lo global. Otro de los evaluadores por el contrario resalta que la propuesta abarca conceptos contextualizados y trasciende a la cotidianidad de la región.

Igualmente, los evaluadores resaltan que la propuesta funciona como instrumento para que los docentes puedan reflexionar frente a su labor y la comprensión del ambiente, generando que se comprendan las múltiples situaciones que se dan en la región, dándole así una visión más holística. Con ello se puede ver que parte de los objetivos de la propuesta se ven plasmados allí en cada una de las actividades.

Para finalizar, es congruente para los evaluadores que la propuesta favorece la labor como docente y las interacciones que se viven en el contexto, puesto que permite al docente acercarse a los estudiantes gracias al conocimiento de su cultura, su historia y la forma de integración social, como también le da importancia a trabajar bajo unos horarios y tiempos adecuados y recoge las ideas emergentes, más aun se sugiere hacerlo ver más flexible, como una burbuja que da vueltas y se adapta a los contextos. Lo anterior a su vez va en relación en que la propuesta trasciende desde la población docente hasta la comunidad escolar, donde los evaluadores están de acuerdo en ello puesto que a muchos de los estudiantes les gusta compartir sus conocimientos con sus familiares, lo que genera una construcción de conocimiento colectiva con los mayores, retroalimentando las misma.

En general, los evaluadores están de acuerdo tanto con la estructura como con el desarrollo de los temas de la propuesta, sugiriendo algunos aspectos para que se cumplan en su totalidad; sin embargo cabe resaltar que una pequeña parte de estas sugerencias no pueden ser acogidas puesto que no son posibles desarrollarlas debido a las características del contexto; como otras que son muy valiosas a la hora de reajustar la propuesta y dan otra perspectiva de cómo se entiende y se puede llevar a cabo la propuesta educativa.

Además, es importante mencionar que la estructura de una propuesta educativa constituye un papel fundamental para poder comprender y orientar adecuadamente a la población objetivo, y lograr que se desarrolle favorablemente cada una de las actividades y sus propósitos, por ello se destaca la evaluación de este aspecto como fase primordial que permite una retroalimentación desde otros puntos de vista que conlleven a mejorar la propuesta desde allí.

Del mismo modo la evaluación del desarrollo de los temas propuestos permitió validar, que los módulos presentados no fueran ajenos a los objetivos, como también que no tuvieran un nivel de dificultad que impidiera su comprensión o que recogiera elementos erróneos. Así que, como la evaluación de la estructura, aquí también la evaluación de este aspecto permitió una retroalimentación y circulación de conocimientos desde otros puntos de vista que conllevaran a mejorar la propuesta.

Finalmente cabe decir que, en el proceso de diseño y elaboración del documento, surgieron dificultades a la hora de concatenar a manera de ruta las actividades, como también el pensar la forma en cómo involucrar a las familias, propiciando para ello actividades empoderadoras, atractivas, que fueran espontáneas y de libre participación. De igual modo, se encontró una gran fortaleza de esta propuesta al poder vincular actividades ya diseñadas y aplicadas en la práctica pedagógica, y que mostraron ser acogidas, fácilmente realizables y con grandes resultados frente al análisis, reflexión y construcción de ambiente e identidad; como también se facilitó involucrar en las actividades, aquellas que se realizan desde el PRAE de la institución, a través de una profundización en los conocimientos de lugar, de construcción de ambiente y de futuro ambiental de la región, sin conllevar cambios extremos en las prácticas institucionales, pero sí posibilitando una transformación gradual en la forma de pensar los PRAE desde procesos reflexivos y analíticos, tales como los que se llevaron a cabo para la formulación de la propuesta.

CAPÍTULO V

10 CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el trabajo se logra concluir que:

A través de la propuesta diseñada y elaborada se posibilita la resignificación de la enseñanza de la biología en la escuela de manera contextualizada, no solo atendiendo a las necesidades presentes sino permitiéndose pensar en las futuras, tanto del ser humano como aquellas preferencias de lo otro, de forma que los estudiantes, familias y maestros pudieran proyectar su modelo de desarrollo regional a partir de sentimientos de alteridad que conllevaran a generar prácticas consientes y reflexivas en su diario vivir.

Por su parte el trabajo también permitió resignificar las perspectivas de la educación ambiental abordadas en la escuela, puesto que se trabajó una educación pensada en las relaciones ser humano-naturaleza y en el cómo tales relaciones permiten construir ambiente e identidad ambiental, todo ello claramente llevado en contexto con la región de Montería, evitando caer en la repetición de modelos de educación ambiental basados en propuestas de solución al final del tubo, que no invitan a una reflexión, redefinición del ser y de las colectividades y una construcción de futuro desde la evocación de sentimientos, valores que constituyen los lugares, tanto del pasado como del presente.

En ese sentido, la propuesta contribuye de manera significativa a la institución y en general al campo de la educación ambiental a redefinir la mirada de los PRAE y la visión de la formación de ciudadanos ambientalmente comprometidos y con una fuerte identidad ambiental.

Así mismo, se logró involucrar a los maestros y estudiantes a la propuesta a partir de la identificación de sus necesidades ambientales, sociales y educativas, permitiéndose integrar de manera holística cada uno de estos aspectos en los módulos; así mismo la parte experiencial consistió en generar contacto con la naturaleza, y su realidad ambiental, tanto dentro de la institución como por fuera de ella, provocando la visibilidad de las relaciones que tejen y construyen ambiente y que envuelve valores, actitudes y comportamientos que a su vez permiten la autodefinición del yo, del otro y lo otro, es decir su identidad ambiental.

Por su parte el reconocimiento de las visiones de ambiente que se manejan en la institución como de los maestros posibilitó definir sobre qué elementos debían ser fortalecidos (como lo eran las potencialidades desde la conexión con la naturaleza, los saberes y prácticas ancestrales y los autoconceptos del yo y el otro), qué otros tantos transformados (como por ejemplo la visión del ambiente como recurso) y

cuáles incluidos (el cuerpo como ambiente y reflejo del ambiente), con el fin de que el fortalecimiento de la identidad ambiental se incluyera en los cimientos del pensamiento de cada persona, es decir tuviera raíz y se proyectara en las acciones visibles en los paisajes del ambiente regional.

En cuanto al abordaje de esta temática para ser llevada a la escuela, permitió generar la inclusión de la psiquis en el campo de la educación ambiental, pues si bien poco se ha abordado sobre la importancia de la autodefinición y la definición del otro y lo otro en las prácticas y en la construcción del ambiente, es muy importante reconocer desde aquí, que tal cómo cada uno se percibe y percibe al otro y lo otro, así mismo se actúa; por consiguiente si desde la educación ambiental se ve la importancia de trabajar no únicamente los aspectos de sensibilización o las prácticas, sino en fortalecer desde adentro de las personas y las comunidades la identidad ambiental, implícitamente se trabajan las prácticas, valores, comportamientos y demás aspectos constituyentes. En ese sentido se puede decir que, al trabajar la identidad ambiental, se habla de una educación ambiental contextualizada y holística.

Se resalta también la importancia de la experiencia de práctica pedagógica como posibilitadora para generar interacciones y reconocer las diferentes realidades ambientales del país a nivel educativo como regional y que permitió para este caso, proyectar un trabajo de grado que responde en parte a una de esas realidades, y que es abordada de manera transversal a la institución y la región desde el fortalecimiento de la identidad ambiental.

En ese orden, el trabajo muestra la importancia del papel del maestro para generar espacios que confrontan las problemáticas del contexto, formular alternativas de solución de fondo como lo es la identidad ambiental, de manera que se proyecte una sociedad reconciliada con la naturaleza. Al mismo tiempo el maestro se hace partícipe y mediador en la construcción de conocimiento y un potenciador para la transformación de las realidades ambientales.

Por último, cabe mencionar que la propuesta permitió generar una alternativa de abordar la educación ambiental de manera holística y experiencial desde la escuela, involucrando el PRAE de la institución, y que, al mismo tiempo en sus procesos de validación y evaluación (desde su estructura y desarrollo temático), se constató el cumplimiento de los objetivos propuestos, del desarrollo conceptual, del uso adecuado de las gráficas e imágenes, de la motivación de la lectura, de la congruencia de los módulos con el tema central, de la claridad y coherencia conceptual, de su innovación, de su función como instrumento que posibilita la reflexión docente, la comprensión del ambiente de una manera más propia y de su proyección (que se consolidó tanto para la población docente como para la comunidad escolar).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Montería. (2009). *Proceso de revisión y ajuste al POT de Montería 2002-2015*. Montería. Obtenido de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/monteriacordobapot2002-2015.pdf>
- Bayona, A & García, M. (2006). *Diseño de una guía pedagógica y didáctica en educación ambiental para el posicionamiento de la diversidad biológica, en relación con la diversidad social y cultural, en las escuelas urbanas de la región Andina colombiana: el caso de Bogotá*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
- Cabrales, D. A. (2012). *Programa de gobierno 2012-2015*. Montería. Obtenido de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/monteria%20plan%20de%20gobierno%20%202012-2015.pdf>
- Castilla, G., Fesharaki, O., Hernández, M., Montesinos, R., Cuevas, J., & López, N. (2006). Experiencias educativas en el yacimiento paleontológico de Somosaguas (Pozuelo de Alarcón, Madrid). *Enseñanza de las ciencias de la Tierra*, 265-270. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/ECT/issue/archive>
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-33. doi:10.15359/ree.19-3.11
- Cerquera, Y. (2015). *Propuesta pedagógica de Educación Ambiental, desde la perspectiva de la complejidad, en torno a los residuos sólidos*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperada de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16405/CerqueraMojocoYeinsonFernando2015.pdf?sequence=1>
- Chala Bernal & Matoma Fetiva. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
- Chopitea, I. (2010). *Fundamentación pedagógica para propuestas curriculares educativas*. Obtenido de <https://www.gestiopolis.com/fundamentacion-pedagogica-para-propuestas-curriculares-educativas/>
- Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y del San Jorge. (2012). *Plan de acción institucional 2012-2015*. Montería: Eco Prints. Obtenido de <http://www.cvs.gov.co/jupgrade/images/stories/docs/planes/PAI%20CVS%202013-2015%20-%20copia.pdf>
- Cortés Moreno, S & Molina Andrade, N. (2017). *Fortalecimiento de actitudes proambientales en los estudiantes del curso 602 de la i.e.d Campestre Monteverde frente a su ambiente, a través de una propuesta pedagógica que*

- vincule las expresiones artísticas* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
- De la Cruz, P. (2014). Identidades ambientales, un caso comparativo entre el Trapecio amazónico y el Archipiélago de San Andrés. *Revista Colombiana de Geografía*, 23(1), 125-131.
- Ferrer Hechavarría, B., Menéndez Rodríguez, L., & Gutiérrez Feros, M. (2004). La cultura ambiental por un desarrollo sano y sostenible. La experiencia de Cayo Granma. *Electrónica*, 59-79.
- Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Madrid, España: Palabra S.A.
- Gandini, A. (2007). Aplicando el enfoque holístico en la educación del siglo XX. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 3(1), 31-58.
- Giraldo Bernal, M. A. (2017). RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD VEGETAL REPRESENTATIVA Y BIOCULTURAL DE MONTERÍA, POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INEM LORENZO MARÍA LLERAS, COMO APORTE A LA COSTRUCCION DE UNA IDENTIDAD AMBIENTAL, Y SENTIDO DE PERTENENCIA POR LA INSTITU. *Bio-grafía, Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*. (Extraordinario), 100-111. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7087>
- Giraldo Bernal, M. (2017). *Reconocimiento de la diversidad vegetal representativa y biocultural de montería, por parte de los estudiantes del grado noveno del INEM lorenzo maría lleras, como aporte a la construcción de una identidad ambiental, y sentido de pertenencia por la institución* (Documento interno, Universidad Pedagógica Nacional).
- González, E. (2007). Fundamentos de Totalidad y Holismo en las Competencias para la investigación. *Laurus*, 13(24), 338-354.
- Green, C. (2017). Children Environmental Identity Development in an Alaska Native Rural Context. *Interntational Journal of Early Childhood*, 49(3), 303-319.
- Hernández Rosas, H. (2016). *Biofilia. El clima como experiencia artística*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). PLACE ATTACHMENT: CONCEPTUAL AND EMPIRICAL QUESTIONS. *Journal of environmental Psychology*, 273-281.
- Ibáñez, M., & Amador Muñoz, L. (2017). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO ÁMBITO EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN NUEVO CAMPO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL. *Revista de educación social RES*(25).
- INEM Lorenzo María Lleras. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Montería, Córdoba, Colombia.
- INEM Lorenzo María Lleras. (2017). *Proyecto Ambiental Escolar. PRAE. Semillas para la sostenibilidad*. Montería, Cordoba, Colombia.

- Jiménez Yañez, C., & Martínez Soto, Y. (2011). Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 24-31. Recuperado el 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200004&lng=pt&tlng=es.
- Kitsikis, E. S. (1983). El desarrollo del pensamiento hipotético - deductivo y el entorno educativo. *Dialnet*(22), 73-88. Recuperado el 1 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668631>
- Krzemien, D. (2012). Sabiduría y envejecimiento: una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad. *Redalyc*, 120-138. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/167/16723161015/>
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS*(21), 30-42.
- Lozano Dimas, D & Morales Camargo, L. (2016). *Propuesta educativa para fortalecer el reconocimiento y valoración de la biodiversidad local del municipio de Tocaima-Cundinamarca*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Edt. Nordan-Comunidad. 148 pág.
- Martínez, I. (2015). *Identidad ambiental: la construcción del concepto a partir del análisis de la plataforma Pro-Río*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53459>
- Mayer, F. S., & McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals. *Journal of environmental Psychology*, 503-515.
- Mendo, J. (2010). *Educación: La utopía posible. SISTEMATIZACIÓN, PROPUESTA EDUCATIVA Y MODELO PEDAGÓGICO*. Perú: Fondo editorial del pedagógico de San Marcos.
- Minambiente; MEN. (julio de 2002). Política nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de ciencia. (2016). *Charla completa: ¿Qué es la identidad?* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZP45ANGVST4&list=LLROEJFhfDCqgN3wDfdeBqgA&t=0s&index=25>
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, Territorio y región: conceptos basicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(12), 120-134.
- Mora Alvarado, M. A. (1997). Identidad y ecología: elementos para una propuesta de análisis. *Revista ABRA*, 18(25-26), 83-94. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/issue/view/395>
- Moreno Crespo, P., & Moreno Fernández, O. (2015). Problemas socioambientales: concepciones del profesorado en formación inicial. *Andamios*, 12(29), 73-96.

- Moreno Molina, B. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*(41 (especial)), 283-298. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300018>
- Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*.(7), 136-145. Obtenido de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/article/view/2227/1843>
- Noguera de Echeverri, A. P. (2002). El reencantamiento del mundo: Ideas para una ética-estética desde la dimensión ambiental. *Mimesis*, 23(1), 25-43. Obtenido de https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v23_n1_2002.htm
- Olivos, P., & Aragonés, J. I. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala de Identidad Ambiental (EID). *Psychology*, 2(1), 15-24.
- Ortega Herrera, W & Rodríguez Velandia, M. (2016). *El mariposario como estrategia didáctica para caracterizar la identidad ambiental en los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar* (Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).
- Páramo, P. (2007). *El significado de los lugares públicos para la gente de Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pedroza, R., & Argüello, F. (2002). Interdisciplinariedad en los modelos de enseñanza de la cuestión ambiental. *Cinta de Moebio*(15), 286-299.
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Banco de la República*, 1-74.
- Real Academia Española. (2016). *23 edición del Diccionario de la lengua española, Edición del Tricentenario*. Obtenido de: <http://dle.rae.es/?id=UOsGs7G>
- Redacción el Meridiano. (04 de agosto de 2016). Inem, cuatro décadas de historia, en ruinas. *El Meridiano*. Recuperado el Enero de 2017, de <http://www.elmeridiano.co/inem--cuatro-decadas-de-historia--en-ruinas/48249>
- Rengifo, B. A., Quitiaquez Segura, L., & Mora Córdoba, F. J. (2012). LA EDUCACION AMBIENTAL UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYE A LA SOLUCION DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EN COLOMBIA. *XII Coloquio internacional*. Colombia. Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Ried Luci, A. (2015). La experiencia de ocio en la naturaleza como fundamento de la construcción de sentido del lugar: el caso del Parque Natural de Urkiola, Bizkaia, Euskadi, España. *Revista de geografía Norte Grande*, 60, 215-237.
- Rodríguez, M. P., & Ortega Herrera, W. R. (2017). Un mariposario como estrategia didáctica para desarrollar identidad ambiental en los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar de Suba (profundización). *Seres, Saberes y contextos*, 2(especial), 5-12.

- Sánchez Pérez, G. (2002). Desarrollo y medio ambiente: una mirada a Colombia. *Revista Economía y Desarrollo*, 1(1), 79-98. Recuperado el 24 de 10 de 2017, de <https://sd8e7d4b9945d6f1c.jimcontent.com/download/version/.../module/.../conte.pdf>
- Sauvé, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement: une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. En S. Collectif, & C. Gohier, *La formation fondamentale – Un espace à redéfinir* (págs. 293-318). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en Educación Ambiental. *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional.*, 1-13. Obtenido de http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf
- Sauvé, L. (2006). LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA GLOBALIZACIÓN: DESAFÍOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*(41), 83-101.
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18), 12-23. doi:<https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Schultz, W., & Tabanico, J. (2007). Self, Identity, and the Nature Environment: Exploring Implicit Connections with Nature. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Secretaría de Educación Municipal de Montería. (2016). *Caracterización del subproceso "D01.04 Elaborar la caracterización y perfil de sector educativo" 2016*. Montería. Obtenido de <https://pegui.edu.co/wp-content/uploads/2017/11/Perfil-Educativo-2017-WEB.pdf>
- Tugurian, L., & Carrier, S. (2017). Children's environmental identity and the elementary science classroom. *The Journal of Environmental Education*, 48(3), 143-153. doi:<https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1191415>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. *Gedisa*, 1-22.
- Veredas Muñoz, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers*, 113-129. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v57n0.1969>
- Yepes, F. (2001). Ganadería y transformación de ecosistemas: un análisis ambiental de la política de apropiación territorial. En J. M. González, F. Yepes Pérez, J. Carrizosa, L. C. Palacio, C. Montoya, G. Márquez, & G. Palacios (Ed.), *Naturaleza en disputa. Ensayos de historia ambiental de Colombia 1850-*

1995. UNIBIBLOS. Obtenido de
<http://www.bdigital.unal.edu.co/46808/6/9587010760.preliminares.pdf>
Wankun Vigil, D. (2011). *El concepto de reconocimiento y el problema de identidad en el "Edipo Rey" y la "Antígona" de Sófocles*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de:
<http://eprints.ucm.es/12686/1/T32892.pdf>